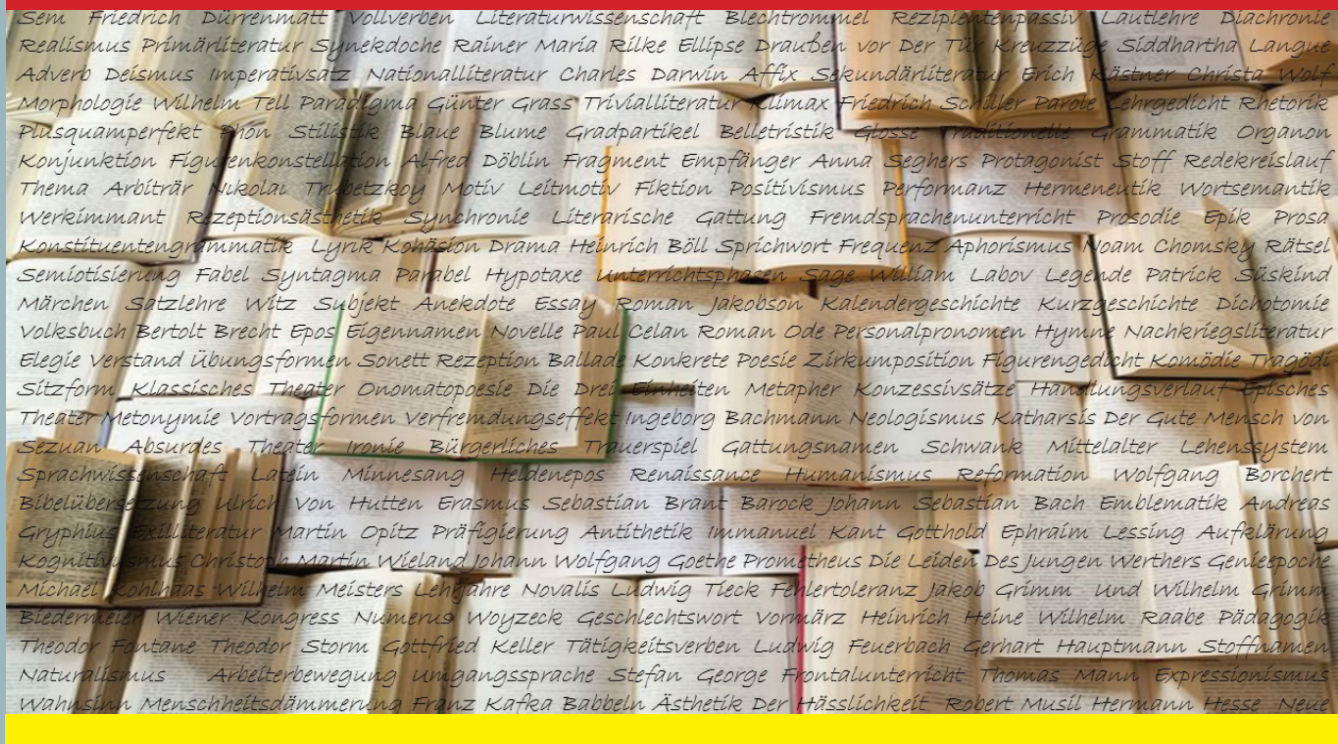
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR



VOL III

Editors:
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Ergün Serindağ

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR III

Edited By
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Ergün Serindağ

Schriften zur Sprache und Literatur III

(Edited by: Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Ergün Serindağ)

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

IJOPEC Publication Limited
CRN:10806608
615 7 Baltimore Wharf
London E14 9EY
United Kingdom

www.ijopec.co.uk
E-Mail: info@ijopoc.co.uk
Phone: (+44) 73 875 2361 (UK)
(+90) 488 217 4007 (Turkey)

Schriften zur Sprache und Literatur III
First Edition, March 2019
IJOPEC Publication No: 2019/01

ISBN: 978-1-912503-64-3

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,
British Library and Google Books.

The publishing responsibilities of the chapters in this book belong to the authors.

Printed in London.

Composer:
Çelebi Şenel

Cover Illustrators designed by Freepik

CONTENTS

VORWORT 5

1. PROPRIETES DE MISE EN TITRE DANS LES FAITS DIVERS FRANÇAIS ET TURCS: QUE DISENT LES TITRES DES FAITS DIVERS AUX APPRENANTS TURCOPHONES DE FRANÇAIS? 7
Mustafa Mavaşoğlu

2, UNE ETUDE DES ERREURS DE MORPHOLOGIE VERBALE DANS LES RECITS ORAUX DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE 19
Mustafa Mavaşoğlu

3. DIE INTERLINGUALE ÜBERSETZUNG VON UNTERTITELN 27
Aylin Seymen

4. DÜZENLEME DÖNÜŞÜM İŞLEMİNDEN KAYNAKLANAN MAKİNE ÇEVİRİSİ HATALARINA ARİTMETİKSEL BİR YAKLAŞIM 35
Özge Sinem İmrağ

5. DIE SPRACHE AUF DEM BASAR 43
Munise Aksöz, Umut Balcı

6. KURZ- UND KOSEFORMEN DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN 51
Dursun ZENGİN

7. KONTRASTIVE ANALYSE DEUTSCH-TÜRKISCHER PHRASEOLOGISMEN IM BEREICH ‚OHR' BZW. ‚KULAK' UND DIE MÖGLICHKEIT IHRER ANWENDUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSFÄCHERN AN DEN DEUTSCHABTEILUNGEN 59
Tahir Balcı

8. MÄNNER-DISKURS ÜBER FRAUEN EINE FELDFORSCHUNG IN DEN *KAHVEHANE* VON ADANA 67
Bekir Özgün

9. DİLBİLİMSEL BİR OLGU OLARAK PAZAR DİLİ 77
Yasemin Darancık

10. DİLBİLGİSEL YERLEŞTİRME 83
Tahir Balcı

11. PLURILINGUALISM AND PLURICULTURALISM IN THE CEFR COMPANION VOLUME 93
Erkan Yüce

12. THE CONTRIBUTION OF SPEECH ACTS IN RAISING PRAGMATIC AWARENESS IN EFL CLASSROOMS 101
Gülden Tüm, Figen Yılmaz Yanpar

13. INVESTIGATING FORMS AND FUNCTIONS OF INSTRUCTIONS IN TEACHER TALK 111
Ayça Dinçer, Hatice Çubukçu

14. LEARNER AUTONOMY IN THE EPOSTL AND IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING DEPARTMENTS 125
Erkan Yüce

15. ALMANCA VE TÜRKÇEDE SIFATLARIN FARKLI SÖZCÜK TÜRÜ OLARAK KULLANILMASI VE ALMANCA DERSİNDE UYGULANMASI 133
Şifa Poyraz, Munise Aksöz

16. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ 145
Gülden Tüm

17. MEINUNGEN UND EINSTELLUNGEN ZU DEN SPRACHFERTIGKEITEN: ERGEBNISSE DER VERSCHIEDENEN JAHRGÄNGE AN DER ABTEILUNG LEHRAMT DEUTSCH.....153
Yasemin Darancık

18. AUSWIRKUNGEN VON PRÜFEN, TESTEN UND EVALUIEREN IM DAF-UNTERRICHT 169
Mukadder SEYHAN YÜCEL

19. DIE ROLLE DER BEGABUNG UND MOTIVATION BEIM FREMDSPRACHENERLERNEN.....179
Mehmet Avci

20. GEÇMİŞİ DOĞRU YARGILAMAK. "GÖREV" VE "OTORİTE" KAVRAMLARININ İZİNDE LENZ'İN "DEUTSCHSTUNDE" BAŞLIKLI ROMANI 191
Bekir Zengin

21. AKİF PİRİNÇÇİ'NİN "YİN" VE COLIN FALCONER'İN "BİR HÜRREM MASALI" ADLI YAPITLARINDA ERKEK VE KADIN İMGESİNDE AŞK VE ŞİDDET İZLEKLERİ.....203
Cavidan Çöltü İmren

22. ÇIPLAK DENİZ ÇIPLAK ADA ROMANINDA GÖÇ.....213
Alev Önder

23. *SARAYLI AŞK* ANLAYIŞININ KÖKENİ: TRUBADURLAR 225
Serkan Demiral

24. DER TRAUM ALS *ORT OHNE ORT* IN DEM WERK *TRAUMNOVELLE* VON ARTHUR SCHNITZLER 231
Kadir Albayrak

25. REFLEKTIONEN DES MYTHISCHEN IN TÜRKISCHEN VOLKSMÄRCHEN 239
Meral Ozan

26. DIE REFLEXION DER FAULHEITEN *DOLCEFARNIENTE, PROKRASTINATION* UND *TACHINOSE* IN AUSGEWÄHLTEN MÄRCHEN DER BRÜDER GRIMM 253
İlker Çöltü

27. EIN UNTERRICHTSKONZEPT ZUR ANWENDUNG DER TÜRKISCHEN MIGRANTENLITERATUR IM DAF-UNTERRICHT 263
Ali Osman Öztürk, Umut Balcı

28. DEPRIVATION ALS SOZIALES PROBLEM REFLEKTIERT AM ROMAN „UNTERM RAD" VON HERMANN HESSE 273
Cavidan Çöltü İmren

29. THE AFTERMATH OF THE COLONIAL TRAUMA AND THE TRAUMA OF WHITENESS: BOOK BURNING AND BOOK WRITING AS WAYS OF RECOVERY IN JEAN RHYS 281
Mevlüde Zengin

30. 'ALMAN GELİN' ROMANINDA ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE ALMANLAR ARACILIĞIYLA İSLAMI YAYMA POLİTİKASI.....291
Munise Aksöz

31. HEINRICH BÖLL'ÜN "ANSICHTEN EINES CLOWNS" ADLI ROMANINA TEMATİK BİR BAKIŞ.....305
Bülent Kırmızı

32. TOPLUMSAL KİMLİK VE İNGİLİZ MİLLİ MARŞI.....313
Ayşegül Demir

VORWORT

Es ist für uns eine große Freude, dem Leser den 3. Band der Buchreihe *Schriften zur Sprache und Literatur* vorzustellen. Der Band beinhaltet ausgewählte Beiträge aus verschiedenen Bereichen der Sprache und Lieratur. Der Themenbereich erstreckt sich von der Morphologie bis zur Syntax, vom Wort bis zum Text, von der Übersetzungswissenschaft bis zur Literaturwissenschaft bzw. von der reinen linguistik bis zur Sprachdidaktik. Wir haben z. B. 5 literaturwissenschaftliche Beiträge von B. Zengin, İ. Çöltü, C. Çöltü İmren, A. Önder, K. Albayrak, M. Ozan, B. Kırmızı und A. Demir, die verschiedene Begriffe unter Berücksichtigung von literarischen Werken analysieren. Weiters fallen die übersetzungswissenschaftlichen Aufsätze von Ö. S. İmrağ und A. Seymen auf, die sich jeweils mit der maschinellen und der interlingualen Übersetzung befassen. A. Kurt untersucht Formen und Funktionen der Anleitung im Lehrergespräch. Der eine Beitrag von G. Tüm thematisiert ebenfalls einen pragmatischen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts. Der 2. Beitrag von G. Tüm ist daher hervorzuheben, dass er das Türkische als Fremdsprache in den Vordergrund stellt. Y. Darancık erfragt die Meinungen und Einstellungen der die Studierenden zu den Sprachfertigkeiten. M. Seyhan Yücel analysiert die Auswirkungen von Prüfen, Testen und Evaluieren im DaF-Unterricht. M. Avcı behandelt die Rolle der Begabung und Motivation beim Fremdsprachenerlernen. M. Mavaşoğlu konzentriert sich auf die Verbmorphologie und die Eigenschaften der Titel von Zeitungsnachrichten als Textproduktionsübung turkophoner Französischlernender. E. Yüce befasst sich in seinen Beiträgen mit der Lernerautonomie und dem Plurilingualismus bzw. der Multikulturalität. T. Balcı stellt in seiner Misszelle die Phraseologismen aus linguistischer und didaktischer Sicht in den Mittelpunkt; sein weiterer Beitrag stellt eine Grundlage für das Problem der grammatischen Lokalisation dar. Ş. Poyraz und M. Aksöz untersuchen die Anwendung der Konversionen im DaF-Unterricht. Die Sprache der Marktkaufleute ist ein Jargon, der in mehrerer Hinsicht untersuchungswert ist. Daher halten wir die Beiträge von Y. Darancık und M. Aksöz/U. Balcı für sehr wichtig. D. Zengins Beitrag zeichnet sich dadurch aus, dass er deutsche und türkische Vornamen vergleicht und ihren hypokoristischen Charakter entdeckt. Zum Schluss möchte ich die Arbeit von B. Özgün erwähnen, der anhand einer Feldforschung in den sog. *kahvehane* von Adana den Männer-Diskurs über Frauen thematisiert. Hiermit danken wir allen Wissenschaftlern, die zu diesem Band einen Beitrag geleistet haben.

Tahir Balcı / Ali Osman Öztürk / Ergün Serindağ

1

PROPRIETES DE MISE EN TITRE DANS LES FAITS DIVERS FRANÇAIS ET TURCS: QUE DISENT LES TITRES DES FAITS DIVERS AUX APPRENANTS TURCOPHONES DE FRANÇAIS?

Mustafa Mavaşoğlu[1]

1.Introduction

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) conseille de faire travailler les apprenants de français langue étrangère aux niveaux A2 et B1 avec des faits divers dans le contexte des compétences langagières *parler du passé/raconter des événements passés* (Conseil de l'Europe, 2001). Les apprenants doivent avoir, à ces niveaux-là, les compétences de lire et comprendre des faits divers et de rédiger des faits divers dans le cadre de *raconter un fait divers*.

En outre, les apprenants seraient en mesure d'accomplir idéalement les tâches concernant la rédaction des faits divers quand ils connaissent quelles caractéristiques des faits divers français présentent, quelles similitudes et distinctions il existe entre des faits divers français (FDF) et des faits divers turcs (FDT) ainsi que les propriétés de mise en titre utilisées dans FDF et FDT.

La présente étude qui vise à comparer des faits divers dans les journaux français et turcs du point de vue des propriétés de mise en titre a également pour but d'aider les apprenants turcophones de FLE à démontrer les compétences nécessaires pour écrire des faits divers aux niveaux A2 et B1. Dans ce contexte, les réponses à la question de recherche suivante seront recherchées:

Dans quelle mesure les faits divers français et turcs se ressemblent en ce qui concerne la manière dont les contenus textuels sont reflétés dans les grands titres ?

1.1. Faits Divers

De plus en plus présents non seulement dans les presses écrites mais aussi dans les journaux télévisés, les faits divers sont omniprésents. Parallèlement à leur forte visibilité dans les médias, les faits divers ont été au centre de l'intérêt, depuis plus d'un quart de siècle, dans certains domaines de recherche, notamment la linguistique, la sociologie, la littérature et la communication (pour certaines études en linguistique, voir Auclair, 1970; Barthes, 1964; Révaz, 1997). Il existe également des études sur l'utilisation des faits divers dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (voir par exemple Özçelebi 2014 ; Loudiyi, 2018).

Défini dans les dictionnaires en général comme « événement sans portée générale qui appartient à la vie quotidienne » (Larousse, 2005, p. 553), « nouvelles peu importantes d'un journal » (Le Robert 1991, p.416), les faits divers ont reçu de nombreuses autres définitions jusqu'à présent mais il n'ya pas d'unanimité complète dans ces

1 Dr., Université de Çukurova

définitions. Des définitions variables selon les domaines ont empêché l'élaboration d'un point de vue commun cohérent et exhaustif qui permettrait de révéler la structure de base et les caractéristiques des faits divers (Dubied & Lits, 1999). Loin de donner une définition par elles-mêmes, les tentatives de définition existantes visent à fournir une compréhension des faits divers en ne faisant que citer leurs caractéristiques. Les caractéristiques en question sont basées sur les critères initiaux qu'avait proposés Barthes (1964) dans son étude. Dans son effort pour classer l'inclassable, Barthes décrit les textes de faits divers comme étant immanente, une structure fermée contenant toutes les informations.

Les textes de faits divers peuvent également être organisés comme textes simples ou complexes. La longueur des textes est efficace dans cette organisation. Ces textes sont généralement composés de trois parties: ouverture, noyau narratif et clôture (Adam, 1999). Il est possible de trouver des réponses aux questions *qui*, *quoi*, *quand*, *où* dans la partie *ouverture* où la présentation et le résumé de l'événement sont aussi donnés. L'événement est rapporté en détail et de manière chronologique dans la partie *noyau narratif*. C'est encore là que d'autres questions sont ajoutées aux questions de la partie précédente : *comment*, *pourquoi*. Les conséquences de l'événement, l'état des victimes sont donnés dans la partie *clôture* où le texte est terminé. Dans cette partie, il est possible de trouver des jugements, des impressions subjectifs de l'auteur (Adam, 1999, p. 179).

2. Methodologie

2.1. Corpus

Le corpus de la présente étude est composé des faits divers d'accidents de la route en 2016, 2017 et 2018. Le choix du thème des accidents de la route a deux raisons. Tout d'abord, ce genre de nouvelles est très présent dans des faits divers de journaux quotidiens en Turquie ainsi qu'en France. En outre, comparés aux autres thèmes abordés dans des faits divers, le thème des accidents de la route est plus international et donc plus approprié de faire des comparaisons.

Les quotidiens *20 Minutes*, *France-Soir*, *Le Figaro*, *Le Monde*, *Le Parisien* et *Libération* de France; *Habertürk*, *Hürriyet*, *Milliyet*, *Posta*, *Sabah* et *Sözcü* de Turquie ont été choisis pour former le corpus. Les facteurs les plus importants dans le choix de ces journaux sont leur réputation nationale et internationale et la place qu'ils donnent à des faits divers d'accidents de la route. Le mot-clé « accident de la route » a été recherché dans les sites internet de ces journaux qui contiennent plus de nouvelles d'accident de la route avec des formes plus variées par rapport à d'autres journaux et les nouvelles ainsi obtenues ont été rassemblées. Pour l'analyse, 1000 d'entre elles ont été choisies au hasard.

2.2. Resultats Et Discussion

Les faits divers français et turcs d'accidents de la route ont été comparés du point de vue du type et de la fréquence de contenus textuels mis en titre. Le Tableau 1 présente la distribution des contenus de texte mis en titre dans les faits divers français et turcs. Les résultats ont montré que des éléments tels que les lieux d'accident, les types de véhicules impliqués dans l'accident, les informations sur les victimes, les conditions dans lesquelles les accidents se produisent et les bilans après l'accident (le nombre de morts, blessés, etc.) ont tendance à être portés au titre à la fois dans les journaux français et turcs.

Tableau 1 *Distribution des contenus de texte mis en titre dans FDF et FDT*

	Lieux %	**Véhicules %**	**Victimes %**	**Conditions %**	**Bilans %**
FDF	71,70 (717)	45,60 (456)	57,00 (570)	36,10 (361)	88,10 (881)
FDT	43,60 (436)	51,30 (513)	28,10 (281)	57,20 (572)	71,00 (710)

2.3. Lieux d'accident

Comme on peut le voir dans le Tableau 1 au-dessus, un plus de deux sur cinq du nombre total des titres de nouvelles dans FDT (43.60) et plus de trois sur cinq dans FDF (71.70) avaient des informations sur les lieux d'accident. Le Tableau 2 donne des détails concernant les types de lieux d'accident. Des routes et autoroutes, des communes, des villes, des départements, des régions et des pays sont les types de lieux les plus courants dans les titres de FDF et FDT.

Tableau 2 *Types de lieux d'accident dans FDF et FDT*

	(Auto) route	**Commune/ Ville**	**Département**	**Région**	**Pays**	**Total**
FDF	8.08 (58)	32.78 (235)	38.78 (278)	1.95 (14)	18.41 (132)	100.00 (717)
	(Auto) route	**Commune/ Ville**	**Département**	**Région**	**Pays**	**Total**
FDT	8.25 (36)	25.00 (109)	60.79 (265)	-	5.96 (26)	100.00 (436)

Les lieux d'accident sont indiqués avec deux structures dans les titres de FDF:

a) lieux: autres éléments de titre

76.01 % des titres avec lieux d'accident ont la structure *lieux: autres éléments de titre*. Suivent des exemples de cette structure avec respectivement route/autoroute, commune/ville, département et pays :
Un car allemand percute un camion sur ***l'A6:*** *deux morts, quatre blessés*
Arcueil: *un cycliste meurt écrasé par un camion*
Gironde: *trois morts dans une collision frontale*
Brésil:*18 morts dans un accident de car*

b) autres éléments de titre + préposition + lieux

23.99 % des titres avec lieux d'accident présentent la structure *autres éléments de titre + préposition + lieux*:
Deux blessés graves dans un carambolage ***sur l'A15***
Un homme de 44 ans tué dans un accident de la route ***à Fontaine-Chaalis***

Cinq morts après un accident de la route ***dans la Meuse***
Un accident de la route fait 41 blessés français ***à Cuba***
Quant aux lieux dans les titres de FDT, on observe qu'ils sont placés tout au début du titre et utilisés avec une préposition :
Adana'da *2 minibüs çarpıştı*
(2 minibus se sont heurtés **à Adana**)
Denizli'de *korkunç trafik kazası*
(Terrible accident de la route à Denizli)

98.16 % des titres ont le lieu comme premier élément du titre, suivi d'une préposition de lieu :

E-5'te *zincirleme kaza*
(Carambolage **sur E5**)
Besni'de *iki araç çarpıştı*
(Deux véhicules se sont percutés **à Besni**)
Zonguldak'ta *minibüsün çarptığı yaya öldü*
(Mort d'un piéton percuté par un minibus **à Zonguldak**)
Mısır'da *öğrencileri taşıyan otobüs devrildi*
(Bus transportant des élèves se retourne **en Egypte**)

Une structure mixte de *lieux: autres éléments de titre* et *autres éléments de titre + préposition + lieux* peut également figurer dans les titres de FDT : *lieux + préposition + quelques autres éléments de titre : bilan*.
TEM'de *kamyonet devrildi****:*** *1 ölü*
(Une camionnette se renverse **sur TEM:** 1 mort)
Tarsus'ta *kamyonetle otomobil çarpıştı****:*** *2 ölü, 2 yaralı*
(Collision entre une camionnette et une automobile **à Tarsus:** 2 morts, 2 blessés)
Çorum'da *yolcu otobüsü TIR'a çarptı****:*** *13 ölü, 20 yaralı*
(Un bus percute un poids lourd **à Çorum:** 13 morts, 20 blessés)
Japonya'da *trafik kazası****:*** *14 ölü, 27 yaralı*
(Accident de la route **au Japon:** 14 morts, 27 blessés)

Les lieux d'accident prennent place donc à la fois dans les titres de FDF et FDT comme premier élément de titre. Les lieux sont suivis par deux points (:) avant d'autres éléments dans FDF alors qu'ils sont suivis de prépositions de lieu et d'autres éléments dans FDT. Etant point commun entre FDF et FDT, les lieux en première position dans le titre faciliteraient la création cible de titres par les apprenants de FLE.

3. 2. Types de véhicules

Les informations concernant les types de véhicule sont présentes presque dans la moitié des titres de FDT (45.60 %) et un peu plus de la moitié dans ceux de FDF (51.30 %) (voir le Tableau 1).

4x4, *ambulance*, *automobile*, *bus*, *bus scolaire*, *camion*, *camion-citerne*, *camionnette*, *camion-poubelle*, *car*, *car de touriste*, *car scolaire*, *caravane*, *cyclomoteur*, *dépanneuse*, *fourgon pénitentiaire*, *minibus*, *minivan*, *motocyclette*, *pelleteuse*, *poids lourd*, *scooter*, *taxi*, *TGV*, *tracteur*, *train*, *train de marchandise*, *tramway*, *van*, *véhicule blindé*, *véhicule*

de déneigement, *véhicule de gendarmerie*, *véhicule de police*, *vélo*, *voiture* sont des exemples de véhicule qui figurent dans les titres de FDF. Le Tableau 3 donne certains véhicules les plus fréquents dans les titres.

Tableau 3 *Types de véhicule dans FDF*

Automobile	Bus	Camion	Vélo/Moto	Poids lourd	Minibus	Total
38.87 (185)	25.85 (123)	14.28 (68)	15.75 (75)	2.94 (14)	2.31 (11)	100.00 (476)

Ambulance, *automobile*, *bétonneuse*, *bus*, *bus municipal*, *bus d'ouvrier*, *bus public*, *bus scolaire*, *camion*, *camion de terrassement*, *camion-citerne*, *camion-citerne à eau*, *camion-citerne de GPL*, camionnette, camion-poubelle, car, *car de touriste*, *car scolaire*, *charrette*, *cyclomoteur*, *dépanneuse*, *jeep*, *midibus*, *midibus de police*, *midibus de touriste*, *midibus du personnel*, *midibus militaire*, *minibus*, *minibus d'ouvrier*, *minibus de police*, *minibus de touriste*, *minibus de village*, *minibus du personnel*, *minibus militaire*, *minivan*, *motocyclette*, *poids lourd*, *taxi*, *taxi collectif* (*dolmush*), *tracteur*, *train*, *van*, *véhicule blindé de police*, *véhicule de déneigement*, *véhicule de dialyse*, *véhicule de luxe*, *véhicule du personnel*, *véhicule militaire*, *véhicule officiel*, *véhicule sanitaire léger*, *véhicule scolaire*, *véhicule utilitaire léger*, *voiture funèbre* sont quelques véhicules ayant pris place dans les titres de FDT. Le Tableau 4 présente certains véhicules les plus fréquents dans les titres.

Tableau 4 *Types de véhicule dans FDT*

Automobile	Bus	Camion	Vélo/Moto	Poids lourd	Minibus	Total
35.34 (200)	16,26 (92)	13.95 (79)	7.95 (45)	8.65 (49)	17.85 (101)	100.00 (566)

Comme on peut le constater, FDF et FDT présentent des similitudes en matière de la mise en titre des types de véhicule. Des véhicules tels que *automobile*, *camion*, *poids lourd*, *bus scolaire*, *minibus*, *car* apparaissent à la fois dans les titres de FDF et FDT. Cependant, il est possible de dire que les titres de FDT ont tendance à fournir des informations plus détaillées sur les types de véhicules (*véhicule officiel*, *voiture funèbre*, *véhicule utilitaire léger*, *véhicule sanitaire léger*, etc.) et présentent donc des types de véhicule plus variés.

Malgré cette variété plus grande dans FDT, les nombres de présence de véhicules dans les titres de FDF et FDT ne sont pas très différents, ce qui pourrait être un avantage pour les apprenants de FLE car ils sauraient que des véhicules doivent prendre place dans les titres de FDF qu'ils rédigent autant que ceux qu'ils sont habitués de voir dans les titres de FDT.

3. 3. Victimes

A peu près, trois sur cinq des titres de FDF (57%) offrent des informations sur les victimes impliqués dans des accidents. Ce sont des informations sur les types de conducteur, le sexe, l'âge, la profession et, comme donné dans la colonne « individu » du Tableau 5 plus en bas, les types d'individu dans leurs rôles relationnels et sociaux (mère, père, enfant, fils, fille; collégien, écolier, élève, étudiant, etc.) ou dans leurs périodes de développement (bébé, garçon, fille/fillette, adolescent, etc.). Le Tableau 5 donne la distribution des informations sur les types de conducteur, le sexe, l'âge, la profession et les types d'individu.

Tableau 5 *Informations sur les victimes dans FDF*

Sexe	Individu	Age	Profession	Conducteur
43.50	25.26	11.22	7.71	14.21
(248)	(144)	(64)	(44)	(81)

Les informations concernant les types de conducteur sont données par des mots comme *conducteur*, *automobiliste*, *chauffeur*, *motard*, *cycliste*, etc. dans les titres de FDF. Comme on peut le constater dans le Tableau 5, ces informations sont présentes dans un sur sept des titres (14.21%). Suivent quelques exemples sur ces types.
*Aveyron: le **chauffeur** du car scolaire fait un malaise, 5 blessés dans l'accident*
*Un **motard** meurt, un **conducteur** en garde à vue*
*Milly-sur-Thérain: deux **cyclistes** grièvement blessés par un camion*

Comme on peut le voir dans le tableau, c'est le sexe des victimes qui est le plus mis en titre dans presque la moitié des nouvelles d'accident (43.50 %). Le sexe figure dans les titres non seulement au niveau du sexe biologique (femme, homme, fille, garçon, etc.) ou du genre dans des rôles familiaux (mère, père, fille, fils, etc.) mais aussi du genre dans des rôles relationnels et sociaux (collégien, écolier, élève, étudiant, etc.) :
***Un collégien** meurt écrasé par un bus*
*Morbihan: **une collégienne** tuée dans une collision entre un car et un camion*
*Treize **étudiantes** tuées dans l'accident d'un car en Espagne*

La visibilité du genre des victimes est également assurée par l'emploi des formes masculine et féminine des types de conducteur. Les titres suivant contiennent des exemples de cet emploi :
*Lisieux: **une conductrice** fauche trois piétons après avoir perdu le contrôle de son véhicule*
*Finistère: **un automobiliste** décède après avoir percuté un TGV*
***Une cycliste** grièvement blessée par une voiture*

Après le sexe des victimes, ce sont leur genre dans les rôles relationnels et sociaux et dans les périodes de développement qui sont fréquents dans les titres de FDF. Ces informations constituent approximativement le quart des titres (25.26 %):
***Mère** et **enfants** renversés par une voiture dans les Hauts-de-Seine…*
*Allier: un **bébé** meurt dans un accident*
*Loire: un **adolescent** meurt dans un accident*

Les informations concernant l'âge se trouvent dans un peu plus du dixième des titres (11.22 %). Bien qu'elles soient présentes pour tout type de victime, ces informations sur l'âge semblent généralement être soulignées quand les victimes sont en bas âge ou trop jeunes ou trop vieilles pour conduire :
*Paris: percuté par une voiture, un petit garçon de **6 ans** entre la vie et la mort*
*Pontault-Combault: une fillette de **11 ans** blessée aux jambes par un bus*
*Au volant à **14 ans**, il cause un accident mortel*
*Japon: une conductrice de **90 ans** impliquée dans un accident mortel*

Les informations sur la profession des victimes se reflètent dans moins d'un sur dix des titres (7.71 %). Les professions en dehors des unités de sécurité publique comme *gendarme*, *militaire*, *policier*, *pompier* ne semblent pas être mises dans les titres de FDF :

*Tarn-et-Garonne: douze **militaires** blessés dans un accident de camion*
*Trois **gendarmes** tués dans un accident de la route dans l'Oise*
*Vaucluse: un **policier** municipal fauché sur la route en voulant porter secours*
*Paris: un **pompier** en intervention grièvement blessé par un scooter*

Un peu plus d'un quart des titres de FDT (28.10 %) présente des informations sur les victimes impliqués dans des accidents. Les informations concernant les types de conducteur des victimes sont reflétées par des mots comme *conducteur*, *automobiliste*, *chauffeur*, *motard*, etc. Comme on peut le voir dans le Tableau 6, les informations concernant les types de conducteur figurent dans presque un quart des titres (23.48%). Les titres suivants donnent des exemples sur ces rôles :
*Ehliyetsiz **sürücü** kaza yaptı: 2 ölü 2 yaralı*
(**Conducteur** sans permis provoque un accident: 2 morts, 2 blessés)
*Kazada alev topuna dönen TIR'ın **şoförü** öldü*
(**Chauffeur** du poids lourd meurt incarcéré dans son véhicule en flammes suite à un accident)
*Düzce'de otomobilin çarptığı **bisikletli** yaralandı*
(Düzce: **cycliste** blessé, percuté par une voiture)

Tableau 6
Informations sur les victimes dans FDT

Sexe	Individu	Age	Profession	Conducteur
12.81	25.62	4.27	53.38	23.48
(36)	(72)	(12)	(150)	(66)

Comme on peut le constater dans le tableau, environ un sur huit des titres de nouvelles d'accident (12.81 %) présente des informations sur le genre des victimes. C'est plus de trois fois moins que dans les titres de FDF. Ces informations se trouvent dans les titres au niveau des contextes du sexe biologique comme *femme*, *homme* et des rôles familiaux comme *mère*, *père*, *fille*, *fils*, *sœur*, *frère*, *grand-mère*, *grand-père*, etc.
*Yolun karşısına geçen **kadına** otomobil çarptı*
(**Femme** renversée par une automobile en traversant la route)
*Feci kaza... **Anne** ve 3 yaşındaki **kızı** hayatını kaybetti*
(Terrible accident…une **mère** et **sa fille** de 3 ans décédées)
*Minibüsün çarptığı **babaanne** öldü, **torunu** ağır yaralandı*
(Percutés par un minibus, **grand-mère** tuée, **petit-fils** grièvement blessé)

A part les contextes du sexe biologique et des rôles familiaux, les rôles relationnels et sociaux prennent également place dans les titres de FDT. L'accent sur le genre est généralement mis en ajoutant des éléments de sexe tels que *femme*, *homme*, *fille* ou des noms propres à des rôles:
*İstanbul'da feci kaza: **Üniversiteli genç kız** yaşamını yitirdi*
(Terrible accident à Istanbul: **une jeune étudiante** perd la vie
***Liseli Seynur** kazada hayatını kaybetti*
(**La lycéenne Seynur** tuée dans un accident de la route)
***Üniversiteli Melike**, okul yolunda can verdi*
(**L'étudiante Melike** a trouvé la mort sur le chemin de l'école)

Contrairement aux titres des nouvelles d'accident dans FDF, dans ceux de FDT, il n'existe pas de recours à des éléments grammaticaux pour déterminer le genre. Une raison importante de cette situation est que les pronoms des troisièmes personnes du singulier et du pluriel ainsi que d'autres éléments grammaticaux qui indiquent le genre sont implicites en turc. Dans les titres suivants, il ne s'agit pas de deviner le sexe des victimes :
Lastik değiştirirken canından oldu
(Il/elle perd la vie en train de changer de pneu)
Yolun karşısına geçmek isterken kazada hayatını kaybetti
(Il/elle perd la vie quand il/elle traverse la route)

Pourtant, il peut être parfois possible de rendre visible le genre des victimes dans les titres de FDT en ajoutant au mot neutre un autre mot indiquant le sexe. Suivent des exemples de cet ajout:
Kadın sürücü *kadına çarptı*
(**Une conductrice** renverse une femme)
Kadın doktor *otomobiliyle kanala uçtu*
(**Une femme médecin** tombe en voiture dans le canal)

Les titres de FDT se rapprochent de ceux de FDF du point de vue des informations données sur les rôles relationnels et sociaux des victimes ainsi que leurs périodes de développement. A peu près un quart des titres de FDT (25.62 %) a ce type d'informations :
Baba oğul *trafik terörü kurbanı*
(**Père et fils** victimes de terreur de la circulation)
Ahlat'ta trafik kazası: ***Dede*** *öldü, 2* ***torunu*** *ve* ***gelini*** *yaralı*
(Accident à Ahlat: **grand-père** tué, 2 **petit-fils** et **belle-fille** blessés)
Okul yolunda facia: Minik ***Gizemnur*** *öldü,* ***ağabeyi*** *yaralı*
(Drame sur le chemin de l'école: **la petite Gamzenur** tuée, son frère ainé blessé)

Les informations concernant l'âge dans les titres de FDT sont plus de deux fois moins présentes par rapport à ceux de FDF (4.27 %). Dans les titres de FDT, parallèlement à ceux de FDF, ces informations donnent l'impression qu'elles sont soulignées quand les victimes sont en bas âge ou trop jeunes ou trop vieilles pour conduire :
8 yaşında *Yusuf trafik kurbanı oldu*
(Yusuf, victime d'un accident la route **à l'âge de 8 ans**)
16 yaşındaki *sürücünün kırmızı ışık kazası*
(Au volant **à 16 ans**, il grille un feu rouge et provoque un accident)
80 yaşındaki *sürücü,* ***89 yaşındaki*** *yayayı ezdi*
(Une **octogénaire** renverse une piétonne **de 89 ans**)

Les informations sur la profession des victimes apparaissent dans plus de la moitié des titres (53.38 %). Ces informations sont plus de sept fois plus visibles dans FDT. De plus, contrairement à FDF, elles ne sont pas limitées à des métiers de sécurité publique comme *gendarme*, *militaire*, *policier*, *pompier*, etc. :
Genç ***avukat*** *kaza kurbanı*
(Un jeune **avocat** est victime de l'accident de la route)
Dekan *trafik kazasında hayatını kaybetti*
(Un **doyen de faculté** perd la vie dans un accident de la route)
İş adamı *kaza kurbanı oldu*
(**Homme d'affaire**, victime de l'accident de la route)

Les informations sur les victimes sont deux fois plus apparentes dans FDF et ce causé en grande partie par la visibilité du sexe. En effet, celui-ci est évident au niveau du sexe biologique (*femme*, *homme*, *fille*, *garçon*, etc.), des rôles familiaux (*mère*, *père*, *fils*, *fille*, *sœur*, *frère*, etc.), des périodes de développement (*garçon*, *fille/fillette*, etc.). FDT montrent presque des propriétés pareilles sur ces trois points d'apparence du sexe. Mais, c'est le genre grammaticalement indiqué qui est très disponible dans FDF vu le système grammatical du français, ce qui n'est pas le cas en turc. Ainsi, le genre est également observable dans les rôles sociaux (*collégien/collégienne*, *écolier/écolière*, *un/une élève*, *étudiant/étudiante*, etc.), dans les types de conducteur (*conducteur/conductrice*, *un/une automobiliste*, *motard/motarde*, *un/une cycliste*, etc.), dans les périodes de développement (*adolescent/ adolescente*, etc.), dans les professions (*policier/policière*, etc.) et même dans l'âge (*un/une quinquagénaire*, *un/une sexagénaire*, *un/une octogénaire*, etc.). Une attention particulière serait nécessaire aux apprenants pour rendre grammaticalement visible le sexe dans les titres des faits divers qu'ils rédigent.

Différemment des professions dans les titres de FDF qui semblent limitées à des métiers de sécurité publique, les professions sont plus variées et plus manifestes dans les titres de FDT. Les apprenants risquent donc, sous l'influence de FDT, de mettre trop d'éléments de métier dans les titres des faits divers qu'ils préparent, ce qui ne serait pas conforme à la particularité des titres de FDF.

3. 4. Conditions d'accidents

Les informations sur les conditions dans lesquelles les accidents ont lieu sont fournies dans plus d'un tiers des titres de FDF (36.10 %). Les conditions d'accident sont généralement données dans les titres à l'aide des mots liés au champ lexical des accidents de la route tels que *collision*, *choc frontal*, *retournement*, *sortie de route*, *carambolage*, etc.
Collision *entre deux voitures*
Une automobiliste se fracture la jambe après un ***choc frontal***
Son tracteur ***se retourne*** *dans un ruisseau : un octogénaire grièvement blessé en Aveyron*
Melun: trois blessés graves dans une ***sortie de route***
Véhicule à contre-sens et ***carambolage*** *sur l'A75: l'autoroute fermée*

Les informations sur les conditions dans lesquelles les accidents surviennent sont données dans plus de la moitié des titres de FDT (57.20 %). Comme dans les titres de FDF, les mots comme *collision*, *choc frontal*, *retournement*, *sortie de route*, *carambolage*, etc. sont abondamment observés dans ceux de FDT. Toutefois, lorsque l'on examine de près les titres dans le corpus, on constate que les titres de FDT ont tendance à contenir davantage de détails sur la survenue d'accidents que ceux de FDF:
Bariyerlere, aydınlatma direğine ve lokantanın camına çarpıp durabildi
(Il n'a pu s'arrêter qu'après avoir percuté des barrières, un poteau d'éclairage et la vitrine d'un restaurant)
Kendisini sıkıştıran araca tekme atayım derken kaza yaptı
(Il a un accident en voulant faire un coud de pied dans un véhicule qui le coince)
Kocaeli TEM otoyolunda yolcu otobüsü lastiği patlayan otomobile çarptı: 3 yaralı
(Un car percute une voiture dont le pneu éclate sur l'autoroute TEM à Kocaeli : 3 blessés
Öğretim üyeleri ve üniversite personelini taşıyan minibüs devrildi. Yaralılar çıktıktan sonra araç alev aldı

(Un minibus transportant des enseignants et le personnel d'une université se renverse. Les blessés s'extirpent du véhicule avant que celui-ci prenne feu)
Tavuğa çarpmamak için direksiyon kıran muhtar kazada öldü
(Un maire de quartier est mort dans l'accident de la route suite à une manœuvre pour éviter une poule)

La similarité entre FDF et FDT en ce qui concerne l'usage de mots liés au champ lexical des accidents de la route pourrait permettre de penser que les apprenants n'éprouveraient pas de grandes difficultés dans leur essai de production à l'écrit de faits divers en français en donnant les informations sur les conditions dans lesquelles les accidents se produisent. La tendance de FDT à présenter des conditions plus détaillées dans les titres pourrait en fait être considérée comme un avantage pour les apprenants car certains titres de FDF semblent vouloir donner autant de détails que ceux de FDT comme dans *un conducteur tué après avoir heurté un barrage dressé par des réfugiés près de Calais*. Du point de vue de leurs propriétés, les titres de FDF semblent donc tolérer quand on voudrait leur donner davantage de détails de conditions d'accident.

3.5. Bilans d'accidents

Les informations concernant les bilans d'accidents sont présentées dans plus de quatre sur cinq des titres de FDF (88.10 %) et dans moins de trois sur quatre de ceux de FDT (71.00 %). Les bilans sont organisés de trois manières dans FDF et FDT: annonce de la mort ou la blessure d'une seule personne; annonce du nombre de morts et de blessés et annonce de conditions de mort et de blessure. Le Tableau 7 qui suit présente des exemples afin de montrer les trois manières dont les informations de bilans sont données.

Tableau 7 *Manières de donner des bilans d'accidents dans FDF et FDT*

Morts et blessés	*Le passager d'un deux-roues **décède** percuté par un chauffard* *Direksiyon başında kalp krizi geçiren sürücü kazada **öldü*** (Victime d'une crise cardiaque au volant, un conducteur **meurt** dans un accident) *Voiture contre cyclo: un **blessé** léger* *Düzce'de otomobilin çarptığı bisikletli **yaralandı*** (Percuté par une automobile, un cycliste **est blessé** à Düzce)
Nombre de morts et blessés	***Cinq morts** après un accident de la route dans la Meuse* *Kafa kafaya facia: **10 ölü**!* (Terrible choc frontal: **10 morts**) *Drôme: **14 collégiens blessés** dans une collision entre un bus scolaire et un tracteur* *Yolcu otobüsü şarampole düştü; **10 yaralı*** (Un car se retourne dans un fossé: **10 blessés**)
Conditions de mort et de blessure	*Il tombe en panne dans le tunnel et meurt **fauché*** ***Kamyon çarpan** yaya öldü* (Un piéton meurt **percuté par un camion**) *Fréniches : après plusieurs **tonneaux**, un homme gravement blessé sur la D 39* ***Takla atan** otomobilin sürücüsü yaralandı* (Un conducteur blessé suite à **un tonneau**)

La similitude entre FDF et FDT à la fois quant aux éléments contenus dans les bilans et aux façons dont ces éléments sont donnés aiderait les apprenants à concevoir des titres cible pour des faits divers qu'ils préparent.

4. Conclusion

La présente étude a visé à comparer des faits divers dans les journaux français et turcs du point de vue des propriétés de mise en titre et à donner aux apprenants turcophones de FLE des idées sur l'organisation idéale des titres des faits divers qu'ils doivent rédiger dans le cadre des tâches de la production écrite aux niveaux A2 et B1 en leur présentant des compétences cible concernant des contenus textuels mis en titre et les manières dont ils sont mis en titre. Les résultats ont montré que cinq éléments textuels sont les plus mis en titre dans les faits divers français et turc : les lieux d'accident, les types de véhicules impliqués dans l'accident, les informations sur les victimes, les conditions dans lesquelles les accidents se produisent et les bilans après l'accident.

Comme lieux, les faits divers français et turcs mettent généralement en titre les routes/autoroutes, les communes/villes, les départements, les régions et les pays. Bien que la visibilité de lieux soit plus forte dans les titres des faits divers français, il s'agit d'une ressemblance en ce qui concerne les types de lieu mis en titre sauf région qui ne figure pas dans les titres de faits divers turcs. Etant point commun entre les faits divers français et turcs, les lieux en première position dans le titre faciliteraient la création cible de titres par les apprenants de FLE.

Automobile/voiture, bus, camion, vélo, moto, poids lourd, minibus sont les principaux types de véhicule figurant dans les titres de faits divers français et turcs. Malgré que les véhicules mis en titre soient plus variés dans les faits divers turcs, il y a une certaine similitude entre les faits divers français et turc en ce qui concerne le nombre de véhicules portés dans les titres. Cette similarité pourrait fournir un avantage pour les apprenants de FLE surtout quand ils se rendent compte que des véhicules doivent prendre place dans les titres de faits divers français qu'ils rédigent autant que ceux qu'ils sont habitués de voir dans les titres de faits divers turcs.

Les informations sur les victimes sont plus apparentes dans les faits divers français et c'est en grande partie par l'effet de la forte visibilité du sexe. Même si les faits divers français et turcs se rapprochent quant à la présence du sexe dans les titres au niveau du sexe biologique, du genre dans les rôles familiaux et du genre dans les périodes de développement, l'indication grammaticale du genre est très évidente dans les faits divers français. Les apprenants de FLE auraient besoin d'une grande attention pour rendre grammaticalement visible le sexe dans les titres des faits divers qu'ils rédigent. Quant aux professions, les titres des faits divers français donnent l'impression qu'ils se bornent à des métiers de sécurité publique, ce qui n'est pas le cas pour les faits divers français turcs où les professions sont plus variées et plus manifestes. Les apprenants devraient faire attention à ne pas mettre trop d'éléments de métier dans les titres des faits divers qu'ils préparent, sinon ces titres ne porteraient pas de propriétés des faits divers français.

Quoique les conditions dans lesquelles les accidents surviennent soient données plus en détail dans les faits divers turcs, il est question d'une ressemblance entre ceux-ci et les faits divers français pour ce qui est des mots liés au champ lexical d'accident de la voiture. Mettant à profit cette similarité dans leur tâche de rédiger des faits divers en français, les apprenants ne s'éloigneraient pas des formes de titres cible s'ils donnent davantage d'informations sur les conditions dans lesquelles les accidents se produisent. Car, il est possible de penser que les titres des faits divers français des semblent tolérer quand on voudrait leur donner davantage de détails de conditions d'accident vu la présence de certains titres des faits divers français impliquant des détails similaires à ceux dans les faits divers turcs.

Les bilans d'accident sont présents à la fois dans les faits divers français et turcs. Ceux-ci et ceux-là se montrent similaires en ce qui concerne des éléments contenus dans les bilans et aux façons dont ces éléments sont donnés. Cette similarité aiderait les apprenants à concevoir des titres cible pour des faits divers qu'ils préparent.

References Bibliographiques

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle : des Genres, des Discours aux Textes*. Nathan. Paris.

Auclair, G. (1970). *Le Mana Quotidien : Structures et Fonctions de la Chronique des Faits Divers*. Anthropos. Paris.

Barthes, R. (1964). *Structure du Fait Divers*: *Essais Critiques*. Editions du Seuil. Paris.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Dubied, A. & Lits, M. (1999). *Le Fait Divers*. PUF. Paris.

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. p.19-33.

2

UNE ETUDE DES ERREURS DE MORPHOLOGIE VERBALE DANS LES RECITS ORAUX DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Mustafa Mavaşoğlu[1]

1. Introduction

Le français est l'une des langues les plus dominantes au monde. Il est largement appris dans le monde entier et utilisé dans de nombreux domaines. Pour l'apprentissage du français comme celui d'autres langues, on parle de quatre compétences principales: lire, écouter, écrire et parler. Les apprenants doivent être familiarisés avec toutes les compétences mentionnées pour maîtriser la langue.

Pendant longtemps, on a supposé que la capacité de parler couramment découlait naturellement de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, avec un peu de prononciation ajouté. On sait maintenant que la production orale est beaucoup plus complexe que cela et qu'elle implique à la fois une maîtrise de certaines compétences et plusieurs types de connaissances. La production du discours oral a lieu en temps réel et elle est donc essentiellement linéaire. Le discours est produit énoncé par énoncé. Les apprenants rencontrent de nombreuses difficultés lorsqu'ils tentent de produire des énoncés en français. Par conséquent, la production orale est l'une des tâches les plus difficiles dans lesquelles de nombreux apprenants de français langue étrangère font beaucoup d'erreurs.

Les milieux d'apprentissage sont impossibles d'être stérilisés d'erreur car là où l'on parle d'un apprentissage, on parle également d'erreur. Selon Richards et Schmidt (2002), l'erreur est l'usage d'une langue de manière dont un locuteur natif ou quasi-natif considère comme défectueusement appris. Norrish (1987) définit erreur comme une déviation systématique lorsqu'un apprenant n'a rien appris et s'y trompe systématiquement. Cunningsworth (1987) partage cet avis et ajoute que les erreurs sont des écarts systématiques par rapport aux normes de la langue cible.

L'erreur est un concept qui a su rester populaire depuis plusieurs décennies. Sa popularité réside dans son lien direct avec le milieu d'enseignement/d'apprentissage. L'erreur n'est plus considérée comme insuffisance et incapacité de l'apprenant dans l'appropriation d'une langue étrangère mais comme des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage. Certes, pour Corder (1967), elle est très précieuse à fois pour les enseignants, les apprenants et les chercheurs. Elle indique aux enseignants les progrès des apprenants ; elle donne aux apprenants des ressources pour apprendre et il fournit aux chercheurs des preuves de la manière dont la langue est acquise ou apprise.

L'analyse des erreurs est un moyen privilégié de l'analyse de la langue seconde ou étrangère afin de mieux comprendre des problèmes rencontrés par les apprenants dans la production orale. Cette étude portant sur l'analyse des erreurs répétées de morphosyntaxe verbale des apprenants turcophones de FLE dans leurs récits oraux a visé à repérer les erreurs commises et à comprendre leurs sources.

1 Dr., Université de Çukurova

2. Methodologie

2.1. Participants

Les données de cette étude ont été recueillies auprès de 93 étudiants de première, deuxième, troisième et quatrième années dans le département du FLE à l'université de Çukurova. Les participants ont entre 19 et 24 ans. A part l'anglais qui est leur la première langue étrangère, la majorité des étudiants suivait des cours d'allemand ou de français en tant que langue étrangère au choix pendant leurs études lycéennes. Sur 93 étudiants participants, 73 avaient l'allemand, 13 le français et 7 n'avaient aucun cours de langue étrangère.

2.2. Instruments de collecte des données

Les données de cette étude ont été obtenues à partir des récits oraux que les participants ont produits au moyen de deux tâches de récit de film. Dans cette étude, on a utilisé les films *Mickey et la Magie de Noël* (Christmas Carol) et *Roi Lion 1*. Les films durent à peu près une heure chacun. Le fait que les participants aient une certaine familiarité avec ces films et que ces derniers ont plus de scènes portant sur l'action plutôt que sur les conversations ont mené le chercheur à les choisir.

2.3. Procédure

Les procédures de collecte des données de cette étude ont été réalisées en dehors des heures de classes. Les participants ont regardé d'abord « Mickey et la Magie de Noël » de Walt Disney. Avant de passer le film, le chercheur a informé les participants sur les tâches à effectuer en leur faisant une explication orale. Le chercheur a dû passer séparément le film pour chaque année par manque de temps. Cette contrainte a amené le chercheur à ne pas recueillir les données tout de suite après la fin du film. Les étudiants ont eu donc une semaine en moyen pour rendre leurs récits oraux. Pour le second film, à savoir, « Roi Lion 1 », la même procédure a été suivie.

Les verbes erronément produits de manière plus ou moins systématique dans les récits oraux des étudiants ont été isolés et relevés avant d'être identifiés comme erreur à la suite de Delen Karaağaç (2012) qui s'appuie sur le point de vue de Feuillard (2004) pour lequel il existe deux types d'erreur : erreur de forme et erreur de choix. Dans les erreurs de forme, le signifiant est altéré mais le signifié n'est pas touché tandis que celui-ci, et par conséquent, l'unité dans sa totalité, est touché dans les erreurs de choix. La présente étude ne va prendre en considération que les erreurs de forme.

Dommerques (1973:7, cité par Delen Karaağaç, 2012) indique que toute erreur est formée de deux composantes : composante d'interférence et composante d'analogie. Les interférences relèvent du domaine de la linguistique contrastive qui cherche à comparer deux systèmes linguistiques, la L1 de l'apprenant et la L2 cible, en vue de déterminer les similitudes et les différences structurelles. L'hypothèse contrastive soutient que les apprenants de L2 transfèrent les habitudes de leur L1 dans la L2. Lorsque la L1 et la L2 sont identiques, l'apprenant transfère des propriétés appropriées et réussirait: transfert positif. En cas de différence entre la L1 et la L2, l'apprenant transfère des propriétés inappropriées, ce qui entraînerait des erreurs: transfert négatif (erreurs interférentielles ou interférences).

3. Resultats Et Discussion

Les étudiants ont eu recours à trois temps : présent, passé composé et imparfait. Des erreurs de morphologie verbale ont été regroupées en sept catégories : confusion de la forme verbale, accord sujet-verbe en nombre, manque d'auxiliaire, mauvais choix de l'auxiliaire, emploi fautif du participe passé par analogie morphologique, formulation par analogie isolée et anglicisation des verbes.

3.1. Confusion de la forme verbale

Quand les étudiants ne connaissent pas assez le système de la morphologie verbale en français, ils tendent en général à projeter sur la langue cible. Comme le corpus de la présente étude est composé de récits oraux des étudiants, il n'est pas possible de relever de confusions dans les formes du présent de l'indicatif des verbes en -er puisque ceux-ci ont des formes homophones au singulier et au pluriel (ex : [paʀl] → parle, parles ou parlent). Les deux exemples qui suivent montrent deux cas de confusion. Dans le premier, la confusion concerne le verbe *apparaitre* conjugué à la troisième personne du pluriel alors qu'il fallait la conjugaison du singulier. Dans le deuxième, il s'agit du transfert de la troisième personne du subjonctif présent du verbe *dormir* à la troisième personne du présent de l'indicatif. Là, la terminaison de la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif des verbes en -er [ə] serait généralisée et ajoutée au verbe *dormir* dont le radical est pensé comme [dɔʀm], ce qui est faut car *dormir* est un verbe irrégulier et son radical correct est [dɔʀ].

(1) énoncé produit	énoncé cible
*Puis Cracket **apparaissent***	Puis Cracket **apparait**

(2) énoncé produit	énoncé cible
*...quand la nuit tombait, Scrooch ..retournait chez lui. Et il ..il **dorme***	quand la nuit tombait, Scrooch retournait chez lui. Et il **dort**

Parfois les étudiants mettent certains verbes à la forme pronominale alors que celle-ci n'est pas requise. Contrairement à cela, il arrive également que l'on découvre des énoncés où les étudiants négligent d'utiliser certains verbes à la forme pronominale. Les énoncés qui suivent sont des exemples pour ces deux cas :

(3) énoncé produit	énoncé cible
*Le ..le roi ..le ..le lion méchant ..se .. **s'est trompé** le petit lion*	le lion méchant **a trompé** le petit lion

(4) énoncé produit	énoncé cible
*Et ...ils **ont amusé** beaucoup*	ils **se sont** beaucoup **amusés**

Lorsque les apprenants hésitent entre deux formes de verbe, ils se réfèrent à leurs connaissances antérieures. Ces connaissances sont liées aux contextes dans lesquels ils ont rencontré le verbe. Si le verbe a été vu dans des contextes qui nécessitaient davantage l'utilisation de la forme pronominale, les apprenants semblent tendre à généraliser cette forme et faire leur choix dans ce sens. Ainsi, dans le premier cas, le verbe *tromper* doit avoir été vu plutôt et plus souvent dans des contextes pronominaux. Dans le deuxième cas, c'est le contraire qui doit être en question. Le verbe *amuser* doit avoir été rencontré dans des contextes non-pronominaux. Toutefois, il est à souligner que

les étudiants perdent de vue quelques particularités de ces verbes dans les contextes pronominaux et non-pronominaux car, dans le premier cas, *se tromper* n'admet pas de complément et dans le deuxième, au contraire, *amuser* doit avoir un complément animé.

3.2. Accord sujet-verbe en nombre

Les étudiants éprouvent parfois des difficultés en choisissant la forme morphologique cible pour les verbes. Ainsi, dans les exemples qui suivent, le choix est erronément fait pour les verbes *avoir* et *vouloir*. Le nombre est indiqué dans le verbe *avoir* à l'aide de formes supplétives et l'accord n'est pas toujours prévisible à base de la forme de l'infinitif. La distinction entre les formes singulière et plurielle est basée sur une alternance de voyelle : [a] / [ɔ̃]. Quant à *vouloir* où le nombre est indiqué par une alternance de radical qui consiste à l'addition une consonne finale au pluriel : [vø] / [vœl].

(5) énoncé produit	énoncé cible
*après il a mort à cause de ..hyènes, ..hyènes a ..hyènes qui **a** été son ennemis*	après il est mort à cause des hyènes qui **ont** été / étaient ses ennemis

(6) énoncé produit	énoncé cible
*..les neveux de Donald Duck **veut** faire ..un homme de neige pour la concours*	les neveux de Donald Duck **veulent** faire un homme de neige pour le concours.

Quand les apprenants omettent une structure cible dans un contexte où elle est pourtant obligatoire, on a tendance en générale à penser qu'ils n'ont pas encore acquis cette structure ou ne l'ont pas intégrée dans leur interlangue. Or, l'omission de ces structures pourrait également interprétée comme découlant d'autres facteurs chers à l'encodage linguistique tels que limitations de la mémoire de travail et de la capacité de traitement linguistique en temps réel ou des problèmes articulatoires (Winitz, Sanders et Kort, 1981 ; cité par Ågren, 2014). Prévost et White (2000) soutiennent également que les apprenants tendent à avoir recours aux formes par défaut puisqu'elles sont facilement accessibles (cité par Ågren, 2014), ce qui pourrait expliquer le choix erroné des formes par défaut [a] et [ɔ̃] au lieu de [vø] et [vœl] pour les verbes *avoir* et *vouloir*.

3.3. Manque d'auxiliaire

Certains verbes que les étudiants ont essayé d'utiliser au passé composé n'ont qu'un élément dans la construction, le plus souvent, un participe passé isolé. Les exemples suivant montrent ce manque d'auxiliaire avec les verbes *battre* et *voir* :

(7) énoncé produit	énoncé cible
*ils **battu** ensemble contre Donald de souris*	ils **se sont battus** ensemble contre Donald Duck

(8) énoncé produit	énoncé cible
*Mais un jour, il rencontrait ..pardon il **vu** son réveil une famille*	il **a vu** une famille dans son rêve

Les formes verbales non-finies qui correspondent à l'infinitif (tu prendre) et au participe passé (il vu) disparaitraient à mesure que les apprenants avancent dans les stades de développement linguistique car ils marqueraient la distinction entre les formes finies et les formes non-finies conformément aux contextes qui les nécessitent (Bartning & Schlyter 2004). Vu les participants de la présente étude ont déjà un niveau plus avancé que débutant et *être* et *avoir* sont parmi les tout premiers verbes auxquels les apprenants de FLE sont exposés en milieu scolaire, il serait fautif de considérer ces cas de manque d'auxiliaire comme provenant seulement du manque de connaissance. Là encore, les formes par défaut seraient à l'œuvre. Autrement dit, les étudiants ne peuvent pas produire les formes correctes au moment de l'encodage et, tout en s'en rendant compte, ils auraient recours à ces formes non-finies comme stratégie de réparation.

3.4. Mauvais choix de l'auxiliaire

Les étudiants ont utilisé des auxiliaires incorrects avec *être* et *avoir* pour les verbes *commencer* et *venir* alors qu'il fallait *avoir* pour le premier et *être* pour le deuxième:

(9) énoncé produit	énoncé cible
*Ils **sont** commencé regarder les films*	Ils **ont** commencé à regarder ...

(10) énoncé produit	énoncé cible
*Ensuite, la mauvaise esprit **a** venu*	Ensuite, le mauvais esprit **est** venu

Les étudiants savent déjà que l'auxiliaire *avoir* s'emploie avec lui-même (j'ai eu), avec le verbe *être* (j'ai été), avec les verbes transitifs (j'ai préparé ce projet) et avec les verbes impersonnels (il a neigé). L'auxiliaire *être*, quant à lui, s'emploie avec tous les verbes pronominaux, avec quelques verbes intransitifs dits de mouvement ou de changement d'état (comme *aller*/*venir*, *arriver*/*partir*, *naître*/*mourir*, etc.) et s'utilise pour former la voix passive. Dans le premier cas, le mauvais choix de l'auxiliaire pourrait être expliqué par la généralisation de la fonction du verbe *être* dans les constructions passives (*ils sont commencés* / *ils ont commencé*). Dans le deuxième cas, il s'agirait d'un calque de la forme auxiliaire la plus fréquente, celle qui se forme avec *avoir*.

3.5. Emploi fautif du participe passé par analogie morphologique

Certains étudiants ont inventé des participes passés pour quelques verbes irréguliers. Ainsi, dans le premier exemple qui suit, la forme erronée du participe passé du verbe *apprendre* est inventée (*apprendu*) sur le modèle des formes en *-u* comme celles des verbes *descendu* (*descendre*) ou *entendu* (*entendre*). Dans le deuxième exemple, un autre auxiliaire erronément formé (*dité*) du verbe *dire* est constaté sur le modèle des verbes réguliers en -er (ex. parler/parlé).

(11) énoncé produit	énoncé cible
*Parce que nous sommes été **apprendus** les souris sont objets effrayantes mais ....*	Parce que nous avons **appris** que ....

(12) énoncé produit	énoncé cible
*..quand il luttait avec son oncle, son oncle a **dité** ...*	...quand il se battait avec son, oncle, celui-ci lui a **dit** ...

La formation erronée des participes passés pourrait être causée soit par la généralisation d'une règle de formation, soit par méconnaissance ou une mauvaise compréhension des règles ainsi que par des participes passés irréguliers.

3.6. Formulation par analogie isolée

Dans quelques récits oraux, les étudiants ont confondu des verbes. La ressemblance formelle de ces verbes, semble-t-il, en est la cause principale. Les énoncés suivants sont quelques exemples de cette confusion. Sémantiquement, les verbes n'ont en général rien à voir avec ceux que les contextes nécessitent.

(13) énoncé produit	énoncé cible
*Simba **pleut** (pleuvoir)*	Simba **pleure**

(14) énoncé produit	énoncé cible
*Il **créait** ..cette femme*	il **criait** cette femme

(15) énoncé produit	énoncé cible
*...Et ....il a ...**décédé** de .....revient à son ..à son pays ..à son pays*	... il a **décidé** de revenir à son pays

La confusion des verbes ci-dessus paraît causée par la ressemblance phonique plutôt que par le manque de connaissance lexicale. En effet, ce sont l'adjonction d'une consonne final dans *pleut-pleure* et le changement de la voyelle moyenne dans *créait-criait* et *décédé-décidé* qui assurent la distinction mais qui semblent être négligés.

3.7. Anglicisation des verbes

Ayant l'anglais comme première langue étrangère, certains étudiants ont utilisé quelques verbes qu'ils ont inventés apparemment à partir des mots anglais dans leurs récits oraux. Les exemples suivant montrent quelques verbes de ce type.

(16) énoncé produit	énoncé cible
*...et le deuxième animé petit qui le narrateur a **includé** l'histoire quand lorsque God Papa parlait ces moments*	Et le deuxième dessin animé, qui est petit, a **inclus** ...

(17) énoncé produit	énoncé cible
*Simba a été **rescuté** par un concon et un negle*	Simba a été **sauvé** par ...

(18) énoncé produit	énoncé cible
*Simba ...**hit** (battre) Scar*	Simba **bat** Scar

(19) énoncé produit	énoncé cible
*Quand il parle des étoiles, il **notice** le charmeur..*	Quand il parle aux étoiles, il… il **aperçoit** le magicien

Dans le premier exemple, c'est par l'effet d'une analogie que les étudiants font entre le verbe anglais *include* et français *inclure* que la forme *includé* doit avoir été inventée. Pour les exemples qui restent (*rescuté*/*sauvé*; *hit*/*bat* ; *notice*/*aperçoit*) il s'agirait d'un usage de verbes anglais en remplacement de ceux français dont ils ne se souviennent pas lors de l'encodage, plutôt qu'une analogie. L'usage de mots anglais comme *hit* et *notice* dans les énoncés français s'appelle *anglicisme intégral* d'après la catégorisation faite par Loubier (2011) tandis que l'emploi de mots originairement anglais mais subissent des opérations morphologiques tels que les verbes *include* et rescue se nomme *anglicisme hybride*. L'anglicisme intégral se réalise quand l'emprunt a la même forme et le même sens d'un mot anglais dans le français. Quant l'anglicisme hybride, il se produit quand la construction grammaticale d'un mot français est mélangée avec des éléments de l'anglais.

4. Conclusion

Cette étude portant sur l'analyse des erreurs répétées de morphosyntaxe verbale des apprenants turcophones de FLE dans leurs récits oraux a visé à repérer les erreurs commises et à comprendre leurs sources. Les résultats ont montré que les étudiants ont eu recours à trois temps : présent, passé composé et imparfait. Des erreurs de morphologie verbale ont été analysées sous sept catégories : confusion de la forme verbale, accord sujet-verbe en nombre, manque d'auxiliaire, mauvais choix de l'auxiliaire, emploi fautif du participe passé par analogie morphologique, formulation par analogie isolée et anglicisation des verbes.

Les étudiants ont confondu certains verbes en production spontanée. La confusion s'est réalisée soit par le remplacement des formes au singulier par des formes au pluriel et vice versa, soit par la généralisation d'une terminaison à un mode auquel elle n'appartient pas ou encore soit par l'usage des formes pronominales dans un contexte non-pronominal et des formes non-pronominales dans un contexte pronominal.

Les résultats ont également indiqué que les étudiants avaient des difficultés en choisissant la forme morphologique cible pour les verbes en ce qui concerne l'accord en nombre. Dans des contextes nécessitant des formes verbales au pluriel, ils ont eu tendance à utiliser des formes par défaut, c'est-à-dire, des formes au singulier.

Certains étudiants ont essayé d'utiliser des verbes au passé composé sans auxiliaire. Loin d'être causé par le niveau des étudiants, cette construction du passé composé dépourvu d'auxiliaire semble émerger quand les étudiants ne peuvent pas produire les formes correctes au moment de l'encodage et, en l'apercevant, quand ils essaient ces formes non-finies comme stratégie de réparation. Autrement dit, les étudiants donnent l'impression qu'ils utilisent des verbes au passé composé sans auxiliaire comme formes par défaut.

Les auxiliaires avec *être* et *avoir* ont été l'objet de quelques mauvais choix. La généralisation de la fonction du verbe *être* dans les constructions passives et le calque de la forme auxiliaire la plus fréquente, celle qui se forme avec *avoir* sont considérés comme étant à l'origine de ces mauvais choix d'auxiliaire.

Les résultats ont révélé que certains étudiants ont inventé des participes passés pour quelques verbes irréguliers. La formation erronée des participes passés est pensée comme causée par la généralisation d'une règle de formation, soit par méconnaissance ou une mauvaise compréhension des règles.

Les étudiants ont confondu des verbes dans quelques récits oraux. La ressemblance formelle de ces verbes semble être à l'origine de cette confusion. En effet, elle est causée par la ressemblance phonique plutôt que par le manque de connaissance lexicale.

Les résultats ont également mis en évidence que certains étudiants ont utilisé quelques verbes qu'ils ont inventés visiblement à partir des mots anglais dans leurs récits oraux. Les énoncés des étudiants se sont révélés contenir des exemples d'anglicisme intégral et d'anglicisme hybride.

References Bibliographiques

Ågren, M. (2014). Production et compréhension de la morphologie verbale en FLE : Les difficultés de l'accord sujet-verbe en nombre. *Cahiers AFLS* 19 (1), p. 1-22.

Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), p. 281-299.

Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), p. 161-169.

Cunningsworth, A. (1987*). Evaluation and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann Education Book.

Delen Karaağaç, N. (2012). Des erreurs linguistiques et des effets de contexte: analyse de différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs. *The Journal of International Social Research*, 5, 23, p. 175-184.

Dommerques, J.-V. (1973). *La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Paris VII, Paris.

Feuillard, C. (2004). De quelques caractéristiques de productions écrites d'enfants déficients auditifs profonds. *Science de l'homme*, 5 (1), p. 78-83.

Loubier, C. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Québec, Office québécois de la langue française.

Norrish, J. (1987). *Language Learning and their Errors*. London: Macmillan Publisher Ltd.

Prévost, P. & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16 (2), p. 103-133.

Richards, J.C. & R. Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman. 3ème édition.

3

DIE INTERLINGUALE ÜBERSETZUNG VON UNTERTITELN

Aylin Seymen[1]

1. EINLEITUNG

Die sich rasant entwickelnde Technologie verkürzte nicht nur die Entfernungen zwischen den Ländern, sondern erhöht auch die Kommunikationsmöglichkeiten (Kalkan, 2016: 200). Zu den Möglichkeiten sich über andere Kulturen Informationen zu verschaffen kann man auch die Medien zählen. Filme aus fremden Ländern ermöglichen den Einblick in fremde Kulturen, wobei die Übersetzung einen wichtigen Platz einnimmt. Die Übersetzung von Filmtiteln, die einen besonderen Stellenwert in der audiovisuellen Übersetzung einnimmt, umfasst nicht nur die adäquate Wiedergabe des Originals, sondern man muss bei der Filmtitelübersetzung auch künstlerische Begabung beweisen. Die Übertragung der Titel stellt eine Verbindung zwischen dem Film und dem Zuschauer her. Der Titel ist meistens bemerkenswert, auffällig und interessant, was die Rückverfolgbarkeit des Films gewährleistet. Die Übersetzung des Titels ist daher sehr wichtig, da man denselben Effekt auch bei dem Zielsprachenzuschauer gewährleisten muss. Man kann also behaupten, dass die Übersetzung der Filmtitel eine besondere Herausforderung für den Übersetzer darstellt. Die meisten Filmtitel, sollten Neugierde auf den Film wecken, denn das Erste, das von dem Film wahrgenommen wird, ist der Filmtitel. Man denkt zwar im Nachhinein nicht mehr über den Filmtitel nach, doch wir werden in dieser Studie die Praxis der Filmtitelübersetzung detailliert untersuchen und nach wissenschaftlichen Maßstäben disputieren. Die allgemeine Titelforschung ist keine junge Wissenschaft. In einzelnen Artikeln beschäftigen sich Peter Hellwig (Titulus oder Über den Zusammenhang von Titeln und Texten, 1984), Christiane Nord (Der Titel – ein Mittel zum Text, 1988) und Hans J. Wulff (Semiotische Dimensionen des Titels, 1979b) mit Titeln aus textlinguistischer Perspektive. In unserer Arbeit werden wir 20 deutsche Originaltitel, die ins Türkische und Englische übersetzt wurden untersuchen.

2. INTERPRETATION VON SPRACHLICHEN ZEICHEN

Eine der ersten und wichtigen Thesen von Roman Jakobson geht von folgendem Zitat aus: „No one can understand the word “cheese” unless he has a nonlinguistic acquaintance with cheese”. Jabobson vertritt also die Meinung, dass die Übersetzung eines Wortes damit zusammenhängt, ob man auf nicht-verbaler Weise mit dem Wort, in diesem Fall, mit Käse direkte Erfahrung gemacht hat oder nicht (1981: 428). Die Übersetzung eines Wortes ist also nicht möglich, falls man keine Erfahrung mit dem Wort gemacht hat, da die Bedeutung des fremden Gegenstandes fehlt. Das heißt, dass ein Übersetzer fremdsprachliche Ausdrücke einer ihm unbekannten Kultur nicht adäquat übersetzen kann, falls diese seiner eigenen Kultur unbekannt sind (Koçak, Çobanoğulları,2018: 20). Jakobson vertritt die Ansicht, dass man erklären muss, was “cheese” (food made of pressed curds) bedeutet, denn somit können diejenigen, die nicht wissen, was Käse ist, mithilfe der Worterklärung, sich ein Bild von dem Gegenstand machen. Daraus zieht Jakobson eine grundlegende Schlussfolgerung: “The meaning [**...**] of any word or phrase whatsoever is definitely [**...**] a semiotic fact” (1981: 428). Es hat daher keinen Sinn, dem Gegenstand an

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

sich und nicht dem Zeichen eine Bedeutung (signatum) beizumessen: Es kann kein signatum ohne signum geben. Doch ohne Übersetzungen wäre es unmöglich, Menschen mit Objekten, die ihrer eigenen Kultur fremd sind, vertraut zu machen. Übersetzung bedeutet, Fremdes zugänglich zu machen, Distanz und Alterität für ein Publikum, das eine Mitteilung, eine Äußerung, einen Text nicht verstehen kann, zu überwinden. Welcher Art dieser Prozess sein kann, zeigt R. O. Jakobson (Munday, 2001, S. 5) in seiner Differenzierung von Translation als intralinguale, interlinguale oder intersemiotische auf. Laut Jakobson gibt es drei Möglichkeiten der Interpretation von sprachlichen Zeichen: Intralinguale Übersetzung oder Umformulierung - d.h. die Interpretation sprachlicher Zeichen durch andere Zeichen derselben Sprache. Interlinguale Übersetzung - d.h. die Interpretation sprachlicher Zeichen durch Zeichen einer Fremdsprache oder Übersetzung im eigentlichen Sinne. Intersemiotische Übersetzung - d.h. die Umsetzung sprachlicher Zeichen durch nicht verbale Zeichen (beispielsweise in Klang oder Bild) oder die Interpretation sprachlicher Zeichen durch Bedeutungsträger eines nicht sprachlichen Zeichensystems (1959: 233). Prunc dagegen definiert Translation als „konventionalisierte, interlinguale (zwischeneinzelsprachliche), transkulturelle Interaktion" (Prunč 2000: 10).

3. FILMTITELÜBERSETZUNG

Wulff definiert den Begriff „Filmtitel" wie folgt: „Zum einen versteht man darunter den verbalen Titel oder Namen eines jeweiligen Filmes – also ähnlich dem Titel rein sprachlicher Texte -, zum anderen aber auch den Vorspann des eigentlichen Films, der häufig deutlich vom folgenden Text abgesetzt ist" (Wulff, 1985:109). Da bei Filmtiteln kein offener Appell im Sinne von „Sieh dir diesen Film an!" ausgesprochen wird, muss die appellierende Wirkung indirekt erzielt werden (Nord, 1993:143). Die Appelfunktion muss auch seitens des Übersetzers erfüllt werden. Der Übersetzer sollte sich also dessen bewusst sein, wie er einen Filmtitel zu übersetzen hat.

Übersetzen ist nicht einfach die Wiedergabe eines Ausgangstextes in einen Zieltext, sondern Übersetzungen haben unterschiedliche Adressaten und Ziele, die ein Übersetzer bei der Übersetzung immer vor Augen haben sollte. Auch die Übersetzung von Filmtiteln hat bestimmte Adressaten und ein bestimmtes Ziel. Hellwig erklärt die Sonderstellung von Titeln gegenüber anderen Texten und ihre Funktion als Metatexte. „Die Relation Metatext zu Objekttext liegt vor, wenn ersterer über letzteren handelt. Titel sind Metatexte, da sie auf einen Ko-Text Bezug nehmen und ihn nach Art und Inhalt charakterisieren (1984: 16). Der Zuschauer erwartet von den Filmtiteln, dass sie etwas von dem Film aussagen und dass sie bei dem Zuschauer Neugierde wecken. Außerdem sollte der Filmtitel auch nicht zu viel über den Film aussagen. Reiß und Vermeer entwickeln eine Übersetzungstheorie, die die Übersetzung als zielgerichtete Handlung beschreibt und deren Zweck als das oberste Kriterium für ihr Gelingen ansieht (Reiß; Vermeer, 1991: 95). Damit ist nicht mehr die Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext vorrangig, sondern Adäquatheit in einer bestimmten Kommunikationssituation (Reiß; Vermeer, 1991: 128). Bei dieser Übersetzungstheorie tritt allein der Zweck des Textes in den Vordergrund. Denn unterschiedliche Gruppen haben unterschiedliche Kulturen, für die man auch unterschiedlich übersetzen sollte, so dass sie auch das Übersetzte verstehen können.

4. FALLBEISPIELE

Die Übertragung von Filmtiteln in eine andere Sprache und somit auch in eine andere Kultur und die Schwierigkeiten, sollen hier anhand einiger originaler deutscher Filmtitel, die ins Türkische und Englische übersetzt wurden,

untersucht werden. Die Grundlage dieser Untersuchung bilden 20 Originaltitel deutschsprachiger Filme sowie deren Übersetzung ins Türkische und Englische.

Deutscher Filmtitel: „Aus dem Nichts"

Englische Übersetzung: In the Fade

Türkische Übersetzung: Paramparça

"Aus dem Nichts" heißt eigentlich plötzlich, überraschend erscheinen, oder man spricht von etwas, dass vorher nicht sichtbar war. Die englische Übersetzung "In the Fade" hieße rückübersetzt "Im Verblassen" die türkische Übersetzung "Paramparça" ist dem Originaltitel ebenfalls nicht nahe, denn rückübersetzt ins Original hieße dieser Filmtitel "In Stücke". Die Umtitelung des Originaltitels wird dazu führen, dass das Zielsprachenpublikum sich etwas ganz Anderes vorstellt, als das Ausgangssprachenpublikum.

Deutscher Filmtitel: Der Baader Meinhof Komplex

Englische Übersetzung: The Baader Meinhof Complex

Türkische Übersetzung: Bir Terör Filmi

In diesem Fallbeispiel ist zu sehen, dass der Originaltitel ins Englische wörtlich übersetzt wurde, was wir aber für die türkische Übersetzung nicht behaupten können. Die Nennung der Namen prominenter Figuren können bereits Einiges über die Epoche und Handlung des Filmwerks verraten. Der Zuschauer kann leichter Zugang zur Handlung gewinnen. "Baader Meinhof" Gründungsmitglieder einer Terrororganisation waren in den 70er Jahren weltbekannt, auch in türkischen Medien wurde von dieser Terrororganisation berichtet, die Umtitelung als „Ein Terrorfilm" verrät zwar, dass es sich um einen Terror handelt, doch wird nicht, wie im Originaltitel berichtet, um welche Terrororganisation es sich handelt. Diese Umtitelung bei der türkischen Übersetzung ist nicht erforderlich gewesen. Eine weitere Möglichkeit einen Filmtitel zu übersetzen sind Reduktionen. Hier wurden Verkürzungen vorgenommen. In der Übersetzung werden bestimmte Informationen verkürzt oder sogar weggelassen. Die Vereinfachung komplizierter Gefüge oder unklarer Kulturspezifika soll die Verständlichkeit und Einprägsamkeit erhöhen. Eine simple Sonderform ist die Weglassung von Artikeln (Bouchehri 2008: 75). In dem oben angeführten Beispiel ist dies genau zu erkennen, hier wurde, die im Originaltitel genannte Information in der türkischen Übersetzung weggelassen.

Deutscher Filmtitel: „Die Welle"

Englische Übersetzung: The Wave

Türkische Übersetzung: Tehlikeli Oyun

Deutscher Filmtitel: „Wer früher stirbt, ist länger tot"

Englische Übersetzung: The sooner you die, the longer you are dead

Türkische Übersetzung: Ölümcül Kararlar

Damit der zielsprachliche Leser den Titel versteht und zuordnen kann, bedarf es häufig bei der Übersetzung einer Umtitelung bzw. Umformung oder Ergänzung. In den oben angeführten Beispielen kann man erkennen, dass diese Umtitelung meist zu einem ganz neuen Titel führt. Je mehr die Übersetzung semantisch vom Originaltitel variiert, desto eher kann man von einer Umtitelung sprechen.

Deutscher Filmtitel: „M- Eine Stadt sucht einen Mörder“
Englische Übersetzung: Murders Among Us
Türkische Übersetzung: M-Bir Şehir Katilini Arıyor

In diesem Beispiel ist zu sehen, dass ins Türkische wörtlich übersetzt wurde, was man jedoch für die englische Übersetzung nicht behaupten kann, denn „Murders Among Us“ heisst so viel wie „Morde unter uns“, welches zwar nicht als eine enzyklopädisch falsche, aber unnötige Übersetzung aufgefasst werden kann. Wörtlich übersetzt könnte es “a city is looking for a murderer” heißen.

Deutscher Filmtitel: Honig im Kopf
Englische Übersetzung: Head Full of Honey
Türkische Übersetzung: Kafadaki Bal
Deutscher Filmtitel: Der Untergang
Englische Übersetzung: Downfall
Türkische Übersetzung: Çöküş
Deutscher Filmtitel: Die innere Sicherheit
Englische Übersetzung: The State I am in
Türkische Übersetzung: İç Güvenlik

Die oben angeführten Filmtitel und deren Übersetzungen sind Beispiele für die wörtliche Übersetzung. Wie man auch an den Beispielen erkennen kann lässt sich der wörtliche Transfer von Filmtiteln meist unproblematisch vollziehen und ist auch vielfach zu beobachten. Die wörtliche Übersetzung reflektiert eine große Treue zum Original, jedoch ist sie nicht immer anwendbar, denn kulturelle Unterschiede können dazu führen, dass die deutsche Bedeutung oder Funktion für den deutschen Zuschauer divergent für den türkischen Zuschauer erscheint. Die Beibehaltung des Originaltitels für die zielsprachliche Version des Filmwerks entspricht Prunčs Nulltranslation. Der Grund für eine Nulltranslation ist meistens der, dass die Übersetzer die Appellfunktion der Ausgangskultur auch bei der Zielkultur beibehalten möchten. Allerdings ist zu beachten, dass der Originaltitel in der Ausgangssprache die verschiedenen Aspekte der Informationsfunktion voll entfalten kann – in der Zielkultur gehen aufgrund von Sprachproblemen häufig Informationen verloren, was durch die Attraktivität der Originalsprache kompensiert werden soll (Bouchehri, 2008: 65).

Deutscher Filmtitel: Das fliegende Klassenzimmer
Englische Übersetzung: The flying classroom
Türkische Übersetzung: Uçan sınıf
Deutscher Filmtitel: Das Leben der Anderen
Englische Übersetzung: The Lives of others
Türkische Übersetzung: Başkalarının Hayatı
Deutscher Filmtitel: Das Experiment
Englische Übersetzung: The Experiment
Türkische Übersetzung**:** Deney

Die Wort-für-Wort Übersetzung, wie oben auch zu konstatieren ist, wird von Prunč als homologe Translation bezeichnet. Bei der homologen Translation findet keine strukturelle Veränderung statt. Prunč betont, dass homologe Translation nur gefahrlos, d.h. ohne Funktionswechsel, eingesetzt werden kann, wenn zwischen den jeweiligen Sprachstrukturen und Kulturen kein relevanter Unterschied besteht (Prunč, 2000: 24). Bei der Wort-für-Wort Übersetzung z.B. kann es vorkommen, dass man das Übersetzte nicht versteht, denn dem Übersetzten mangelt es an Äquivalenz.

Deutscher Filmtitel**:** Nirgendwo in Afrika

Englische Übersetzung: Nowhere in Afrika

Türkische Übersetzung**:** Afrika'nın Hiçbir Yerinde

Die Nennung des Handlungsorts soll dazu dienen, das Publikum gedanklich vorab auf die Reise zu schicken, mit Orten lassen sich einfacher die Filmthemen verbinden. Titel, die lediglich aus Zahlen, Eigennamen, geographischen Bezeichnungen, in beiden Sprachen genutzten Fremdwörtern oder bekannten Formulierungen bestehen, umgehen mögliche Verständnisschwierigkeiten. Bedeutungsveränderungen oder -nuancen und Funktionsverschiebungen sind jedoch üblich (Schreitmüller 1994: 328). In diesem Fallbeispiel wurde die Übersetzung sowohl ins Englische als auch ins Türkische mit der Benennung des Ortes vollzogen.

Deutscher Filmtitel: Vincent will Meer

Englische Übersetzung: Vincent Wants to Sea

Türkische Übersetzung: Vincent Deniz İstiyor

In diesem Beispiel fällt dem deutschen Leser der Begriff "Meer" auf. Aus dem Kontext kann er schließen, dass erstens damit das Eigentliche, sich weithin ausdehnende, Festland gemeint sein muss, oder "mehr" im Sinne von in höherem Maße. Das Übersetzen wird dann zum Problem, sobald die Titel komplexer werden, die Syntax abweicht, Redewendungen übersetzt werden sollen oder kulturbedingte Konnotationen eine Rolle spielen. Wenn der Originaltitel in der Zielkultur die gewünschten Assoziationen erzeugt, kann er beibehalten werden, was jedoch für dieses Fallbeispiel nicht behauptet werden kann.

Deutscher Filmtitel: Die Fetten Jahre sind vorbei

Englische Übersetzung: The Educators

Türkische Übersetzung: Eğitmenler

Auch Sprachspiele sollen Leser auf einen Film aufmerksam machen und die Einprägsamkeit des Titels fördern. Dazu zählen sämtliche Abweichungen von den Regeln der Orthographie Reizwörtern oder Vulgarismen. Die nötige Aufmerksamkeit wird in Filmtiteln z.B. durch Offenheit, Assoziationen, Irritationen sowie poetische und rhetorische Attraktionsmechanismen erzeugt (Schreitmüller 1994: 93). Die lexikalischen Elemente des Titels wecken Assoziationen, so dass oft nur ein Begriff, in diesem Falle "fett" genügt, um dem Zuschauer über das Genre des Filmes einen Überblick zu verschaffen. Allerdings sind Assoziationen stark kulturspezifisch. Was beim Leser des Originaltitels Assoziationen hervorruft, muss nicht ebenso auf den Leser des Neutitels in einem anderen Sprach- und Kulturraum wirken. Klassische Assoziationswecker sind Realien, d.h. Elemente des Alltags, der Geschichte und des kulturellen Umfelds, die Identitätsträger einer Kultur sind und genau einer Region zugeordnet werden können und keine Entsprechung in anderen Sprachen haben (Markstein 2006: 288). In dem oben angeführten

Beispiel kann man sehen, dass die englische und türkische Übersetzung identisch sind, welche jedoch beim Vergleich mit dem Originaltitel nicht äquivalent erscheinen.

Deutscher Filmtitel: Die Fremde

Englische Übersetzung: When we leave

Türkische Übersetzung: Ayrılık

Deutscher Filmtitel: Sommer vorm Balkon

Englische Übersetzung: Summer in Berlin

Türkische Übersetzung: Berlin'de Yaz

Titelvariationen umfassen dialogisch und trialogisch übersetzte Titel, hier werden syntaktische und semantische Eingriffe in den Originaltitel vorgenommen. Diese verschieben sich Zuge des interkulturellen Transfers oft auch die Funktionen. In verschiedenen Kulturräumen herrschen unterschiedliche Vorstellungen, deshalb scheint meistens eine Umtitelung als erheblich, doch falls eine komplette Veränderung des Titels vollzogen wird, erscheint der Titel als ein neuer, von dem Übersetzer neu kreierter Titel, denn in verschiedenen Kulturräumen herrschen unterschiedliche Vorstellungen davon, was einen werbewirksamen Titel ausmacht (Moser 2002: 75). Die Übersetzungen der erwähnten Fallbeispiele sind das Ergebnis einer kompletten Veränderung des Originaltitels.

Deutscher Filmtitel: Der Nanny

Englische Übersetzung: The Manny

Türkische Übersetzung: Dadının Böylesi

Die Nennung von an der Handlung beteiligten Figuren ist in Filmtiteln nicht selten. Die Handlungsträger sind schließlich die besten Repräsentanten für ihre Geschichte. Mit ihnen kann sich das Publikum identifizieren und so leichter Zugang zur Handlung gewinnen. Veränderungen im Rahmen von Erweiterungen der Originaltitel dienen dazu, in der Zielsprache Informationen hinzuzufügen. In diesem Beispiel ist sehr genau zu erkennen, dass der deutsche Originaltitel und die englische Übersetzung identisch sind, doch treten bei der türkischen Übersetzung Differenzen auf. Kulturspezifika wurden durch Ergänzungen von Informationen verändert. Man sollte natürlich darauf achten, dass man bei den Veränderungen nicht übertreiben sollte, da dies zum Ausdruck des Gegenteils der ursprünglichen Titelaussage führen kann.

Deutscher Filmtitel: Die Höhle des gelben Hundes

Englische Übersetzung: The Cave of the Yellow Dog

Türkische Übersetzung: Sarı Köpeğin Yuvası

Deutscher Filmtitel: Was am Ende zählt

Englische Übersetzung: Nothing Else Matters

Türkische Übersetzung: Başka Birşeyin Önemi Yok

Deutscher Filmtitel: Halt auf freier Strecke

Englische Übersetzung: Stopped on Track

Türkische Übersetzung: Yarı Yolda

Diese Übersetzungen sind Beispiele für Titelvariationen. Bei der Titelvariation sind Originaltitel und Translat inhaltlich nahezu identisch, doch die semantische Struktur wurde verändert. Solche Veränderungen des Originaltitels führen jedoch dazu, dass Informationen hinzugefügt oder eliminiert oder verwechselt werden. Auf diese Weise wird der Erhalt der Informationsfunktion im Neutitel nicht gewährleistet. Die Titelvariationen können sogar zum Ausdruck des Gegenteils der ursprünglichen Titelaussage führen.

5. SCHLUSSBEMERKUNG

Dieser Untersuchung liegt eine Analyse von 20 Titeln deutschsprachiger Spielfilme zugrunde, die synchronisiert und mit englischen und türkischen Titeln versehen wurden. Alle Angaben wurden der Internet Movie Database entnommen. Ein Großteil der Zielkultur stößt bei den übersetzten Titeln vermutlich auf Verständnisprobleme, die mit der Umtitelung zusammenhängen. Natürlich sind auch Veränderungen des Originaltitels möglich, um dem zielkulturellen Rezipienten das Verständnis zu erleichtern, doch sollte man darauf achten, dass die Erhöhung der Attraktivität für das Zielpublikum durch die Anpassung der Appellfunktion an die Erwartungen der Zielkultur zu evozieren sind. Bei dem Vergleich der Neutitel vor allem bei den türkischen Übersetzungen sind die Übersetzungen häufig expliziter oder emotional aufgeladener als ihre Originale. Mit derartig vorgenommenen Veränderungen und somit auch entstehenden Abweichungen zwischen Original- und Neutitel ist eine Funktionsverschiebung und damit auch die divergente Appelfunktion nicht ausgeschlossen. Ziel war nicht die Präsentation der Übersetzungsvarianten der einzelnen Sprachen, sondern die Illustration einer exemplarischen Übersetzungslösung. Die Wort-für-Wort Übersetzung und die Umtitelung von Titeln, hat sich mit durchschnittlich 85 Prozent als am häufigsten angewendeten Strategien beim Titeltransfer herausgestellt. Im Großen und Ganzen kann man also behaupten, dass sich die Übersetzer der Mühe scheuen eine innovativ, der Zielkultur nahen und auch richtigen Übersetzung durchzuführen. Interessant ist auch die Analyse, dass neben den interlingualen Umtitelungen sich keine intralingualen Umtitelungen, d.h. Mehrfachbetitelungen innerhalb einer Sprache, beobachten lassen.

LITERATURHINWEIS

Bouchehri, R. (2008). *Filmtitel im interkulturellen Transfer*. Berlin: Frank & Timme.

Eco, U. (1987). *Nachschrift zum ‚Namen der Rose'*. München: DTV.

Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*, Achilles Fang et al. On Translation, 232–239. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Jakobson, R. (1981). »*Linguistische Aspekte der Übersetzung*« In: Wolfram Wilss, Übersetzungswissenschaft. Darmstadt.

Kalkan, K. (2016). *Türk ve Alman Edebiyatında Edebi Metinlerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Üst Başlıkların Karşılaştırılması*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Cilt 5 Sayı 15, 199-212.

Koçak, M. Çobanoğulları, F. (2018). *Almanca Altyazı Çevirisi*. In: 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi. 2. Cilt – Vol. Eğitim Bilimleri 2.

Markstein, E. (2006). Realia. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.) (2 2006): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.

Moser, K. (2002). *Markt- und Werbepsychologie*. Ein Lehrbuch. Göttingen et al.: Hogrefe – Verlag für Psychologie.

Munday, J. (2001): *Introducing Translation Studies*. Theories and applications, London/New York.

Nord, Ch. (1993). *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Am Beispiel von Titeln und Überschriften. Tübingen; Basel: Francke.

Prunč, E. (2000). *Vom Translationsbiedermeier zur Cyber-Translation*. In: TEXTconTEXT. 14/2000. S. 3 – 75.

Schreitmüller, Andreas (1994). *Filmtitel*. Münster: MAkS.

4

DÜZENLEME DÖNÜŞÜM İŞLEMİNDEN KAYNAKLANAN MAKİNE ÇEVİRİSİ HATALARINA ARİTMETİKSEL BİR YAKLAŞIM

Özge Sinem İMRAĞ[1]

1. GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle makineler insanların yaşamında gitgide daha büyük bir yer kaplamakta ve onlara pek çok kolaylık sunmaktadır. Bu kolaylıklardan biri de makine çevirisidir. Makine çevirisi yapay zekâ ile dil bilimini bir araya getiren ve yazı veya konuşma gibi dil unsurlarının yazılım vasıtasıyla çözümlenerek bilgiye dönüştürülmesini amaçlayan doğal dil işleme (NLP) (Bkz.: Yılmaz, 2018: 9) ile gerçekleşir. Makinenin çeviri sırasında yaptığı, hedef dilin uzayında kaynak dildeki anlam vektörüne en benzeyen vektörü bulmaya çalışmak olarak görülebilir. (Say, 2018: 136).

İnsanlar tarafından yapılan çevirilerde olduğu gibi makine çevirilerinde de pek çok hatayla karşılaşılabilir. Bu hataların büyük çoğunluğu çift anlamlılıktan (Alm.: Ambiguität) kaynaklanmaktadır. Çift anlamlılık sözdizimsel, leksikal, anlamsal ya da bağlamsal olabilir. (Bkz.: Carstensen, 2017: 186) Bu gibi durumlarda bağlama uyan çevirinin saptanması bir insan için daha kolay olsa da makine için oldukça zordur.

Üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramına göre derin yapılardan yüzey yapıları elde etmek için tümcenin bileşenlerine uygulanan işlemler vardır. Bu işlemlerden biri olan düzenleme dönüşüm işlemi sonucunda sentaktik çift anlamlılıkla ve dolayısıyla çeviri hataları ile karşılaşılabilir.

2. SÖZDİZİMİ YAPILARI

Doğal dillerde duygu ve düşünceler tümcelerle ifade edilir. Tümceler sözcüklerin veya sözcük öbeklerinin belirli kurallar çerçevesinde birleşmesiyle oluşur. Chomsky (2014: 28) tarafından birçok yönden geleneksel dilbilgisinin arıtılmış bir biçimine benzetilen üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramına göre her tümcenin bir yüzey yapısı bir de derin yapısı bulunmaktadır. Yüzey yapı tümcenin gözle görülen somut yapısıdır. Derin yapı ise yüzey yapının temelinde yatan anlamsal yapıdır. Bu nedenle yüzey yapı telaffuzu gösteren fonetik yapıyla, derin yapı ise bir tümcenin nasıl anlaşıldığını gösteren anlamsal yapıyla eş tutulabilir (Bkz.: Moravcsik, 2006: 182).

Bir tümce özne, yüklem, nesne gibi ögelerden oluşur ve bu ögelerin dizilişi her dilde farklılık gösterebilir. Örneğin Türkçede yüklem tümce sonunda bulunurken, Almancada ikinci öge konumunda, İngilizce ve Fransızcada ise çoğunlukla özneden sonra kullanılır. Caner Kerimoğlu (2017: 159) Türkçede ana ögenin biçim bilgisinde başta, sözdiziminde ise sonda bulunduğunu, edat öbekleri, birleşik fiiller, devrik cümleler ve ki'li cümlelerin bu duruma aykırı söz dizimi yapıları olduğunu belirtir. Her dilde bu şekilde genel sözdizimine aykırı yapılar bulunabilir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Türkçede yüklemin sonda yer alması ÖNY (Özne-Nesne-Yüklem) (Alm: Subjekt- Objekt- Prädikat) şeklinde bir sözdizimi yapısıyla ifade edilirken, Almanca, İngilizce ve Fransızca gibi dillerde ana tümcelerde sözdizimi yapısı ÖYN (Özne-Yüklem-Nesne) şeklinde ifade edilir; fakat yan tümceler söz konusu olduğunda bu durum değişkenlik gösterebilir. Örneğin Almancada yan tümcelerde yüklem ikinci konumda değil, tümce sonunda kullanılır. Yani bu durum söz konusu olduğunda Almanca ÖNY şeklinde bir sözdizimine sahip olur (Bkz. Eroms, 2000: 315). İngilizce ve Fransızcada ise bu noktada sözdiziminde herhangi bir değişim olmamaktadır.

ÖNY dizilimi ÖYN diziliminden daha çok kullanılır. Bu konudaki hipotezlerden biri, dillerin çoğunda insanların en eski bilgiyi vermek adına nesneleri hemen öznelerden sonra kullanmayı tercih ettikleri şeklindedir. Yani insanlar önce özneyi kullanıp hemen ardından en yeni bilgiyi vermeye eğilimlidirler. Bu yeni bilgi genellikle bir ad şeklinde ortaya çıkar ve pek çok dilbilimci bu yeni bilgiyi tümcenin odağı şeklinde adlandırır. Yani bu görüşe göre, duyduğumuz şey aslında özne-nesne-yüklem veya özne-yüklem-nesne dizilimi değil, konu-odak-yüklem dizilimidir (Bkz.: Everett, 2012: 114).

Belirli dizilimlerle oluşan tümcelerin bileşenleri bazen birbiriyle yer değiştirebilir. Yer değiştirme durumunda ortaya çıkan yeni yüzey yapıda sözcükler bazen değişimden önceki tümcede olduğu şekilde bazen de farklı bir şekilde öbekler oluşturur.

3. ÖZNE VE NESNE ARASINDA DÜZENLEME DÖNÜŞÜM İŞLEMİ

Özne, nesne, yüklem gibi ögelerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelmesiyle oluşabilecek ifadelerin sayısı sonsuzdur. Chomsky (2010: 65) ifadelerin sonsuzluğunu doğal sayıların sonsuzluğuna benzetir. Yani sınırlı sayıda sözcük sınırlı sayıda kural çerçevesinde bir araya gelerek sınırsız sayıda tümce kurmaya yarayabilir.

Tümcenin ögelerinin nasıl belirlendiğini üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramında kullanılan ve "dil bilgisel kurallara uyularak bir tümcenin nasıl üretildiğini gösteren" (Greene, 1972: 37) ağaç diyagramlarıyla açıklamak mümkündür.

Böyle bir ağaç diyagramında görülen simgelerin anlamları şunlardır: T= Tümce, AÖ= Ad Öbeği, EÖ= Eylem Öbeği, T= Tanımlık, A= Ad, E= Eylem. Bu unsurlar tümcenin bileşenleridir. Görüldüğü üzere bir tümcede iki tane ad öbeği olabilir. Bu öbeklerden biri özne, diğeri ise nesne görevini üstlenir.

Doğrudan T simgesine bağlı olan her ad öbeği "tümcenin öznesi", doğrudan EÖ simgesine bağlı olan her ad öbeği ise "tümcenin nesnesi" işlevini görür. "Özne" ve "nesne" tümcenin bileşenleri değil, derin yapıda tümce bileşenlerinin işlevleridir (Werner/ Hundsnurscher, 1971: 106).

Derin yapıda aynı anlama gelebilecek yeni tümceler oluşturmak için yüzey yapıdaki tümcenin bileşenlerine belirli işlemler uygulanabilir. Başka bir deyişle, birbiriyle aynı anlama gelen farklı ifadeler ortak bir derin yapıdan çeşitli dönüşümler yoluyla türetilir. Bir dildeki olası tümcelerin kurulması için gerekli olan beş dönüşüm işlemi vardır. Bunlar ekleme, eksiltme, düzenleme, değiştirme ve birleştirme dönüşümleridir. Tümceye yeni bir ögenin eklenmesi ekleme, tümceden bir ögenin çıkarılması eksiltme, tümcedeki ögelerin yerlerinin değiştirilmesi düzenleme, bir öge yerine başka bir ögenin kullanılması değiştirme, iki tümcenin birbirine bağlanması ise birleştirme dönüşüm işlemi olarak adlandırılır.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan düzenleme dönüşüm işlemi, belirli kurallar çerçevesinde sıralanmış ögelerden oluşan herhangi bir tümcenin ögelerinin yerlerini yine belirli kurallar çerçevesinde değiştirme işlemidir. Örneğin

İngilizcede "I had an idea on my way home" tümcesi ile "On my way home I had an idea" tümcesi aynı anlama gelmektedir; fakat bu, tümcenin bütün ögelerinin aynı şekilde yer değiştirilebileceği anlamına gelmez. Örneğin "The dog bit the man" tümcesi ile "The man bit the dog" tümcesi yukarıdaki örnekte olduğu gibi birbiriyle aynı anlama gelmez (Bkz.: Lyons, 1971: 52).

Örneklerden görüldüğü üzere İngilizcede tümceye özneyle veya tümleçle başlamak derin yapıdaki anlamı değiştirmezken, yüzey yapıdaki özneyle nesnenin yerini değiştirip tümceye nesne ile başlamak derin yapıdaki anlamı değiştirmektedir. İngilizcede karşılaşılan bu durum Fransızca için de geçerlidir; fakat Almanca ve Türkçede tümceye belirtili nesne ile başlandığında derin yapıdaki anlam değişmez. Bu durum şöyle bir örnekle açıklanabilir:

Almanca	Die Frau liebt **den Mann**.	=	Den Mann liebt die Frau.
Türkçe	Kadın **adamı** seviyor.	=	Adamı kadın seviyor.
İngilizce	The woman loves the man.	≠	The man loves the woman.
Fransızca	La femme aime l'homme.	≠	L'homme aime la femme.

Görüldüğü üzere özne ve nesnenin yerinin değiştirilmesi durumunda derin yapıdaki anlam Türkçe ve Almancada değişmezken, İngilizce ve Fransızcada değişmektedir. Bu durumun nedeni belirtili nesnenin Türkçe ve Almancada tümce içinde belirgin bir şekilde kullanılması, İngilizce ve Fransızcada ise yalın haliyle aynı şekilde kullanılmasıdır.

4. DÜZENLEME DÖNÜŞÜM İŞLEMİ VE ARİTMETİK İŞLEMLER

Bir tümcede özne ve nesne konumundaki sözcüklerin veya sözcük öbeklerinin yerlerinin değiştirilmesi, yani düzenleme dönüşüm işleminin uygulanması hâlinde tümcenin derin yapısındaki anlamının değişmesi durumunu aritmetik işlemler üzerinden açıklamak mümkündür. Tobias Dantzig tarafından "tüm matematiğin temeli ve tüm bilimlerin en kullanışlısı" (2011: 48), Gottlob Frege tarafından ise "geliştirilmiş bir mantık" (2014: 180) şeklinde nitelendirilen aritmetik, matematiğin yaygın olarak başvurulan bir alt dalıdır.

Gramerler ve diller matematiksel bir incelemeye sayılar, doğrular ve kümeler kadar elverişli matematiksel birimlerdir (Kasher, 1973: 64). Bu nedenle dil ile matematik arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki en belirgin şekilde üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramında göze çarpar. Dilin en çarpıcı özelliklerinden bazılarına matematiksel kesin tanımlar getirebilmek için geliştirilmiş olan üretici dönüşümsel dil bilgisi sistemi (Lyons, 1971: 4) tümceyi oluşturan ögeleri öbekler halinde inceleyen bir sistemdir.

Doğal dillerde öbekler arasındaki ilişkiler daha önce de değinildiği gibi ağaç diyagramlarıyla gösterilmektedir. Benzer şekilde aritmetikte de herhangi bir işlem yapılırken sayılar kendi aralarında öbek haline getirilebilir ve bu öbekler parantezlerle gösterilir. Aritmetik işlemler yapılırken parantez içindeki terimler kendi aralarında işleme tabi olur. Doğal dillerde de çözümleme yapılırken bir öbek oluşturan sözcükler kendi aralarında işleme tabi olur.

Sözcük öbeklerinin anlamları, öbeği oluşturan sözcüklerin anlamları bir tür işleme tabi tutularak (örneğin "çarpılarak") hesaplanır. Örneğin "gri kedi" öbeğinin anlamı "gri ve "kedi" sözcüklerinin çarpımıyla ortaya çıkar. "Gri" sözcüğüyle gri olan her şey kastedilirken, gri olmayan hiçbir şey kastedilmez. "Kedi" sözcüğüyle de "bütün kediler" kastedilir. Bu durum, sözcüklerin baş harfleri kullanılarak "g.k" şeklinde gösterilebilir. Buradaki çarpma

işlemi her iki topluluğun da üyesi olan varlıklardan oluşan topluluğu, yani iki kümenin kesişimini ifade etmektedir (Say, 2018: 19, 20).

Sözcüklerin birbiri ardına eklenerek bir öbek oluşturması matematikteki toplama işlemiyle benzerlik göstermektedir. Tam sayılarla toplama işlemi yaparken toplanan terimlerin yerleri değiştirildiğinde toplam değişmez. Buna toplama işleminin değişme özelliği denir. Aynı şekilde çarpma işleminde de çarpanların sırası değiştirildiğinde çarpım değişmez. Buna da çarpma işleminin değişme özelliği denir. Toplama işleminde olduğu gibi birbirine eklenerek öbek oluşturan bu ögelerin birleşip tümce oluşturması yukarıda da belirtildiği üzere çarpma işlemiyle ifade edilebilir.

Tümceyi oluşturan ögeleri sayı, tümce kurma işlemlerini ise aritmetik işlemler gibi düşünmek mümkündür. Örneğin yukarıda dört farklı dilde verilmiş olan tümceleri aritmetiksel bir ifadeyle göstermek için, düzenleme işlemi uygulanacak olan tümcenin öznesini oluşturan öbeğe 2, nesnesini oluşturan öbeğe 4, yüklemini oluşturan öbeğe ise 3 değeri verilebilir. Bu durumda "Kadın adamı seviyor" şeklindeki Türkçe tümcede "kadın" 2, "adamı" 4 ve "seviyor" 3 değerini alır ve ortaya şu sonuç çıkar:

Ad Öbeği		**Eylem Öbeği**		**Eylem Öbeği**		**Ad Öbeği**
Kadın	x	(adamı seviyor)	=	(Adamı seviyor)	x	kadın
2	x	(4 +3)	=	(4+ 3)	x	2
2	x	7	=	7	x	2
14			=	14		

Görüldüğü üzere Türkçede tümceye özneyle de belirtili nesneyle de başlandığında derin yapıdaki anlam aynı kalmaktadır; çünkü özne konumundaki "kadın" ifadesi yalın haldeyken, nesne konumundaki "adamı" ifadesi belirtme halindedir. Aynı anlama gelen Almanca "Die Frau liebt den Mann" tümcesinde özneyle nesnenin yer değiştirmesi aritmetiksel olarak şu şekilde gösterilebilir:

Ad Öbeği		**Eylem Öbeği**		**Eylem Öbeği**		**Ad Öbeği**
Die Frau	x	(liebt den Mann)	=	(Den Mann liebt)	x	die Frau
2	x	(3 + 4)	=	(4 + 3)	x	2
2	x	7	=	7	x	2
14			=	14		

Görüldüğü üzere özneyle nesnenin yer değiştirmesi durumunda Almancada da tümcenin derin yapısındaki anlam değişmemektedir; çünkü burada da tıpkı Türkçedeki gibi özne yalın haldeyken, nesne belirtme (Akkusativ) halindedir.

Bilgisayar destekli çeviri programlarından biri olan Google çeviri programı "Den Mann liebt die Frau" tümcesini Türkçeye "Adamı kadın seviyor" şeklinde değil, "Adam kadını seviyor" şeklinde; "Adamı seviyor kadın" şeklindeki devrik tümceyi de yine hatalı bir şekilde "Mann liebt Frau" olarak çevirmektedir. Yani makine devrik tümceyi algılayamamakta, her iki dilde de ilk ad öbeğini özne, ikinci ad öbeğini ise nesne kabul etmektedir.

Yalnız burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Almancada belirtme hâli (Alm.: Akkusativ) sadece "der" tanımlığına sahip adlarda Türkçedeki gibi sözcüğün yalın hâlinden farklı bir şekilde ifade edilirken, "die" ve "das" tanımlığına sahip adlarda tıpkı İngilizce ve Fransızcadaki gibi yalın hâliyle aynı şekilde ifade edilmektedir. Örneğin "Die Frau sieht das Kind (Kadın çocuğu görüyor)" tümcesinde "die Frau" özne konumunda, "das Kind" ise nesne konumundadır. Bu tümce ağaç diyagramıyla şu şekilde gösterilebilir:

"Die Frau liebt den Mann" örneğinde olduğu gibi bu tümcenin de bir ad öbeği bir de eylem öbeğinden oluştuğu görülmektedir ve daha önce de belirtildiği üzere eylem öbeğine bağlı olan ad öbeği nesne işlevini üstlenmiştir.

Chomsky (2019: 108) öbek-yapı sınırlarının algısal olarak yüklem-nesne sınırına değil, özne-yüklem sınırına kaydırıldığını, yani [AÖ E – AÖ] ya da [AÖ – E - AÖ] şeklinde değil, [AÖ – E AÖ] şeklinde bir yapı olduğunu ifade eder. Devrik olmayan tümce yapıları için geçerli olan bu durum devrik tümce yapılarında değişiklik gösterebilir. Örneğin yukarıdaki tümcede özne ve nesneyi oluşturan öbeklerin yeri değiştirildiğinde, yani düzenleme dönüşüm işlemi uygulandığında, yüzey yapıda "Das Kind sieht die Frau" tümcesi ortaya çıkar; derin yapıda ise çift anlamlılık (Ambiguität) oluşur. Derin yapıdaki bu anlamlar şu şekilde gösterilebilir:

1. (Das Kind sieht) die Frau.

2. Das Kind (sieht die Frau).

Derin yapıdaki ilk tümce özne ile başlamadığından dolayı devrik yapıdadır ve [AÖ E – AÖ] yapısına sahiptir. Bu tümce ağaç diyagramıyla şu şekilde gösterilebilir:

Bu tümcede "das Kind" ifadesi doğrudan eylem öbeğine bağlı olduğu için nesne konumundadır. Bu durumda tıpkı "der" tanımlığında olduğu gibi derin yapıdaki anlamla yüzey yapıdaki anlam aynıdır. Aritmetiksel olarak bu durum şu şekilde ifade edilebilir:

Ad Öbeği		**Eylem Öbeği**		**Eylem Öbeği**		**Ad Öbeği**
Die Frau	x	(sieht das Kind)	=	(Das Kind sieht)	x	die Frau
2	x	(3 + 4)	=	(4 + 3)	x	2
2	x	7	=	7	x	2
14			=	14		

"Çocuğu kadın görür/görüyor" anlamına gelen bu tümceyi Google çeviri programı "Çocuk kadını görür" şeklinde –yine hatalı bir şekilde- Türkçeye çevirmektedir. Yani makine yine devrik yapıyı algılayamamakta ve ad öbeklerinden ilkini özne, ikincisini ise nesne olarak kabul etmektedir.

Derin yapıdaki ikinci tümce devrik değil, kurallı bir tümcedir ve ağaç diyagramıyla şu şekilde gösterilebilir:

Bu tümcede doğrudan yükleme bağlı olan öge "die Frau" ifadesidir. Dolayısıyla bu tümcenin nesnesi "die Frau", öznesi ise "das Kind" şeklindeki ad öbekleridir. Özne ve nesneyi oluşturan öbekler yer değiştirdiğine ve her ikisi de yalın halleriyle aynı şekilde kullanıldığına göre tümcenin derin yapısındaki anlamı da değişir. Bu tümce aritmetiksel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

Ad Öbeği		**Eylem Öbeği**		**Ad Öbeği**		**Eylem Öbeği**
Die Frau	x	(sieht das Kind)	≠	Das Kind	x	(sieht die Frau)
2	x	(3 + 4)	≠	4	x	(3 + 2)
2	x	7	≠	4	x	5
14			≠	20		

Örneklerden anlaşılacağı üzere yüzey yapıları aynı, derin yapıları farklı olan tümcelerin anlamları belirli dil bilgisel çözümlemelerle saptanabilir.

Bir cümlenin dilbilgisi tarafından çözümlenme şekli, bu cümlenin anlamını belirleyebilir, dolayısıyla doğal dil işlemenin önemli bir parçası, cümleler için kabul edilebilir ayrıştırma ağaçları bulacak dilbilgisi kuralları kullanmayı içerir. (Nilsson, 2018: 147)

Almancada *die* ve *das* tanımlıklarında karşılaşılan durum İngilizce ve Fransızcadaki nesne kullanımıyla benzerlik göstermektedir. Aynı anlama gelen İngilizce tümcede özneyle nesnenin yer değiştirilmesi durumunda ortaya şu sonuç çıkar:

Ad Öbeği		**Eylem Öbeği**		**Ad Öbeği**		**Eylem Öbeği**
The woman	x	(loves the man)	≠	The man	x	(loves the woman)
2	x	(3 + 4)	≠	4	x	(3 + 2)
2	x	7	≠	4	x	5
14			≠	20		

Görüldüğü üzere burada yüzey yapıda gerçekleşen düzenleme işlemi sonucunda derin yapıdaki anlam da değişmektedir. Aynı şekilde aritmetik işlemlerin sonuçları da birbirinden farklı çıkmıştır. İngilizcede Türkçe ve Almancadaki gibi tümceye nesne ile başlamak mümkün değildir; çünkü İngilizcede bir ad öbeği tümcenin başında kullanıldığında nesne değil, özne işlevini üstlenir. Bu tümcelerle aynı anlama gelen Fransızca tümcenin özne ve nesnesine uygulanan düzenleme işleminde ise şu sonuçla karşılaşılır:

Ad Öbeği		**Eylem Öbeği**		**Ad Öbeği**		**Eylem Öbeği**
La femme	x	(aime l'homme)	≠	L'homme	x	(aime la femme).
2	x	(3 + 4)	≠	4	x	(3 + 2)
2	x	7	≠	4	x	5
14			≠	20		

Fransızcada da İngilizcedeki durum geçerlidir; yani tümceye nesne ile başlamak mümkün değildir. Tıpkı İngilizcedeki gibi Fransızcada da bir ad öbeği tümcenin başında kullanıldığında nesne değil, özne işlevini üstlenir.

5. SONUÇ

Bir tümce belirli kurallar çerçevesinde birbirine eklenen ve birbiriyle uyum içinde bulunması gereken sözcüklerden veya sözcük öbeklerinden oluşur. Bu kurallar her dilde farklılık gösterebilir. Bir tümcede biri doğrudan tümceye, ikincisi ise eylem öbeğine bağlı olmak üzere iki ad öbeği bulunabilir. Bunlardan doğrudan tümceye bağlı olan öbek özne işlevini üstlenirken, eylem öbeğine bağlı olan öbek nesne işlevini üstlenir.

Özne ve nesnenin yerlerinin değiştirilmesi, yani düzenleme dönüşüm işlemi uygulanması durumunda, İngilizce ve Fransızcada belirtme hali için özel bir kullanımın olmaması - yani bu dillerde belirtili nesnenin her zaman yalın haliyle aynı şekilde kullanılması - nedeniyle nesne konumundaki bu öbek özne işlevini üstlenir. Özne ve nesne yer değiştireceği için derin yapıdaki anlam da tamamen değişecektir. Almancada da "das" ve "die" tanımlığına sahip adlardan oluşan öbekler nesne konumunda bulunduğunda yalın halinden farklı bir kullanım olmadığı için özne ve nesnenin yer değiştirmesi durumunda her iki öge de yalın halde görüneceğinden derin yapıdaki anlam değişebilir. Bu durumda derin yapıda çift anlamlılık oluşur. Yani aynı öge bir anlama göre özne, başka bir anlama göre ise nesne konumunda olabilir.

Aynı işlem söz konusu olduğunda Türkçede belirtili nesne kavramının bulunması nedeniyle derin yapıdaki anlam değişmez; yani ek alan adın "nesne", yalın haldeki adın ise "özne" konumunda olduğu çok net bir şekilde görülebilir. Almancada "der" tanımlığına sahip adların belirtme halinin (Akkusativ) değişime uğrayıp "den" tanımlığıyla ifade edilmesi nedeniyle bu ad öbeklerinden oluşan nesnelere de düzenleme dönüşüm işlemi uygulandığında tıpkı Türkçedeki gibi derin yapıdaki anlam değişmez.

Bir tümcede özne ve nesne konumundaki sözcüklere veya sözcük öbeklerine uygulanan bu düzenleme dönüşüm işlemi matematikteki aritmetik işlemlerle paralellik gösterir. Toplama işleminde toplananların, çarpma işleminde ise çarpanların yerinin değiştirilmesi işlemin sonucunu değiştirmez. Bir tümceyi oluşturan sözcükler birer sayı gibi değerlendirildiğinde, sözcüklerin toplama işleminde olduğu gibi birbirine eklenmesiyle sözcük öbeklerinin, bu öbeklerin birbiriyle çarpılmasıyla da tümcenin oluştuğu düşünülebilir. Herhangi bir dilde nesnenin belirtme hali için yalın halden farklı bir kullanımının bulunması durumunda, bu öge özne ile yer değiştirdiği zaman tıpkı toplama ve çarpmanın değişme özelliğinde görüldüğü gibi sonucun değişmediği görülmektedir.

Düzenleme dönüşüm işlemi sonucunda devrik hâle getirilen tümcelerin çevirisi bir insan tarafından kolaylıkla doğru bir şekilde yapılırken, makine çevirisi söz konusu olduğunda her seferinde ilk ad öbeğinin özne, ikinci ad öbeğinin ise nesne olarak kabul edildiği gözlemlenmiştir. Bu tür çeviri hatalarını engellemek için öznenin her zaman yalın hâlde bulunduğunu ve belirtme halinde bulunan bir ad öbeğinin –tümcenin başında bulunsa bile - özne değil, nesne konumunda olabileceğini saptayacak algoritmalar geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Chomsky, N. (2010). *Doğa ve Dil Üzerine*. (Çev. Ayşe Banu Karadağ). Sözcükler Yayınları, İstanbul.

Chomsky, N. (2014). *Dilin Mimarisi*. (Çev. İsa Kerem Bayırlı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Chomsky, N. (2019). *Dil ve Zihin İncelemelerinde Yeni Ufuklar*. (Çev. Ferit Burak Aydar). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Dantzig, T. (2011). *Sayı: Bilimin Dili*. (Çev. Barış Cezar). Metis Yayınları, İstanbul.

Eroms, H. W. (2000). *Syntax der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin.

Everett, D.L.. (2012). *Language – The Cultural Tool*. Pantheon Books, New York.

Frege, G. (2014). *Aritmetiğin Temelleri – Sayı Kavramı Üzerine Mantıksal-Matematiksel Bir İnceleme*. (Çev. H. Bülent Gözkân). Yapı Kredi Yayınları (3. Baskı) İstanbul.

Greene J. (1972). *Psycholinguistics – Chomsky and Psychology*. Penguin Books, Great Britain.

Kasher, A. (1973). "Linguistik und Mathematik", Renate Bartsch, Theo Vennemann (Hrsg), *Linguistik und Nachbarwissenschaften*. Scriptor Verlag GmbH, Kronberg.

Kerimoğlu, C. (2017). *Dilbilgisi ve Dilbilim Yazıları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Lyons, J. (1971). *Noam Chomsky*. The Viking Press (Fourth Printing), New York.

Moravcsik, E. A. (2006). *An Introduction to Syntactic Theory*. Continuum Press, Great Britain.

Nilsson, N.J. (2018). *Yapay Zekâ – Geçmişi ve Geleceği*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Say, C. (2018). *50 Soruda Yapay Zekâ*. 7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik Ltd. Şti., (Beşinci Baskı), İstanbul.

Werner, O./ Hundsnurscher,F. (1971). *Lehr und Übungsbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Yılmaz, A. (2018). Yapay Zeka. Kodlab Yayınları (4. Baskı), İstanbul.

İNTERNET KAYNAKLARI

Carstensen, K.U. (2017). *Sprachtechnologie – Ein Überblick*. http://www.kaiuwecarstensen.de/Publikationen/Sprachtechnologie.pdf (Erişim 30.03.2019)

5

DIE SPRACHE AUF DEM BASAR[1]

Munise AKSÖZ[2], Umut BALCI[3]

1. THEORETISCHES

Die Sprache hat verschiedene Dimensionen, die auf verschiedenen Gebieten vielfältige Anwendungsweisen haben.

In der Soziolinguistik wird die Sprache unter Dialekt, Schichtensprache, Fachsprache, Sondersprache, ideologische Sprache, Frauen- und Männersprache, Jugend- und Generationensprache eingestuft. Je nach seiner Sozialgruppe, seinem Wohnungsgebiet, seinem Beruf usw. gebraucht jeder Mensch die Sprache anders als der andere. So stößt man in manchen Gebieten oder Fächern öfters auf bestimmte Begriffe mit charakteristischen stilistischen Erscheinungsweisen. Der Begriffswahl und der Stil eines Arztes ist anders als eines Lehrers oder Händlers (Gross, 1990: 156- 176.). Genauso ist es auch auf den Obst- und Gemüse-Basaren, die besonders in der Türkei sehr verbreitet sind. Die Händler haben ihre eigene Sprache und ihren Stil.

Das Wort Stil stammt aus dem lateinischen ‚Stilus' und bedeutet ‚ein spitzes Schreibgerät'. Dagegen wird es heutzutage als eine ‚mündliche oder schriftliche Ausdrucksmöglichkeitsweise' definiert und untersucht. Diese Ausdrucksmöglichkeiten verändern sich je nach dem Ziel des Verwenders (Aksöz, 2017: 87-89; Aktaş, 2014: 9-24.; Belke, 1973: 31).

Obwohl die Stilmittelverwendung meistens mit der Literatur verbunden bzw. begrenzt wird, sieht man sie fast in allen möglichen Bereichen des Lebens, im Alltag, z. B. in den Fernseh- bzw. Zeitungsnachrichten, Zeitungsüberschriften, politischen Reden, unter Verkäufern, in der Werbung usw. (Balcı und Pircanlı, 2012; Balcı, Balcı und Arısoy, 2017).

In diesem Artikel soll auf den Sprachstil der Händler / Wochenmarktkaufleute auf dem Basar[4] eingegangen werden. Hierfür wurden verschiedene Basare in Adana besucht, um die Stilmittel, die von den Händlern angewendet werden, herauszuarbeiten. Die Dialoge wurden auf Aufnahmeapparate aufgenommen und danach schriftlich festgehalten. Auch auf die Preisschilder wurde im Hinblick auf Form und Inhalt geachtet.

2. STILMITTEL IN DER BASAR-SPRACHE: WIEDERHOLUNG- UND LAUTFIGUREN SFIGUREN

Die Wortwiederholungsfigur ‚Geminatio' ist sowohl in der Lyrik als auch in Prosaformen der Literatur zu sehen; sie wird auch sehr oft im alltäglichem Leben benutzt. Hier soll nochmals betont werden, dass diese Stilmittel auch in anderen Feldern des Schriftlichen und Mündlichen ihre Verwendung haben.

1 Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'nin desteklediği 10842 numaralı proje kapsamında yapılmıştır.
2 Dr. phil. habil. Çukurova-Universität
3 Dr. phil. habil. Batman-Universität
4 Mit diesem Begriff ist der Wochenmarkt gemeint, der in regelmäßig wiederkehrenden Zeitabständen stattfindet und auf dem überwiegend Gemüse und Obst verkauft wird.

Auf dem Basar war ‚Geminatio', dass am meisten verwendete Stilmittel. Dies ist natürlich ganz selbstverständlich, da der Basarhändler sehr oft hintereinander Wiederholungen macht, um sein Produkt verkaufen zu können und Aufmerksamkeit zu wecken.

Der Begriff ‚Geminatio' kommt aus dem Lateinischen und bedeutet ‚Verdopplung'. Damit wird gemeint, dass ein Wort oder eine Wortgruppe hintereinander wiederholt und dass diese Wiederholung meistens durch ein Komma getrennt wird. In der türkischen Sprache ist die Anwendung von ‚Geminatio' sehr zahlreich. Wenn man Geminatio durch ein kleines Schema darstellen sollte, sieht es folgendermaßen aus:

X, X_____

Der Buchstabe X stellt dar, dass dasselbe Wort oder dieselbe Wortgruppe hintereinander seinen Platz hat (Aksöz, 2017: 120; Habsicht und Lange, 1995: 294). Zum Beispiel:

Oh Welt, oh Welt dies ist der Tag des Lebens!

Es ist jetzt angemessen, auf die Beispiele für ‚Geminatio' aus dem Basar einzugehen. Die türkischen Texte wurden je nachdem wortwörtlich oder frei ins Deutsche übersetzt, um die Stilmittel adäquat wiederzugeben.

- *Buyrun,buyrun gel vatandaş domatesin kralı burada!*

(Kommen Sie her, kommen Sie her! Hier sind die besten Tomaten!)

- *Alın, alın. Şeker Mandalin alın!*

(Kaufen Sie, kaufen Sie Zucker-Mandarinen.)

- *Taze börek arası,taze börek arası![5]*

(Füllung für frisches Blätterteigpastete, Füllung für frisches Blätterteigpastete)

- *Çukulatalı, çukulatalı hurmalar, çukulatalı hurmalar, çukulatalı hurmalar!*

(Kakis mit Schokolade, Schokolade, Kakis mit Schokolade, Kakis mit Schokolade)

- *Tazesi geldi buyrun,tazesi geldi buyrun!*

(Frische [Früchte] sind gekommen, kaufen Sie, frische [Früchte] sind gekommen kaufen Sie!)

- *Yeşillik seç, yeşillik seç!*

(Wähle Kräuter, Wähle Kräuter!)

- *Tarla biberi geldi, tarla biberi!*

(Paprika aus dem Land ist gekommen, Paprika aus dem Land!)

- *İndirim var,indirim var!*

(Rabatt ist gemacht, Rabatt ist gemacht!)

- *Limon 1 buçuk,limon 1 buçuk!*

(Zitronen für eineinhalb Lira, Zitronen für eineinhalb Lira!)

5 Mehrere Beispiele sind nur kontextabhängig zu verstehen.

- *Seç al,seç al, seç al!*

(Wähle aus kaufe, wähle aus kaufe!)

- *Karadeniz hamsi, Karadeniz hamsi, Karadeniz hamsiiii!*

(Schwarzmeer-Anschovis, Schwarzmeer-Anschovis Schwarzmeer-Anschoviiis!)

- *Ucuza salatalık; ucuza salatalık*

(Billige Gurken, billige Gurken!)

- *Şeker bunlar, şeker bunlar, şeker armut buyrun!*

(Dies sind zuckersüß, dies sind zuckersüß, kaufen Sie zuckersüße Birnen, zuckersüß sind die, zuckersüß sind die, zuckersüße Birnen, kaufen Sie!)

- *Domates iki buçuk, domates ik ibuçuk, mal Antalya, mal Antalya!*

(Tomaten für zweieinhalb Lira, Tomaten für zweieinhalb Lira, Produkt aus Antalya, Produkt aus Antalya.)

Wie man an den Beispielen sieht, gibt es sehr viele Wiederholungen, die man unter der Wortwiederholungsfigur ‚Geminatio einstufen kann.

‚Epanapelse', die dem Stilmittel ‚Geminatio' ähnelt, ist eine andere Wortwiederholungsfigur, die auf dem Basar mündlich artikuliert wurde. Der Begriff ‚Epanalepse' kommt aus dem Griechischen und bedeutet ‚Wiederaufnahme'. Bei ‚Epanalepse' wird meistens zwischen demselben Wort oder derselben Wortfolge ein anderes Wort eingesetzt (Aksöz, 2017: 121; Habsicht und Lange, 1995: 84). Wenn man dies auch wiederum mit einem kleinen Schema veranschaulichen sollte, kommt dieses Schema hervor:

X____X_____

Zum Beispiel: *Leben ist Leben auf demPlanet.*

Beispiele für ‚Epanalepse' aus dem Basar:

- *Şifa bunlar şifa!*

(Genesungen sind das, Genesung!)

- *Bu ürünler kaliteli ürünler!*

(Diese Produkte sind qualitative Produkte!)

In den oben gegebenen Beispielen für ‚Geminatio' sieht man auch das Stilmittel ‚Enumeration' und ihre Unterarten. Der Begriff kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Aufzählen oder Aufzählung. Wörter, die keine Verbindung miteinander haben müssen, werden hintereinander aufgezählt (Aksöz, 2107: 125).

Es gibt drei Unterarten der ‚Enumeration' und zwar Asyndeton', ‚Syndeton' und ‚Polysyndeton'.

‚Asyndeton' ist, die aufeinanderfolgende Aufzählung der Wörter, ohne eine Konjunktion zu verwenden (Aksöz, 2107: 125-127; Özünlü, 2001:97; Braak, 1980: 44). Zum Beispiel:

Ich, du, er

‚Syndeton' dagegen ist die Wörteraufzählung, in der man nur eine Konjunktion verwendet. Zum Beispiel:

Ich und du

oder

Ich, du und er

‚Polysyndeton' dagegen bedeutet Wörteraufzählung, in der nur eine bestimmte Konjunktion mehrmals verwendet wird (Aksöz, 2107: 125-127; Habsicht und Lange, 1995:288; Özünlü, 2001: 97). Zum Beispiel:

Ich und du und er und wir

oder

Ich oder du oder er oder sie

Wenn man sich die Beispiele aus dem Basar anschaut, sieht man meistens die ‚Asyndeton':

- *Domatese gel, buyrun, buyrun, buyrun.*

(Komm zu Tomaten, kaufe, kaufe, kaufe!)

- *Çukulatalı, çukulatalı, çukulatalı hurmalar çukulatalı hurmalar, çukulatalı hurmalar!*

(Kakis mit Schokolade, Schokolade, Kakis mit Schokalade, Kakis mit Schokalade!)

- *Seç al,seç al, seç al!*

(Wähle, kaufe, wähle, kaufe!)

Hier müsste man auch auf das Stilmittel ‚Kyklos' erwähnen, das gleichfalls ein Stilmittel der Wortwiederholungsfiguren ist. Das Wort kommt aus dem Griechischen; ihre lateinische Entsprechung ist ‚Redditio'. ‚Kyklos' bedeutet Ring oder Kreis. Damit wird gemeint, dass ein und dasselbe Wort am Anfang und am Ende eines Verses oder Satzes verwendet wird *(*Aksöz*, 217: 119, Wilper, 1989: 495)*. Dies könnte man mit einem kleinen Schema so veranschaulichen:

X_____X

Welt des Frieden *Welt.*

Auch wenn es weniger als ‚Geminatio' vorkommt, wurde dieses Stilmittel in der Basar-Sprache sehr oft entdeckt:

- *Fıstık bu ıspanak abla, fıstık!*

(Wie Erdnüssse ist dieser Spinat, Schwester, wie Erdnüssse!)

- *Doğal baklava doğal baklava!*

(Natürliche Puffbohnen, natürliche!)

- *Dörtyol al çekirdeksiz Dörtyol!*

(Aus Dörtyol, ohne Kerne, aus Dörtyol!)

- *Gel vatandaş, gel!*

(Komm Bürger, komm!)

- *Maşallah ya maşallah.*

(Maschallah, wieder Maschallah!)

- Gel ablacım gel!

(Komm, meine Schwester, komm!)

Eine andere Wortwiederholungsfigur, die auf den Preisschildern zu lesen war, ist die ‚Epipher'. Das Wort kommt aus dem griechischen ‚Epiphora' und bedeutet ‚Hinzufügung'. In der ‚Epipher' wird das letzte Wort oder die letzte Wortreihe am Ende des Verses oder Satzes wiederholt (Aksöz, 2017: 116-117; Wilpert, 1989: 247-248). Wenn man auch die ‚Epipher' mit einem kleinen Schema veranschaulichen sollte:

_____X

_____X

Zum Beispiel:

Sei ein geduldiger Mensch

Liebe das Leben Mensch

Jetzt sollen die Beispiele aus dem Basar angegeben werden.

- *Yaylanın bal* ***kabağı***

Adapazarı kestane ***kabağı***

Mantaş ***kabağı!***

(Hochland-Honig-Kürbis

Adapazarı-Kastanien-Kürbis

Mantaş-Kürbis!)

- *İçli* ***köfte***

Çiğ ***köfte!***

(Gefüllte Frikadellen

Rohe Frikadellen!)

Noch eine andere Wortwiederholungsfigur ist ‚Polyptoton'. ‚Poly' bedeutet im Griechischen ‚viel' und ‚toton', ‚Fall' oder ‚Situation'. Sie bedeutet also ‚Vielfall'. ‚Polyptoton' ist die Wiederholung eines Wortes mit verschiedenen Flexionsformen (Akksöz, 2017: 122, Habsicht und Lange, 1995: 228). Zum Beispiel:

Schön ist sie, eine schöne Frau

Auch diesem Stilmittel ist auf dem Basar zu begegnen:

- *Elma baştan başa ucuz abla!*

(Kaufe Äpfel, Schwester, kaufe! Die sind billig, alle sind billig!)

Auch sieht man auf manchen Preisschildern das Stilmittel ‚Klimax'. ‚Klimax' kommt auch aus dem Griechischen und bedeutet, dass eine Aussage gesteigert wird. Meistens wird sie mit drei Steigerungsstufen benutzt, jedoch sind Klimaxe auch mit zwei Steigerungen zu sehen. Die Aussage in der Klimax wird vom Kleinem zum Großen, vom Unwichtigen zum Wichtigen oder vom Generellen zum Spezifischen hin gesteigert. Das Wichtigste kommt am Ende vor. Die Klimax wird meistens mit ‚Asyndeton', ‚Syndeton' oder ‚Polysyndeton' zusammen angewandt (Aksöz, 2017: 140; Träger, 1989: 267). Zum Beispiel:

2,3,4

oder

Dorf, Stadt, Welt

Meistens hängt die Klimax-Verwendung mit dem Preis des Produkts zusammen. Je höher der Preis der Ware ist, desto größer, mehr oder besser ist sie:

- *2 kilo iki buçuk lira, 4 Kilo 5 lira!*

(2 Kilo zweieinhalb Lira, 4 Kilo 5 Lira.)

- *3 liraya soğan, dört liraya soğan, 5 liraya soğan var!*

(Es gibt Zwiebeln für 3 Lira, für 4 Lira, für 5 Lira!)

Mit einigen Beispielen stellte ich auf dem Basar auch das Stilmittel ‚Assonanz'fest. ‚Assonanz' ist, dass man in einer Wortreihe einen bestimmten Vokal wiederholt. ‚Assonanz' kommt aus dem Lateinischen 'ad ' und bedeutet ‚an', ‚zu', ‚sonare', d. h. dagegen ‚klingen'. Also anklingen', besser gesagt ‚gleichklingen'. Wörter, die denselben Gleichklang durch die Verwendung derselben Vokale bilden (Aksöz, 2107: 100-101 Best, 2000:49-50). Zum Beispiel: *Willi singt mit.* Der Vokal ‚i' bildet hier die Assonanz. Beispiele für Assonanz aus dem Basar sind:

- *Gel bak, gel bak ne kadar!*

In diesem Beispiel bilden die Vokale ‚a' und ‚e' die Assonanz. Im unteren Beispiel dagegen nur der Vokal ‚a':

- *Tadına bakta al!*

Ein ähnliches Stilmittel wie die ‚Assonanz' ist die ‚Alliteration, der auch auf dem Basar anzutreffen ist. ‚Alliteration' ist, dass man am meisten mit dem selben Konsonanten Wörter bildet. Also die Wörter fangen meistens immer mit dem geleichen Konsonanten an (Aksöz, 2017: 106; Schweikle und Schweikle,1990:10). Zum Beispiel:

- *Milch macht Menschen glücklich!*

Die drei Wörter mit dem Anlaut ‚m' bilden Alliteration: Alliterationsbeispiele aus dem Basar:

- *Deve dişi nar*
- *Deve dişi sarımsak*
- *Sert sulu elma*

Wie man an den obigen drei Beispielen sieht, wurde zweimal mit dem Konsonanten ‚d' und einmal mit ‚s' Alliteration gebildet.

3. FAZIT

Zum Schluss wäre zusagen, dass die Stilmittel nicht - wie man sehen kann – auf die Literatur einzugrenzen sind. Man kann sie überall, je nach der Aussageintention, in allen möglichen Bereichen im Leben anwenden. Jedoch muss natürlich hier festgehalten werden, dass nicht alle Stilmittel bevorzugt werden. Dies hängt stark von der Absicht des Benutzers ab, manchmal aber auch von seiner sozialen Schicht oder Umgebung.

Wie oben festgestellt wurde, sind auf den Basaren bestimmte Stilmittel anzutreffen. Manche werden häufiger, manche dagegen seltener verwendet. ‚Geminatio', ‚Epanalepse', ‚Asyndeton' sind mehr zu sehen als ‚Epipher', ‚Polyptoton', ‚Kyklos', ‚Assonanz', ‚Klimax'.

Die Anwendung der Stilmittel auf den Basaren zeigt eigentlich auch den Reichtum der türkischen Sprache. Worauf hier noch anzudeuten wäre, ist, dass die Preisschilder, die früher mit der Handschrift der Basarhändler geschrieben wurden, viel kreativer und reicher an Stilmittel waren; denn heutzutage verwenden die meisten Basarhändler fertige gedruckte Preisschilder.

LITERATUR

Aksöz, M. (2017). BiçemlerveuygulamalıÖğretimi, Konya: Çizgi Yayınevi.

Aktaş, S. (2014), Edebiyatta Üslupve Problemleri, Ankara. Kurgan Edebiyat Yayınları.

Balcı, T., Pircanlı, D. (2012). Semiotische Merkmale in der Werbung von türkischen und deutschen alkoholischen Getränken. *Mediterranean Journal of Humanities,* Band.II, S. 206-211.

Balcı T., Balcı, H., Arısoy H. (2017) Türkische und deutsche Werbung für Parfüm und Kosmetik. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Band 26, S. 115-130.

Belke, H. 81973), Literarische gebrauchsformen, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Best, Otto (2000), Handbuch Literarischer Fachbegriffe, Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Braak, I. (1980) Poetik in Stichworten, Kiel: Verlag Ferdinand Hirt

Gross, H. (1990). Einführung in die Germanische Linguistik, München: iudicium Verlag

Habsicht, W., Lange, W.D. (1995). Der Literaturbrockhaus, Band 3, Mannheim. Bibliographisches Institut& F.A. Brockhaus AG.

Habsicht, W., Lange, W.D. (1995). Der Literaturbrockhaus, Band 6, Mannheim. Bibliographisches Institut& F.A. Brockhaus AG.

Özünlü, Ü. (2001). EdebiyattaDilKullanımları, İstanbul: Multilingual.

Schweikle, G., Schweikle, I. (1990), Metzler Literatur Lexikon, Stuttgart:

Träger, Cl. (1989), Wörterbuch der Literaturwissenschaft, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Wilpert, G. (1989), Sachwörterbuch der Literatur, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

6

KURZ- UND KOSEFORMEN DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN

Dursun ZENGİN[1]

Neben den vollständigen Formen der Vornamen sind auch Kurz- und Koseformen (Hypokoristika) vorhanden, mit denen Kinder, Freunde, Verliebte usw. im vertrauten Umgang angeredet werden, und die im Laufe der Zeit zu festen Vornamen werden.

Kürzungen bzw. Kurzformen, wie Fischer (2012) sie nennt, sind für die Erweiterung des Wortschatzes einer Sprache unentbehrlich (Vgl. auch Balcı 2009; Uslu 2016). Der Kurzname ist die verkürzte Form eines Namens, der Kosename dagegen eine expressive Namenform mit kosender Bedeutung (Vgl. Witkowski 1964: 42-43; Balcı 2013: 215ff.). Hinzu kommen die Lallnamen, Kurzformen, die ihrer Funktion nach zu den Koseformen gehören.

Zu den Kurzformen gehören alle Arten der Kürzung von Vollformen. Koseformen werden meist mit Diminutivsuffix gebildet. Da also zu ihrer Bildung zusätzliche Verkleinerungssuffixe[2] benutzt werden können, sind sie keineswegs immer kürzer als die ihnen zugrunde liegenden

Namen. Aufgrund, ihres hypokoristischen Charakters drücken die Kosenamen Gefühle, wie Zuneigung und Zärtlichkeit aus.

Kurz - und Koseformen sind nicht immer scharf gegeneinander abzugrenzen. Denn die Bildung der Koseformen realisiert sich nicht nur mit Vollformen, sondern sehr oft mit der Kürzung des zugrundeliegenden Namens. Umgekehrt können die Kurzformen auch ohne Diminutivsuffix als Kosenamen gebraucht werden. Daher sind zahlreiche Kurznamen gleichzeitig Kosenamen.

Deutsche Kurz- und Koseformen

Die deutschen Kurz- und Koseformen, deren Zusammenhang mit der ursprünglichen vollen Namensform oft gar nicht mehr zu erkennen ist, können mit oder ohne Suffix gebildet werden. Unter den Kurzformen unterscheidet man ein- und zweistämmige Namen, d.h. in ihnen sind entweder nur einer der beiden Bestandteile oder gleichzeitig beide Bestandteile des ursprünglichen Vollnamens enthalten.

Im deutschen Vornamenbestand beträgt der Anteil der Kurz- und Koseformen, die als akzeptierte Vornamen eingetragen sind, 30%, wobei 26% auf männliche und 35% auf weibliche Namen entfallen.[3]

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi

2 Eine Verkleinerungsform ist eine "in der vertraulichen Anrede oft als Koseform verwendete, durch eine bestimmte Endung gekennzeichnete Ableitung, deren Bedeutung die Größe, Intensität, die in der Bedeutung des Grundwortes zum Ausdruck kommt, mindert". Vgl. Klappenbach/Stainitz (976: 4049).

3 Die Angaben beziehen sich auf meine Untersuchung anhand des Vornamenbuches von Weitershaus (1988).

Sie können als ein- oder zweistämmige Formen mit oder ohne Suffix auftreten.[4]

Einstämmige Kurzformen:

Sie ergeben sich entweder aus dem ersten oder aus dem zweiten Bestandteil eines Vornamens.

Männernamen:

Bert<Bertold, Leo<Leopold, Leo<Leonard, Max<Maximilian, Willy<Wilhelm, Wolf<Wolfgang, Bert Albert, Bert<Adalbert, Fried<Siegfried, Diez<Dithelm, Ebbo<Eberhard, Erko<Erkenhald, Friedo< Siegfried, Fritz < Friederich, Rudi<Rudolf.

Frauennamen:

Elis<Elisabeth, Frieda<Friederike, Inge<Ingeborg, Irma<Irmgart, Fina<Josefina, Heidi<Adelheid, Hanne<Johanna, Lina<Karolina, Lotte<Charlotte, Reta<Margaretha, Rita<Margaretha, Ada< Adelheid, Bruna< Brunhild, Bruni< Brunhild, Chistel<Christiane, Ella< Elisabeth, Gaby< Gabriele.

Zweistämmige Kurz formen:

Es begegnen Kurzformen, bei denen durch Zusammenziehung beide Bestandteile des Vollnamens beteiligt sind.

Männernamen:

Albert<Adalbert, Arend<Arnold, Bernd<Bernhard, Delf<Detlef, Dolf<Adolf, Gerd<Gerhard, Nolde< Arnold, Rolf< Rudolf, Timmo< Dietmar.

Frauennamen:

Alheid<Adelheid, Almut<Adelmut, Amrei<Annemarie, Else<Elisabeth, Gerta<Gertrud, Gert<Gertrud, Gila<Gisela, Gusta<Augusta, Herma< Hermine, Karin< Katharina, Lisbeth< Elisabeth, Wilma< Wilhelma.

Die zur Bildung der Kurzformen verwendeten Suffixe, die teilweise geschlechtsspezifisch, teilweise neutral sind, stimmen bei den männlichen und weiblichen Namen nicht ganz überein.

Männernamen:

-o : *Danko (Dankmar), Deddo (Dietbald), Ebbo (Eberhard), Edo (Edgar), Falko (Volkbert), Kuno (Konrad), Ludo (Luitbert), Menno (Meinhard), Rando (Randolf), Reiko (Reinfried), Siebo (Seigbald), Udo (Ulbert), Werno (Wernfried).*

-1 : *Freddi (Frederik), Heini (Heinrich), Hardi (Hartmann), Konni (Konrad), Luigi (Ludwig), Poldi (Leopold), Rudi (Rudolf), Siggi (Siegwald), Toni (Anton), Ulli (Ulrich).* **-i** kann auch nach englischem Muster durch **-y** ersetzt werden: *Willy(William), Danny(Daniel), Ricky (Richard), Tommy(Thomas), Tony(Anton).*

-(t)z- : *Dietz (Dietrich), Fritz (Friedrich), Götz (Gottwald), Heinz (Heinrich), Lenz (Lorenz), Lutz (Ludwig).*

-ing : dieses Suffix ist selten: *Henning (Heinrich), Janning (Jan).*

4 Näheres zu den deutschen Kurz- und Koseformen s. Bacah (1952) und Seibicke (1982: 96-97; 1977: 88-100).

-mann : Dieses Suffix tritt auch selten auf: *Karlmann (Karl), Tillmann (Dietwald).*

Diminutiv:

-chen, **-lein**: Vornamen, die durch die Diminutivsuffixe des allgemeinen Wortschatzes **-chen** und

-lein gebildet sind, findet man, bis auf Ausnahmen wie Hänschen und Peterlein, als eingetragene Namen wenig.

-l-: Das **-l-** Suffix, das in Formen wie **-el**, **-le**, und —**li** auftreten kann, dient meist der Verkleinerung. Es bildet die vielfach nur landschaftlich verbreiteten Koseformen:

Barthel (Bartholomäus), Friedel (Friedmar), Gustel(August), Jockel (Jakob), Nickel (Nikolaus), Fredl

(Ferdinand), Loisl (Alois), Seppl (Joseph), Heinerle (Heinrich), Gritli (Margareta).

-k- :Das **-k-** Suffix, das landschaftlich in niederdeutschen und friesischen Vornamen häufig auftritt, hat ebenfalls Diminutiv-Funktion: *Henke (Hendrik), Lüdeke (Luitbert), Reineke (Reinhard),* ebenso **-je**: *Heintje (Heinrich), Tedje (Theodor).*

Frauennamen:

-a : *Ada (Adalburg), Alida (Adelheid), Brigga (Brigitta), Cora (Cordula), Ebba (Eberharda), Emma (Eermengard), Gela (Gertrud), Gisa (Gisela, Giselberta), Hilla (Hildeburg, Gotthilde), Ilsa (Elisabeth), Ira (Irina).* **-a** ist auch zu **-e** abgeschwächt worden: *Berte (Bertrun), Ilse (Elisabeth).*

-i : *Anni (Anna), Betti (Elisabeth), Bruni (Brunhilde), Effi (Elfriede), Gerti (Gertrude), Henni (Henrike).* **-i** wird auch durch **-y** ersetzt: *Dolly (Dorothea), Elly (Elisabeteh), Gaby (Gabriele), Henny (Henrike).*

-l- : *Barbel (Barbara), Christel (Christiane), Friedel (Friedelinde, Bernfriede), Gereel (Margarete), Göstel (Gusta), Liesel (Liesa), Rosel (Rosa), Ursel (Ursula), Dorle (Dorothea), Mariele (Maria), Rösle (Rosa).* **-l**, **-li**, **—lin**: *Rösl (Rosa), Anneli (Anna), Gritli (Margarete), Irmelin (Irma).*

-chen, **-lein** : Dieses Suff ix ist selten: *Gretchen (Margareta), Mariechen (Maria), Ingelein (Inge).*

-k- : *Alke (Adelheid), Anke (Anna), Anneke (Anne, Anna), Eike (Egberta), Heilke (Heilwig), Hilke (Hildegard), Antje (Anna), Dortje (Dorothea).*[5] Abgesehen von den erwähnten deutschen Bildungsregeln haben noch Entlehnungen fremdsprachlicher Namen und Kurzformen zu einer Fülle von Varianten geführt:

Männernamen:

Englisch: *Billy (William), Chirs (Christian), Colin (Nikolaus), Rick (Richard), Jeff (Jeffrey), Joe (Joseph), Nick (Nokolaus), Nicky (Nikolaus), Robin (Rodebert).* Französisch: *Ferry (Frederic).* Hebräisch: *Amos (Amasja).* Italienisch: *Beppe (Guiseppe), Enzio (Enrico), Ezzo (Adolfo), Nion (Giovanni).* Lateinisch: *Emil (Amilius), Lukas (Lucanus), Valentin(us), Veltin (Valentin).* Niederländisch: *Claas (Nikolaus), Cornelis (Cornelius).* Russisch: *Mischa (Michail), Sasscha (Alexander).* Schwedisch: *Bengt (Benedikt).* Schweizerisch: *Dani (Daniel).* Slawisch: Boris (*Borislaw), Jesko (Jaroslaw).*

5 Näheres bei Seibicke (1977: 89-100) und Drosdowski (1974: 95).

Frauennamen:

Dänisch: *Karen (Katharina)*. Englisch: *Bess(y) (Elibaseth), Conie (Konstanze), Dolly (Dorothy), Fanny (Franziska), Jessi (Jessica), Jessy (Jessica), Kathie (Katherine), Mabel (Amabel), Maggie (Margarette), Maud (Mathilde), Mauren (Maura)*. Französisch: *Babette (Barbara), Jeanine (Jeanne)*. Italienisch: *Antonella (Antonia), Corina (Katharina), Marietta (Maria), Mirella (Mirabella), Zita (Felicitas)*. Lateinisch: *Petronella (Petronia), Petronilla (Potronia)*. Niederländisch: *Antje (Anna)*. Russisch: *Alina (Alexandra), Aline (Alexandra), Anuschka (Anna), Asja (Anastasia), Katja (Katharina), Mara (Maria), Mascha, (Maria)*. Schwedisch: *Annika (Anna), Karin (Katharina), Kerstin (Kristina), Siri (Sigrid)*. Slawisch: *Hanna (Anna), Janka (Johanna), Lenka (Helene),* Spanisch: *Lola (Dolores), Pepita (Josepha)*.

Es ist übrigens auch der Fall, dass man durch die Weiterbildung der Kurz- und Koseformen nochmals Kurz- und Koseformen schafft:

Männernamen:

Landolin<Lando<Land-, Odilo <Odo <Ot-, Tillmann<Till<Diet-.

Frauennamen:

Be(e)ke<Berta<Bert- oder *-berta*, *Els(e)ke<Elsa<Elisabeth*, *Gustel<Gusta <Augusta, Ilske<Ilse < Elisabeth.*

Eine Kurz- oder Koseform kann gleichzeitig für verschiedene Namen gelten:

Männernamen:

Elko<Adal-, Agil-; Fried(o)<Fried-, -fried; Hard(i), Hardo<Hart-, -hard; Rando<Rand-; Reik(o)<Rein-; Ulf(o)<Ulf-, -ulf; Willke, Wilko, Will(i), Willo<Will(l)-.

Frauennamen:

Ad(d)a< Adal-, Adel-; Amalia<Amal-; Berta, Berte< Bert-, bert; Burga<Burg-, -burga; Frieda, Friede<Fried(e)-, -friede; Friedel< Fried(e)-, -friede; Hilda, Hilde<Hild(e)-, -hild(e).

Einem Vornamen können gleichzeitig mehrere Kurz- und Koseformen zur Verfügung stehen:

Männernamen:

Heinrich: *Hein(er), Heini, Heino, Heintje, Heinz, Hendrick, Henke, Henner, Henning, Henri, Henry, Hinnerk, Heinrich, Hinrik, Hinz.*

Frauennamen:

Katharina: *Kaja, Karen, Karin, Käthe, Kat(h)i, Kathie, Kathy, Kat(h)rein, Kat(h), Katinka, Katja, Kitty, Trina, Trine.*

Die Ausgangsformen sind desöfteren infolge der starken lautlichen Reduzierung und Umgestaltung kaum noch rekonstruierbar.

Männernamen:

Ammo (Amalrich), Azza (Adalbert), Bosso (Burkhard), Emmo (Amalrich), Golo (Gottfried), Hasso(Hart-), Jor(r)it (Eberhard), Omme (Ot-), Tammo (Dietmar).

Frauennamen:

Didda (Diet-), Doris (Dorothea, Theodora), Effi (Elfriede), Fieke (Sophia), Hilla, Hille (Hilde-, -hilde), Ilka (Ilona), Jutta, Jutte (Judith), Lilli (Elisabeth).

Schließlich können wir nun erkennen, dass die fehlende Geschlechtsspezifik einiger Vornamen durch die Bildung von Kurz- und Koseformen aus dem gleichen Stamm entsteht: *Toni* kann z.B. entweder als weiblicher Vorname zu *Antonia* oder als männlicher zu *Anton* oder *Friedel* (als männlich und weiblich) sowohl zu *Friederich* als auch zu *Friederike* gehören.

Lallnamen

Die Lallnamen sind aus dem "Sprechen der Kinder (vor allem der ganz kleinen), aber auch der Mütter und anderer im kosenden Umgang mit Kindern" – so Witkowski (1964: 43) - hervorgegangene expressive Namensformen wie *Pepi* oder *Seppi* für *Joseph*, *Wim* für *Wilhelm*, *Bibi* für *Brigitte* und *Lale* für *Liselotte*. Die Lallformen erfahren außer der Verkürzung noch mehr oder weniger starke lautliche Umgestaltungen. Infolge der starken lautlichen Reduzierung und Umgestaltung sind die Ausgangsformen kaum noch rekonstruierbar.

Di Lallnamen, die nur im Deutschen[6] anzutreffen sind, lassen sich für beide Geschlechter finden:

Männernamen:

Beppo, Bob, Bobby, Dick, Didi, Lu, Mammo, Mommo, Momme, Nonno, Pancho, Pehle, Pepe, Peppe, Peppo, Pim, Poppe.

Frauennamen:

Bele, Beppa, Bibi, Dodo, Li, Lil, Lill, Lili, Lilli, Lilly, Lu, Lulu, Meta, Nanne, Nanina, Pancho, Pepa, Pepeta, Pepita, Poly, Polly,Popke.

Türkische Kurz- und Koseformen

Türkische Kurz- und Koseformen v.a. solche, die als festgewordene Namen eingetragen sind, treten sehr vereinzelt auf. Nimmt man die monothematischen Vornamen wie *Alp, Bay, Can, Er, Gül, Gür, Han, Naz, Nur, Öz, Şen* und *Tan* als keine Kurzformen an, so findet man abgesehen von seltenen Fällen wie *Memet<Mehmet<Muhammed* keine Kurzformen ohne Suffix.

Im Türkischen ist jeder Vorname zugleich als Kosename zu gebrauchen (Vgl. Balcı 2014). Die Kurz- und Koseformen bedienen sich außer einigen Ausnahmen wie *Mehmetcik*(männlich), *Ayşecik*, *Biricik* (weiblich) nicht mehr der Diminutivsuffixe des allgemeinen Wortschatzes **-ca**, **-ce** (**-ça**, **-çe**), **-cak**, **-cek** (- **çak**, **-çek**) **-cağız**, **-ceğiz** und **-cık**, **-cik**, **-cuk**, **-cük**, (**-çık**, **-çik**, **-çuk**, -ç**ük**)[7], sondern eigener Suffixe, die bei männlichen und weiblichen Vornamen übereinstimmen:

6 Einzelheiten zu den Lallnamen s. Seibicke (1955: 6).
7 Noch Näheres zu den Diminutivsuffixen s. Banguoğlu (1986: 158-162, 164-165; Ergin (1983: l63-167).

Männernamen:

-iş : Aliş<Ali, Memiş<Mehmet, İbiş<İbrahim, Abdiş/Abduş<Abdullah.

-ik : Memik<Mehmet.

-o : İbo<İbrahim, Memo<Mehmet.

-oş : Memoş<Mehmet.

Frauennamen:

-iş : Emiş<Emine, Nuriş<Nuriye.

-ik : Fadik<Fatma.

-o : Fato<Fatma, Zeyno<Zeynep.

-oş : Fatoş<Fatma, Emoş<Emine.

Anhand der Beispiele ist es leicht festzustellen, dass sowohl bei den deutschen als auch bei den türkischen Vornamen Kurz-und Koseformen (Hypokoristika) vorhanden sind. Die deutschen Kurz- und Koseformen, die sich mit oder ohne Suffix gewisser Bildungsregeln bedienen, sind im Gegensatz zu den türkischen Formen sehr reich und vielfältig. Im türkischen Vornamenbestand erscheinen also diesbezügliche Vornamen sehr vereinzelt. Deutsche Kurz- und Koseformen, die sogar als ein- oder zweistämmig auftreten, können auch bei der Bildung der männlichen und weiblichen Vornamen verschiedenartige Diminutivsuffixe annehmen und bedienen sich, wie es auch unter den türkischen Vornamen der Fall ist, der Diminutivsuffixe des allgemeinen Wortschatzes sehr selten. Der deutsche Vornamenbestand verfügt außerdem über Kurz- und Koseformen fremdsprachiger Herkunft. Die deutschen Kurz- und Koseformen können sich übrigens aus Lallnamen oder sogar auch noch mal aus Kurz- und Koseformen bilden. Ein deutscher Vorname kann sich gleichzeitig verschiedenartiger Kurz- und Koseformen bedienen oder umgekehrt eine Kurz- und Koseform kann verschiedenen Vornamen zu Grunde stehen. Im Türkischen Vornamenbestand tritt es sehr vereinzelt auf, dass ein Vorname verschiedene Kurz- und Koseformen hat. Dass eine Kurz- und Kurzform für verschiedene Vornamen gebraucht wird, ist kaum nachweisbar.

Die Kurz- und Koseformen, die mit oder ohne Suffix erscheinen können, bedienen sich eigener Diminutivsuffixe, während die des Allgemeinen Wortschatzes sehr selten herangezogen werden. Die deutschen Kurz- und Koseformen, die im Vergleich zu den türkischen Formen wesentlich häufiger auftreten und ein- oder zweistämmig vorkommen, können bei der Bildung der männlichen und weiblichen Vornamen verschiedene Diminutivsuffixe annehmen. Sie können auch aus Lallnamen und sogar zum zweiten Mal aus Kurz- und Koseformen gebildet werden. Das Deutsche verfügt außerdem über Kurz- und Koseformen fremdsprachiger Herkunft. Ein deutscher Vorname kann sich gleichzeitig verschiedener Kurz- und Koseformen bedienen, oder umgekehrt eine Kurz- und Koseform kann verschiedenen Vornamen zu Grunde liegen. Dass ein türkischer Vorname verschiedene Kurz- und Koseformen hat, kommt sehr selten vor und dass eine Kurz- und Koseform gleichzeitig für verschiedene Vornamen gebraucht wird, ist kaum nachweisbar.

LITERATURVERZEICHNIS

Aysan, A./Tuncay, S. (1992): *Türkiye'de Kadın-Erkek Adlar Säzlüğü*, Ankara.

Bach, A. (1952): *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. 1 1, Heidelberg.

Bach, A. (1953): *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. 1 2, Heidelberg.

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

Balcı, T. (2013): Kürzungen im Türkischen, *Turkish Studies*, vol.8, S. 215-224.

Balcı, T. (2014): Sind die türkischen Affixe -I, -Iş, -Ik, -O und -Oş Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, pp.13-20.

Banguoğlu, T. (1986): *Türkçenin Grameri*, Ankara.

Burkart, W. (1987): *Neues Lexikon der Vornamen*, Köln.

Çalık, K. (1989): *Türk Ad ve Soyadı Sözlüğü*, İstanbul.

Drosdowski, G. (1974): *Lexikon der Vornamen*, Mannheim, Wien-Zürich.

Duden (1973): *Grammatik*, Bd. 4, Mannheim-Wien-Zürich.

Ergin, M. (1983): *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul.

Fischer, G. (2012): Versuch einer Einteilung und Terminologie der gesprochenen Kürzungen. *tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 2|2012, S. 19-24.

Fleischer, W. (1964): *Die deutschen Personennamen. Geschichte Bildung und Bedeutung*, Berlin.

Gerr, E. (1989): *Das große Vornamenbuch*, München.

Gottschald, M. (1955): *Die deutschen Personennamen*, Berlin.

Gottschald, M. (1971): *Deutsche Namenkunde*, Berlin.

Klappenbach/Stinitz (1976): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* 51, Berlin.

Mackensen, L. (1988): *Das große Buch der Vornamen*, Frankfurt am Main-Berlin.

Okay, G. (1994): *Adlar Sözlüğü*, Ankara.

Okumuş, F. (2004): *Çocuk İsimleri Ansiklopedisi*, İstanbul.

Özmen, İ (2003): *Çocuk Adları Sözlüğü*, İstanbul.

Par, A. H. (1981): *A'dan Z'ye Ansiklopedik Türk Adları ve Soyadları Sözlüğü*, Istanbul.

Püsküllüoğlu, A. (1989): *Seçi1miş Çocuk Adları Sözlüğü*, İstanbul.

Seibicke, W. (1982): *Die Personennamen im Deutschen*, Berlin.

Seibicke, W. (1977): *Vornamen*, Wiesbaden.

Seibicke, W. (1962): *Wie nennen wir unser Kind*, Lüneburg.

Uslu, Z. (2016): *Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi*, 2. Aufl., Anı Yay., Ankara.

Weitershaus, F. W. (1988): *Das Mosaik Varnamenbuch*, München. Witkowski, T. (1964): *Grundbergriffe der Namenkunde*, Berlin.

7

KONTRASTIVE ANALYSE DEUTSCH-TÜRKISCHER PHRASEOLOGISMEN IM BEREICH ‚OHR' BZW. ‚KULAK' UND DIE MÖGLICHKEIT IHRER ANWENDUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSFÄCHERN AN DEN DEUTSCHABTEILUNGEN

Tahir Balcı[1]

1. VORBEMERKUNGEN

Phraseologismus, phraseologische Einheit, Phraseolexem oder Redewendung meint im Grunde dasselbe, und zwar ein Wortgruppenlexem bzw. eine Wortgruppe, die morpho-syntaktisch eine Einheit bildet. Kennzeichnend für einen Phraseologismus ist erstens seine Struktur; er besteht aus mindestens zwei Wörtern, die getrennt geschrieben werden, was ihn zugleich von einem freien Syntagma unterscheidet. Zweitens ist seine lexikalisch-funktionale und semantische Eigenschaft charakteristisch. Die Glieder eines Phraseologismus sind meistens erstarrt. Diese feste Form entsteht durch Konvention der Muttersprachler einer Sprache. Sicherlich gibt es aber bestimmte Mittel und Quellen, die zur Entstehung einer festen Form bzw. eines Phraseologismus beitragen. Man kann annehmen, dass diese Mittel eine universale Geltung haben, weil sie in jeder Sprache die gleiche Funktion erfüllen: Sie dienen vor allem zur Hervorhebung, Verstärkung, Bereicherung, Verdeutlichung und Verlebendigung des Sinnes (Vgl. Aksan 1970: 182 ff.). Diese Ziele werden erreicht durch

- metaphorischen Gebrauch eines Wortes: Da predigst du tauben Ohren (vergeblich)
- Abstraktion: Sie besaß sein Ohr (Vertrauen)
- Polysemie: j-m eins hinter die Ohren geben (hauen)
- Personifikation: Die Wände haben Ohren (Es gibt hier andere Menschen, die uns hören können)
- Vergleich: Ohren wie ein Luchs haben (scharfe Ohren).

Eigentlich sind all diese Faktoren mittelbare oder unmittelbare metaphorische Übertragungsmechanismen, die in einem Phraseologismus ineinander verwoben sind.

2. ANALYSIERTE DATEN

In dieser Studie vergleichen wir die Phraseologismen im Bereich „0hr" und „kulak", um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erarbeiten und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsfächer an Deutschabteilungen zu ziehen. Die Auswahl des Bereichs „0hr" bzw."kulak" hat damit zu tun, dass die Körperteile die produktivsten Bildungsmittel für Phraseologismen sind und sich in diesem Bereich mehr Übereinstimmungen und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht ergeben.

1 Prof. Dr. Çukurova-Universität

Die in verschiedenen Wörterbüchern nachgeschlagenen Phraseologismen lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen:

a) Deutsche bzw. türkische Phraseologismen mit „0hr" bzw. mit „kulak", die ein formal- inhaltliches Äquivalent in der Vergleichssprache haben,
b) Deutsche Phraseologismen mit „0hr", die kein türkisches Äquivalent mit „kulak" haben,
c) Türkische Phraseologismen mit „kulak", die kein deutsches Äquivalent mit „0hr" haben,
d) Deutsche bzw. türkische Phraseologismen, die eine bildanaloge türkische bzw. deutsche Entsprechung haben (z. B. Gehör, anhören, zuhören, baş, boyun, boğaz, duyurmak).

2.1. Phraseologismen mit einem formal-inhaltlichen Äquivalent in der Vergleichssprache

1) a) Die Ohren auf Durchfahrt stellen – b) Kulak asmamak.
2) a) Das geht ihm zum einen Ohr hinein und zum anderen wieder hinaus – b) Bir kulağından giriyor, diğerinden çıkıyor.
3) a) Ihm mögen jetzt die Ohren klingen – b) Kulakları çınlasın.
4) a) Die Wände haben Ohren – b) Yerin kulağı var.
5) a) J-m zu Ohren kommen – b) B-nin kulağına gelmek.
6) a) Die Ohren aufmachen– b) Kulaklarını açmak.
7) a) Die Ohren spitzen – b) Kulak kabartmak/kulaklarını dikmek/Kulağı kirişte olmak.
8) a) Bis ans Ohr erröten – b) Kulaklarına kadar kızarmak.
9) a) Etwas hinter die Ohren schreiben– b) Kulağına küpe olmak.
10) a) Vor j-m die Ohren verschließen - B-ne kulaklarını kapamak/tıkamak.
11) a) Seinen Ohren nicht trauen wollen - Kulaklarına inanamamak.
12) a) Dem Ohr schmeicheln/das Ohr kitzeln/Angenehm in den Ohren klingen - Kulağı okşamak.
13) a) Wasch dir die Ohren - Kulaklarını temizlet!.
14) a) J-m eins hinter die Ohren hauen – b) Kulak tozuna bir tane indirmek.
15) a) Einen Floh im Ohr haben - Kulağına pire kaçmak.
16) a) Die Ohren volthaben - Kulakları dolmak.
17) a) Hast du wohl keine Ohren? – b) Kulağın yok mu?.
18) a) Ganz (Auge und) Ohr – b) Kulak kesilmek/Kulak kabartmak.
19) a) Leih mir dein Ohr! – b) Bana kulak ver!.
20) a) Du sitzt wohl auf deinen Ohren? – b) Kulağına davul mu çalınıyor?.
21) Der Redner hatte das Ohr. - Kulaklar konuşmacıdaydı.
22) Das ist nicht für fremde Ohren. - Kulak kulağa.
23) Bohnen/Watte/Dreck in den Ohren haben. - Kuak almamak.
24) Seine Worte habe ich noch im Ohr. - Sözleri henüz kulağımda.

25) Auf dem Ohr höre ich nicht. - (Efendim?), kulağım duymuyor.
26) J-m einen Floh ins Ohr setzen - B-nin kutağına kurt/pire koymak.
27) Die Ohren aniegen - Kulaklarını kısmak.
28) Unsere Bitte fand taube Ohren - Ricamıza kulak asan olmadı.

2.2. Deutsche Phraseologismen mit „0hr“ ohne ein türkisches Äquivalent mit „kulak“

1) Nur mit halbem Ohr zuhören (wenig aufmerksam).
2) Einen kleinen Mann im Ohr haben (nicht ganz gescheit sein).
3) Wieviel Zeit ich dabei um die Ohren geschlagen habe (verloren habe).
4) Die Nacht haben wir uns um die Ohren geschlagen (schlaflos verbracht).
5) Noch die Eierschalen (noch nicht trocken) hinter den Ohren haben (unerfahren sein)
6) Bis an beide Ohren in Schulden stecken (sehr verschuldet).
7) Bis über die Ohren verliebt sein (sehr).
8) J-n bei den Ohren fassen/kriegen/nehmen/haben (drohen, warnen).
9) Etwas ist nicht für zarte Ohren (nicht zum Erzählen vor weiblichen Zuhörern geeignet).
10) Da predigst du tauben Ohren (vergeblich).
11) Bei j-m ein geneigtes, williges, offenes Ohr finden (lnteresse, Hilfe).
12) Sich die Ohren brechen (sich sehr anstrengen).
13) Für heutige/unsere Ohren (für moderne Menschen).
14) Die Ohren steifhalten (tapfer sein, nicht den Mut verlieren.
15) Von einem Ohr zum anderen strahlen (sich sehr freuen).
16) Mit den Ohren schlackern (vor Überraschung sprachlos sein).
17) Sich aufs Ohr legen/hauen (sich schlafen legen).
18) Sich erst mal etwas Wind um die Ohren pfeifen lassen (Erfahrungen sammeln).
19) Ohren wie ein Luchs haben (scharfe Ohren).
20) Ich besaß ihr Ohr (Vertrauen).
21) Es faustdick hinter den Ohren haben (unmerkbar schlau sein).
22) J-m etwas zu Ohren bringen.

2.3. Türkische Phraseologismen mit „kulak“ ohne ein deutsches Äquivalent mit „Ohr“

1) B-ne göz kulak olmak (aufj-n aufpassen).
2) Kulağına kar suyu kaçmak (sich in einer schweren Lage befinden).
3) Kulağını ensesinden göstermek (etwas unnötig komplizieren)
4) Kulakları paslanmak (Schon lange keine Musik mehr gehört haben).
5) Kulaklarının pasını gidermek (Seit langer Zeit wieder einmal Musik hören).

6) Kulağına kurşun akmak (taub werden).
7) Kulak misafiri olmak (unbemerkt anhören)
8) Kulağına söz girmemek (nicht anhören).
9) Kulağı bende aklı başka yerde (nicht aufmerksam zuhören).
10) Kulaktan dolma (gehörmäßig erworben).
11) Kulağı yolda kalmak (auf jemandes Kommen ungeduldig warten).
12) Kulağı dinç olmak (nicht mehr Gerüchten ausgesetzt sein).
13) Kulaktan aşık otmak (sich in j-n verlieben, ohne ihn/sie zu sehen).
14) Kulak erimi (Hörweite).
15) Kulak ağırlığı (Schwerhörigkeit).
16) Kulak tutmak (an-, zuhören).
17) Kulak delmek (ohrenbetäubend).
18) Kulağına koymak (j-m etwas suggerieren).
19) Kulağı kesik (Schlitzohr).

2.4. Deutsche bzw. türkische Phraseologismen mit einer bildanalogen Entsprechungen

1) Mit hängenden Ohren (enttäuscht, betrübt, bedrückt). - Boynu bükük.
2) Sieh zu deinen Ohren! - Aklını başına topla!
3) J-n übers Ohr hauen/J-m das Fell über die Ohren ziehen. - B-ni tokatlamak.
4) Kulak vermek. - Gehör schenken-
5) Viel um die Ohren haben. - İşi başından aşkın olmak.
6) J-m in den Ohren liegen/J-m die Ohren volljammern. - B-nin başını/kafasını şişirmek/ütülemek; başının etini yemek; başına ekşimek.

3. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Sowohl das Deutsche als auch das Türkische haben große Bestände an Phraseologismen, die auf gleiche Bilder zurückgehen und eine gemeinsame Konstituente bzw. ein gemeinsames Autosemantikon aufweisen, das meistens als Fokus des Phraseologismus gilt. Trotz kultureller und sprachlicher Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Gesellschaft bilden die formal und inhaltlich annähernd gleichen Phraseologismen fast die Hälfte. Wenn es trotz jahrelanger Auseinandersetzungen so viele Gemeinsamkeiten gibt, dann sind sie Zeugnisse für eine Interkultur, die im Gegensatz zu Braun/Krallmann (1990) nicht nur europäischen Sprachen und ihren Sprechern, sondern auch der türkischen und vielen anderen Sprachen gemeinsam ist. Die Untersuchung des Bereichs „0hr" bzw. „kulak" im Hinblick auf Interphraseologie bestätiget diese Annahme.

Die Körperteile sind die produktivsten Mittel und die wichtigsten Bildträger für Phraseologismen im Deutschen und Türkischen. Das würde sich wohl auch ergeben, wenn man Phraseologismen in anderen, nicht verwandten Sprachen untersuchen würde. Man vergleiche hierzu Brauns und Krallmanns Beitrag zur lnterphraseologie. Dort sind zahlreiche Interphraseologismen belegt, die auf Körperteilen als Bildspender beruhen. Das ist kein Zufall

und damit erklärbar, dass die Menschen in ihrem Sprachgebrauch zu derartigen Bildern greifen, die etwas Naheliegendes, Konkretes und unmittelbar Wahrnehmbares zum Ausdruck bringen (Vgl. auch Aksan 1970: 182 ff.). Mit Hilfe von bildhafter Körperlichkeit werden Gefühle und Gedanken inhaltlich bereichert, wobei dies nicht immer in positiver Richtung sein muss.

3.1. Inhaltliche Eigenschaften deutscher und türkischer Phraseologismen

Exosemantik: Sowohl bei den deutschen als auch bei den türkischen Phraseologismen ergibt sich die Gesamtbedeutung nicht im Fregeschen Sinne aus der Summe der Bedeutungen der Einzelteile.

Idiomatizität: Mindestens ein Glied eines Phraseologismus wird im übertragenen Sinne gebraucht.

Wortäquivalenz: Da mindestens zwei Wörter eine phraseologische (d. h. idiomatische) Gesamtbedeutung ergeben, entspricht im nichtphraseologischen Sprachgebrauch einem Phraseologismus ein einzelnes Lexem: *Viel um die Ohren haben* / *Sehr* ***beschäftigt*** *sein.*

Volkstümlichkeit: Phraseologismen tragen mehr oder minder die Spuren der Kultur der jeweiligen Muttersprachler. Diese Spuren sind aber meistens verdunkelt. Nach Daniels sind Phraseologismen „aus Brauchtum, Geschichte, Berufs- und Sondersprachen überkommene Situationsbilder, die sich ursprünglich auf einen bestimmten Vorgang bezogen haben, dann aber erstarrt und zu allgemeinen Vorgangsbezeichnungen geworden sind“ (In; Pilz, 731).

Situativität: Ein Phraseologismus bezieht sich auf einen bestimmten Sachverhalt. Ohne eine passende Situation wirkt er nicht nur befremdend, sondern bleibt auch unverständlich, und das kommunikative Ziel wird nicht erreicht.

3.2. Formale Eigenschaften türkischer und deutscher Phraseologismen

Stabilität: Eher die deutschen, aber auch die türkischen Phraseologismen haben eine erstarrte Form; sehr oft sind linguistische Operationen nicht möglich.

Umstellung ist meistens nicht erlaubt: **Ohren haben die Wände* / *Çocuğa kulak göz ol!* **Passivtransformation ist nicht möglich:** *Unsere Bitte fand taube Ohren.* Aber*: *Taube Ohren wurden ... gefunden. *Lange Ohren sind gemacht worden. - *Kulağı ensesinden gösterildi.*Deletion ist nicht gestattet: *Das ist nicht für fremde Ohren,* Aber*: *Das ist nicht für Ohren. - Kulağında kurşun dökülü olmak* Aber*: *Kulağında dökütü olmak.* Keine Expansion: *Seine Warnung habe ich noch im Ohr.* Aber*: *Seine Warnung habe ich im rechten/in meinem Ohr. Müzik dinlemeye dinlemeye kulaklanmız paslandı.* Aber: **Müzik dinlemeye dinlemeye bütün* / *sağ kulaklarımız paslandı.*

Keine Paraphrasierung: *Sie machte lange Ohren.* Aber: **Sie machte Ohren, die lang sind. Her zaman adamın kulağı kiriştedir*. Aber: **Adamın her zaman kirişteki kulağı...*

Keine Substitution: *Kulak misafiri olmak.* Aber: **Tanrı misafiri olmak* (Da ein Phraseologismus mit einer anderen Bedeutung entsteht). *Komşunun misafiri oimak* (Da der enstandene Satz kein Phraseologismus mehr íst). *Kulağına kar suyu kaçmak*. Aber: **Kulağına elma suyu kaçmak. Du hast wohl keine Ohren?* Aber: **Du hast wohl keine Haare?*

Unikalität: Manche phraseologische Verbindungen sind nur einmal vorhanden: Göz kulak olmak

Morpbologisch-ftexivische Anomalie: Manche Phraseologismen weichen von den grammatischen Regeln ab: *Ganz Auge und Ohr sein*.

Syntaktische Valenz: Was die syntaktische Valenz der Phraseologismen anbelangt, so fallen relevante Besonderheiten auf. In den meisten Fällen wird die Aktantenzahl nicht nur bewahrt, sondern auch um weitere Glieder erweitert, die in einem nichtphraseologischen Satz als freie Angaben gelten, aber als Glieder eines Phraseologismus als obligatorische Aktanten betrachtet werden. So nehmen wir entsprechend Sternkopf (1992) an, dass die Phraseologismen eine andere Valenzstruktur haben als die des Verbs, das ihnen zugrunde liegt. Das hinzukommende, in der syntaktischen Valenz nicht festgelegte (und daher als freie Angabe geltende) Glied stellt sich in einem Phraseologismus als obligatorischer Bestandteil, ohne dessen der Sprachgebrauch inadäquat würde (Vgl. Darancık 2017; Darancık&Balcı 2017; Uslu 2016). Hier gebe ich nur ein paar Beispiele. Liest man die Liste der Phraseologismen durch, so wird man ohne Schwierigkeit erkennen, dass die Mehrheit derartige Glieder hat. Die in Anführungszeichen gesetzten Glieder sind jeweils obligatorische Aktanten, die in einem nichtphraseologischen Satz als freie Angaben gelten würden: *„sich" etwas „hinter die Ohren" schreiben - „Kulağına" davul mu çalınıyor? „Unangenehm" „in den Ohren" klingen - „Wo" hast du deine Ohren? Kulağı „tetikte" olmak - „Kulaklarına kadar" kızarmak.* Die Tilgung dieser aus der Sicht der Valenztheorie freien Angaben würde einen Satz ergeben, der nicht mehr als adäquater Phraseologismus gelten kann.

3.3. Konsequenzen für den Unterricht

Oben haben wir gesagt, dass die Summe der Bedeutungen der einzelnen Teile eines Phraseologismus nicht die Gesamtbedeutung desselben ergibt. Daher wird allgemein angenommen, dass die Rezeption, Produktion und Übersetzung von Phraseologismen den Lernern große Schwierigkeiten bereiten. Nun wolten wir sehen, ob diese Annahme durch die Unterrichtspraxis verifizierbar ist. Zu diesem Zweck haben wir 21 Studenten am germanistischen Seminar unserer Fakultät je ein Testbiatt mit 10 deutschen (jeweils a, von 1 bis 10.) und 10 türkischen (jeweils b, von 11 bis 20) Phraseologismen ausgeteilt, die sie vom Deutschen ins Türkische bzw. vom Türkischen ins Dutsche übersetzen sollen. Jeder gegebene Phraseologismus hat in der anderen Sprache ein Äquivalent mit dem Autosemantikon „0hr" bzw. „kulak". Schon gleich nach der Verteilung der Testblätter haben sich die Studenten zu Recht über die komplexe semantische Struktur der Phraseologismen und über die Schwierigkeiten beim Verstehen und Übersetzen geäußert. Man habe sie mit diesem Sprachphänomen noch nie konfrontiert. Bei der Übersetzung deutscher Phraseologismen ins Türkische kamen insgesamt 140 richtige (% 60.61) und 91 falsche Antworten (% 39.9) vor. Bei den Übersetzungen der 10 türkischen Phraseologismen ins Deutsche ist das Verhältnis von *richtig vs. falsch* beinahe verkehrt: 88 richtige (% 38.09) und 143 falsche Übersetzungen (%61.91) [Siehe die Ziffern hinter den Phraseologismen von 1.-20, die die Anzahl der richtig-falsch-Markierung angeben]. Bei der Beurteilung als richtig wurden morphologisch-flexivische Fehler nicht berücksichtigt. Auch lexikalische Fehler, die auf regionale Sprachunterschiede zurückgehen und keine andere Bedeutung ergeben, wurden nicht beachtet.

In beiden Gruppen gibt es Phraseologismen, die total falsch oder total richtig rezipiert und nachproduziert wurden. Der Schwierigkeitsgrad steigt, wenn ein Phraseologismus und sein Äquivalent in der anderen Sprache nur ein gemeinsames Autosemantikon haben und wenn er eine relativ komlexere grammatische Struktur aufweist (Vgl. z.B. 21.,23., 27.). Dementsprechend werden Phraseologismen, die eine verhältnismäßig einfachere Struktur und mehr als ein gemeinsames Glied haben, leichter verstanden und übersetzt (Vgl. 2., 3., 6., 8.). Das ist lernpsychologisch begründbar. Je mehr Ähnlichkeiten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, äquivalente Assoziationen herzustellen.

3.4. Die Anwendbarkeit der Phraseologismen im Unterricht an germanistischen Seminaren

Der niedrige Erfolgsgrad bei der Rezeption und Nachproduktion der Phraseologismen deutet darauf hin, dass sie einer besonderen Behandlung bedürfen. U. E. können sie in jedem Unterrichtsfach mehr oder minder verstreut werden:

a) Bei der Textanalyse stellt der Lehrende Phraseologismen fest, die im Falle einer passenden Situation, die es sicherlich in jeder Stunde für den einen oder den anderen Phraseologismus gibt, eingeführt werden sollen. Da die Phraseologismen sich nıcht immer in einem situativen Kontext prompt einfallen lassen könnten, muss der Lehrende den Text vorbereiten und vorherbestimmen, welcher Phraseologismus wo und wie einzuführen ist.

b) Bei der Analyse von Schüleraufsätzen zeigt der Lehrende, an welchen Stellen es möglich ist, den Text situationsadäquat durch Phraseologismen zu würzen und den Sinn zu verstärken.

c) Auch die Grammatikstunde kann der richtige Ort für die Anwendung von Phraseologismen. Konjugations- und Deklinationsbeispiele können ab und zu aus dem Bereich der Phraseologie genommen werden. Dann exemplifiziert und erklärt man nebenbei den jeweiligen Phraseologismus (Vgl. Balcı 2011; Öztürk&Balcı 2006).

d) Auch im Linguistik-Unterricht können die Phraseologismen angewandt werden. Sie eignen sich besonders bei Operationen zur Aufdeckung paradigmatischer und syntagmatischer Beziehungen. Die möglichen Operationen sind die Substitution oder Kommutation (Austauschprobe, Ersatzprobe), die Permutation (Umstetlprobe, Verschiebeprobe), Deletion (Tilgung, Weglassprøbe, Abstrichmethode), die Expansion oder Augmentation (Erweiterungsprobe) und die Transformation (Umformungsprobe).

e) Das Charakteristikum eines Phraseologismus ist seine semantische Struktur. Diese Struktur kann durch Operationen mit bestimmtem Sinnrelationen (Synonymie, Polysemie, Antonymie, Ambiguität, Kompatibilität, Metapher, Methonymie usw.) erschlossen werden. Die Erfüllung linguistischer Normen heißt nicht die Erfüllung pragmatischer Normen. Deshalb gewinnen hier die Präsuppositionen (alle situativen Aspekte und Gebrauchszusammenhänge) eine große Bedeutung, Die Phraseologismen weisen eine sehr komplexe präsuppositionale Struktur auf, die im Semantikunterricht erarbeitet werden können bzw. müssen.

f) Anhand von Phraseologismen kann auch Wortschatzarbeit geleistet werden. Am besten ist hier die Bildung von Assoziationsfeldern geeignet. Da Sprachzeichen in inhaltlichem, formalem und klanglichem Zusammenhang miteinander stehen, kann die Bedeutung eines Phraseologismus durch die Bildung eines assoziativen Feldes um das Schlüsselwort bzw. um die Schlüsselwörter des jeweiligen Phraseologismus ermittelt werden. Ein assoziatives Feld umfasst auch die sinnverwandten Wörter oder Antonyme. Durch diese Übung wird nicht nur die Gewinnung der Bedeutung eines Phraseologismus ermöglicht, sondern auch der passive Wortschatz der Studenten reaktiviert (Vgl. Serindağ 2012).

g) Der Konversationsunterricht ist ein anderes geeignetes Forum für die Phraseologismen; ihre Bedeutung kann durch die Studenten auf die Weise konstruiert werden, dass der Lehrende Anhaltspunkte nennt, auf deren Grundlage die Frage ausdiskutiert wird. Darauf kann eine andere Konversationsübung folgen; man lässt die Studenten in Gruppenarbeit passende situative Kontexte schriftlich vorbereiten und dann diese mündlich dramatisieren.

4. FAZIT

Es ist evident, dass die Phraseologismen ein großes Problem für die Lerner einer Fremdsprache darstellen. Ihr problematisches Wesen geht auf ihre komplexe semantische Struktur zurück. Die Überwindung dieses Problems kann teilweise dadurch begünstigt werden, dass wir uns der semantischen und strukturellen Kongruenzen zwischen den türkischen und deutschen Phraseologismen bedienen. Sowohl das Türkische als auch das Deutsche sind reich an solchen Kongruenzen. Unser Vergleich im Bereich „0hr" bzw. „kulak" macht dieses Faktum sichtbar. Im Endeffekt müssen die Phraseologismen mehr oder weniger zum festen Bestandteil eines jeden Unterrichtsfaches werden, damit zur Überwindung dieses Problems beigetragen werden kann. Erst dann wird man sehen, dass das Problem überhaupt kein Problem ist. Ein Fremdsprachengebrauch ohne Phraseologismen in passenden situativen Kontexten ist geschmacklos wie eine Speise ohne Salz.

LITERATUR

Agricola, Ch. u.a (1970): *Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. M. Hueber Verlag. München 1970.

Aksan, D. (1982): *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim.* 3. TDK Yayınları. Ankara.

Balcı, U. (2011): Der Numerus als Lernproblem: Deutsche Singularetantums und Pluraletantums. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2). S. 95-106.

Braun, P.; Krallman, D. (1990): Interphraseologismen in europäischen Sprachen. In: Braun, P. u.a. (Hg.). *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Niemeyer Verlag, Tübingen.

Darancık, Y. (2017): Dilbilgisinde Yönetim, Birleşim Değeri ve Bağımsallık. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, vol.7, no.1, pp.118-122.

Darancık, Y.; Balcı, T. (2017): Bağımsal Dilbilgisi Bağlamında Türkçe ve Almancada Sıfatların Birleşim Değeri. *Schriften zur Sprache und Literatur*, Balcı, T., Holzapfel, O., Serindağ, E., Eds., IJOPEC Publication. LONDRA. S. 148-160.

Emir, S. (1972): *Örnekleriyle Açıklamalı Deyimler.* İstanbul.

Glaap, A.-R. (1979): Idioms im Englischunterricht - kontextualisiert, sachbezogen. *Die Neueren Sprachen*. S. 485-498.

Öztürk A. O.; Balcı, U. (2006): Herta Müller ve Emine Sevgi Özdamar'da Dilsel Yapıların Kullanımı. *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi 1*. S. 35-49.

Serindağ, E. (2012): Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht: Ein examplarischer Vorschlag anhand von Kollakationsinterferenzen. *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung,* vol.4, pp.17-19.

Sternkopf, J. (1992): Valenz in der Phraseologie? Ein Diskussionsbeitrag. In: *Deutsch als Fremdsprache.* Langenscheidt. S. 221-224.

Türk Atasözleri ve Deyimleri (1971): Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.

Uç, T. u. a. (Ed.) [1998): Türkçe Sözlük. Dil Derneği Yay. Ankara.

Uslu, Z. (2016): *Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi*, 2. Aufl., Anı Yay., Ankara.

8

MÄNNER-DISKURS ÜBER FRAUEN EINE FELDFORSCHUNG IN DEN *KAHVEHANE* VON ADANA

Bekir Özgün[1]

1. EINLEITUNG

Der Mensch ist ein selbstständiges Individuum, der die Gabe des freien Denkens und Handelns innehat und von religiöser und manch umgangssprachlicher Redewendung als „Krone der Schöpfung" aufgefasst wird. Was ihn von den anderen Lebewesen unterscheidet, ist der Verstand und die Vernunft. Ihn zeichnet die Kommunikation aus, ein von Geburt an vorhandener Sprachmechanismus (LAD-Language Acquisition Device), den Noam Chomsky als Modell anführt, die universelle Anlage des Menschen als Kind in der biologischen Entwicklung eine beliebige Sprache anzueignen (Chomsky, zit. nach Brehme 2008: 7).

Die Sprache ist etwas, mit dem der Mensch seine Umwelt beschreibt, seine Gedanken in Worte umhüllt und seinen Alltag überwältigt. Sie entwickelt und verändert sich „infolge interlinguistischer, internationaler, interkultureller Zusammenarbeit und wissenschaftlicher Fortschritte", so Balcı (2009: 9). Der Mensch nutzt die Sprache um zu überleben. Über seine alltäglichen Probleme zu sprechen, verstanden zu werden und der gegenseitige Austausch mit ähnlich Denkenden motivieren ihn, geben ihm das Gefühl nicht allein zu sein. Und wir haben uns auf den Weg gemacht, diese Gedanken zu sammeln, sie zu verstehen, sie mit anderen ähnlich situierten Kommentaren, Antworten, Meinungen und Positionen zu vergleichen und dabei aus diesen Verbalisierungen gesellschaftliche Zusammenhänge, die Einstellungen der Befragten zu unserer Thematik (Frauen)[2], ihre spezifisch formulierten Ausdrücke sowie unsere persönliche Erfahrung mit den Interviewten, die Situation und die Lokalität, die eine große Rolle im Spektrum und Rahmen unserer Arbeit gespielt haben, zu akzentuieren. Mit einem selbstorganisierten Interview sind wir durch die Straßen von Adana (Provinz im Süden der Türkei) gezogen, haben 15 *Kıraathane*[3] besucht und haben kontroverse Fragen über die Frauen in der Türkei (Ihre Rolle in der Familie/Gesellschaft und ihre Karriere) gestellt.

Unser Erkenntnisinteresse streckt sich innerhalb dieser Punkte aus, ein Diskursinterview über Frauen, das von uns empirisch und gewissenhaft durchgeführt wurde. Wir möchten hiermit weder Propaganda betreiben noch irgendeine Missionierung oder politische Sichtweisen vertreten. Unsere Fragestellung beruht auf einer objektiven Linie der linguistischen Wissenschaft. Die Arbeit verläuft nach den Grundzügen der Diskursanalyse, die das Konstrukt

1 Doktorand an der Çukurova-Universität

2 Ähnliche Untersuchungen zum Thema können in Flade & Limbourg (1999), Hilbig & Miethe (2003) und in Barz (2007) nachgelesen werden.

3 Ein ins Deutsche meist ungeschickt übertragenes Wort; *kıraathane* bzw. *kahvehane* sind Orte, in denen meist ältere Menschen/Pensionierte sich zum Tee-/Kaffeetrinken treffen und *okey* (Spiel mit Spielsteinen) oder Kartenspiele (pişti, batak, 51) spielen. Die Begriffe *Spielhaus* oder *Kaffeehaus* haben mit der eigentlichen Bedeutung dieser Örtlichkeit wenig zu tun, zumal diese Lokalitäten sich größtenteils in inneren Straßen des Stadtviertels besonders in altstädtischen Teilen von Adana befinden und daher keine Billiardtische oder Spielautomaten vorhanden sind und nicht im Sinne eines Kasinos Glücksspiele betrieben werden. Durch die problematische Translation möchten wir im ganzen Artikel die originale Bezeichnung *kıraathane* oder auch *kahvehane* verwenden.

und die eigentliche Fassade hinter der mündlichen Äußerung, des gebildeten Satzes und der Wortwahl erscheinen lässt, uns die Tür in die tieferen Strukturen einer Kommunikation mit all ihren gesellschaftlich kulturellen Komponenten öffnet.

2. DIE DISKURSANALYSE

In empirischen Untersuchungen vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften wird oft das Wort „Diskurs" erwähnt, ein vorerst abstrakter Begriff, von dem man sich als Leser oder Zuhörer kein Bild machen kann. Es wird von Diskursforschung, Diskurstheorie, historischer Diskursanalyse, kritischer Diskursanalyse, diskursanalytischer Methode und im englischen Sprachraum ‚*Discourse analysis'* gesprochen. Eine Vielzahl von Termini, die hauptsächlich schriftliche bzw. mündliche Auseinandersetzungen beschreiben, systematisieren und auslegen wollen. Sie setzen sich meist mit dem Phänomen „Mensch", seiner Erkenntnis, seinem Denken, Handeln und Sprechen auseinander.

Die Diskursanalyse als Forschungszweig kam ab den 60er Jahren in Erscheinung und wird vorwiegend mit dem französischen Philosophen Michel Foucault (1926-1984) in Verbindung gebracht, der ebenfalls auch durch seine Schriften von vielen Sozial- und Geisteswissenschaftlern als Vorreiter dieses Zweigs erachtet wird (Hirseland, Keller, Schneider & Viehöver 2006: 12). Ursprünglich stammt das Wort „Diskurs" aus dem Italienischen ab und hatte früher einen negativen Sinngehalt, das auf einen erregenden, erzürnenden Gesprächsverlauf hindeutete (Nennen 2000: VII). Im Lateinischen heißt es „Discursus", das so viel wie „Unterredung" und „Abhandlung" bedeutet (Rust 1977: 22): „Das Wortfeld *Diskurs*, *Diskursivität*, *diskursiv* leitet sich ab von lat.: *discurrere*, ‚auseinanderlaufen, Erörterung, Verhandlung', auch ‚heftiger Wortwechsel'" (Nennen 2000: VIII-IX). Demnach hat der Diskurs im Ursprung etwas mit Kommunikation zu tun, ein humaner Akt der Vermittlung der Gedanken, was mit der aktuellen Verwendung, wenn auch oberflächlichen und unpräzisen Gebrauch, viele Parallelen aufweist. Schaut man sich die Nutzung des Begriffs in den vielen Disziplinen, wie z.B. der Soziologie, Philosophie, Linguistik, Literatur, Politik und Juristik, so ist durch den multifunktionalen Charakter und die umfangreiche Deutungsvielfalt des Ausdrucks, die Abstraktheit, mit der viele Wissenschaftler konfrontiert sind, nicht unbegründet. Wir vergleichen den Diskursbegriff mit der alltäglich verwendeten, permanent vernommenen Fragestellung „Wie geht`s". Fast jeder gebraucht sie auf die eine oder andere Weise als Höflichkeit oder als Einleitung eines Gesprächs und erwartet meist eine kurze, knappe Antwort. Doch die ursprünglich wirkliche Reaktion auf die Frage ist unseres Erachtens schwierig. Denn sie zielt eigentlich auf ihr Befinden, ihrer Gemütslage ab, die meist nicht leicht zu beschreiben, zu vermitteln ist, vor allem wenn solche Konversationen im Stehen, in Eile oder an bestimmten Orten (Flur, Treppenhaus) und Situationen (Bewerbungsgespräch) stattfinden. Je intensiver Sie sich mit der Frage (Gemütszustand) beschäftigen, desto tiefgreifender wird sie, ähnlich wie die des Diskurses. Eine Bezeichnung, deren Gehalt auf den ersten Blick meist nicht zu erfassen ist und deshalb eine weitreichende, interdisziplinäre Untersuchung mit sich bringt. Nach Foucault ist der „Diskurs" ein Prozess der Wahrheitsfindung, in dem die Erkenntnis des Wissens aus einer historischen Perspektive, einer generierenden Kenntnis und einer Kombination aus unterschiedlichen Disziplinen erlangt werden kann und aus der Zusammenfügung dieser drei Glieder weiterführende Deutungen gezogen werden können (Foucault, zit. nach Sohn 2012: 4). Mit einer kleinen Skizze möchten wir einen Versuch unternehmen, um die Definition Foucaults zu veranschaulichen:

Der soziologische Armutsbegriff wird der gesellschaftlichen Wirklichkeit präsentiert, in dem man ihn an die historischen Erkenntnisse anknüpft, ihn mit seinem Gegenstück „Reichtum" gegenüberstellt und mit dem interdisziplinären Wissen verbindet und zu einer größeren Ordnungseinheit komprimiert, das alle Komponenten beherbergt

und zu einem Diskurs werden lässt. Der Armutsdiskurs ist am Ende ein Stapel aus Wissen, das im Endstadium als Begriff in fachlichen Diskussionen und empirischen Untersuchungen seine Verwendung findet.

Da die Diskursanalyse keine strikte, exakte Vorgehensweise anordnet und stets Diskussionen geführt werden über ihr Status als Theorie oder Methode, möchten wir uns dem allgemeingültigen, gesellschaftlich-sozialen Aspekt des Diskurses widmen, eine Herangehensweise, die die Sprache als Handlung erachtet, die Spezifikation ihres Hintergrunds (mögliche Aussagemuster einer Gesellschaftsklasse) erforscht und die gegenwärtige Meinung der Sprechenden zur Diskursthematik darlegt, was die „Wirklichkeitsschaffung" der Diskursanalyse, die sich von dem bisherig geführten Debatten über den jeweiligen Diskurs unterscheidet, zu erörtern.

3. DIE VORSTELLUNG VON DER FRAU

In unserer Arbeit beschäftigen wir uns mit dem Diskurs über „Frauen", deren Bild – um mit Balcı & Balcı (1997) und Önder (2018) zu sprechen - im Laufe der türkischen Geschichte viele Veränderungen erfahren hat. Dieser Diskurs wurde außerdem weltweit wissenschaftlich geführt und stellt vor allem in Entwicklungsländern ein impulsives und kontroverses Diskussionsthema dar. Die türkische Republik ist durch ihre geografische Lage und religiös-kulturelle Mannigfaltigkeit eine Brücke zwischen Europa und Asien, Okzident und Orient und der Tradition und Moderne. Deshalb existiert auch ein heftiger Diskurs über die Rolle und Stellung der Frauen in der Gesellschaft, ihre Funktion in der Familie und im Arbeitsleben.

Nach Angaben des türkischen Statistikinstituts (türk. Türkiye İstatistik Kurumu, Abk. TÜİK) ist die Einwohnerzahl der Frauen in der Türkei im Jahre 2017 40 Mio. 375 390, die 49,8% der Gesamtbevölkerung ausmacht (TÜİK 2018 Haber Bülteni). Obwohl die Frauen in der Türkei fast die Hälfte der Population ausmachen, verschlechtert sich ihre Lage gravierend. Nachrichten über die ansteigende sexuelle Gewalt, Mord und Totschlag sind fast alltägliche Routinebegebenheit geworden und von Problemen der Gleichberechtigung der Geschlechter, Anstellung und ihrer Förderung im sozialen Leben ist gar nicht erst die Rede. Weitere Statistiken und Informationen zum Thema können Sie im Zeitungsartikel von Esra Barık ,,Türkiye'de Kadın Olmak" lesen (Barık 2018). Dieser alarmschlagende Zustand, die Behandlung und Situation der Frauen reflektiert eigentlich nicht die wahre Perspektive, die aus der religiös-kulturellen türkischen Tradition kommt. Zurückblickend in der Geschichte der Turkvölker (Göktürken, Hunnen, Uiguren) hatten Frauen viele Rechte und Autorität, wurden wie männliche Kämpfer ausgebildet, nahmen neben ihren Männern an Kriegen teil, wirkten an wichtigen Abkommen mit und konnten ihre Meinung zu politischen und Verwaltungsfragen äußern. In der türkischen Mythologie ist die Stellung der Frau beachtlich, vor allem wenn man sich die vielen Namen der Turkvölker-Göttinnen wie ,,Ak Ana", ,,Umay Ana", ,,Ayısıt", ,,Kübey Hatun", ,,Asena" und ,,Ötügen" betrachtet (Sarı 2017: 13-15). Auch was die türkische Sprachfamilie betrifft, so gibt es in dieser keine geschlechtliche Diskriminierung. ,,Hiçbir Türk dilinde cinsiyet ayrımı yoktur. Çünkü Türk kültüründe cinsiyetler arası ayrımcılık bulunmamaktadır" (Sarı 2017: 12). Selbst im Islam, der von den Turkvölkern später als Religion anerkannt wurde, wird in Überlieferungen über das Paradies gesprochen, das unter den Füßen der Mütter liegt. Man sieht demnach eine enorme Abweichung zur eigentlichen Sicht und Haltung zu Frauen, die im Ursprung Schätzung und Ehrwürdigung projiziert und mit der aktuellen Behandlung keineswegs zu tun hat. Als Nation sollte und muss die Türkei wieder ihre Tradition und Geschichte besser lesen und diese in die praktische Realität umsetzen. Wir haben uns auf den Weg gemacht, die Sichtweisen der Männer in der Praxis über die Frauen zu ermitteln und diese wiederzugeben.

4. DIE FELDFORSCHUNG IN DEN *KAHVEHANE* VON ADANA

Wir haben an verschiedenen Orten von Adana 15 Interviews über das Thema „Frauen" durchgeführt und die Gespräche aufgenommen. Wir werden sie miteinander vergleichen und interpretieren. Die von uns erstellte Transkription wurde ohne Beachtung der türkischen Rechtschreibregel dokumentiert, da wir der Ansicht waren, dass dies die vollkommene Spiegelung des Gesagten vom Sprecher, also die Gesamtheit der von uns phonetisch erfassten Laute wiedergibt und uns somit die Authentizität erhalten bleibt.[4] Wir werden aus den 15 Interviews einige Sätze und Begriffe als Musterbeispiel anführen, diese miteinander vergleichen und auslegen.

Wir haben unsere Untersuchung (Feldforschung) bestmöglich objektiv darzustellen versucht, haben auf eine hohe, wissenschaftliche Ebene und Akzeptanz wertgelegt, deshalb auch der mobile Aufwand, so viele variierende *kahvehane* wie möglich zu erreichen, sie in unsere Forschung miteinzubeziehen, was in einigen Gebieten Adanas, die einen schlechten Ruf haben oder meist ungern betreten werden, neben dem finanziellen und abenteuerlichen Einsatz zu gefährlichen Situationen, verbalen Attacken, gar zu ausschreitenden Handgreiflichkeiten kommen konnte, die wir mühevoll bzw. mit kühler Gelassenheit überwinden konnten. Parallel zu diesen negativen Erfahrungen stellten wir fest, dass das Klima in Adana, eventuell auch erregt durch unsere Fragestellung, sehr angespannt, impulsiv war, das Thema „Frauen" betreffend eine verärgerte Stimmung herrschte, bezüglich der sozialpolitischen Misere ein schwarzes Schaf suchende Kommentare abgegeben wurde, die die aufgeladene Energie der Menge durch unsere Fragen wie ein Magnet an uns zog und aus diesem Grunde wir manchmal Antworten außerhalb des Diskurses erhalten haben.

Wir haben 15 *kahvehane* besucht, in jedem *kahvehane* - jedes von ihnen in unterschiedlichen Stadtvierteln - wurde jeweils eine Person befragt. Die Fragen lauteten:

1. „Bir kadın çalışmalı mı, ev geçimine katkı sağlamalı mı? Yoksa evde oturup ev işlerine, çocuklarına mı bakmalı?" (Sollte eine Frau arbeiten, den Unterhalt des Hauses unterstützen? Oder sollte sie eher zu Hause sitzen und für die Kinder sorgen?) Wurde eine kurze bzw. knappe Antwort gegeben, fügten wir eine zusätzliche Frage hinzu, um einen ausreichenden und befriedigenden Kommentar über das Thema zu erhalten.

2. „Bir kızınız olsa, onu kiminle, ne tür bir erkekle, bir erkek profiliyle evlendirirdiniz?" (Wenn Sie eine Tochter hätten, mit wem, mit welcher Art und Charakteristik von Mann, würden Sie sie verheiraten?)

Bei einigen Interviewten reichte eine Frage vollkommen aus, bei dem ein Gesprächsmaterial von etwa 2 min. herauskam, wogegen bei anderen Befragten mit den zwei Fragen zusammen zu höchstens 1.20 min. erreicht wurde. Hier ist die Karte Adanas und die 15 *kahvehane* abgebildet, die von uns besucht und in denen jeweils eine Person interviewt wurde.

Die Auswertung der 15 Interviews ergab, dass 10 der Befragten für das Arbeiten der Frau, ihr Engagement im Arbeitsleben waren, wogegen 4 sich gegen die Beschäftigung aussprachen, ein Interviewter die Frage unbeantwortet ließ. Die Kluft zwischen beiden Ansichten war die, dass auf der einen Seite die Gleichberechtigung „eşitlik", finanzielle Freiheit „ekonomik özgürlük", Reduzierung der Abhängigkeit zum Mann „kocaya bağımlılığı azaltma"

4 Die Befragten konnten ihre Meinung ohne Hemmung und Zwang äußern. Würden wir die Aussagen der Interviewten ausbessern bzw. korrigieren, wäre unsere Fragestellung verfehlt. Wir wollten die Authentizität bewahren. Nicht alle Interviewten haben perfektes Türkisch gesprochen, deshalb die originale Wiedergabe der Reportage. Die Transkription der Interviews konnte aus Platzgründen nicht vollständig wiedergegeben werden.

zum Ausdruck gebracht wurde und vor allem die wirtschaftliche Situation der Türkei den Mann zwinge, die Frau arbeiten zu lassen, da ein Alleinverdiener die Grundbedürfnisse einer Familie wie Ernährung, Bildung und Unterkunft nicht befriedigen kann ,,Erkek tek geçinemiyor", ,,Şu zamanda [kadının ev geçimine katkısını] sağlamalı [...] şimdi öyle götürüyor", ,,Keşke çalışsaydı...Üç tane çocuğun üniversite bitirene kadar alnımın damarı çatladı". Auf der anderen Seite wird das Argument angeführt, dass durch die Beschäftigung der Frau die innere Ruhe der Familie verloren geht: ,,Evde Huzursuzluk olur", weil die Religion es verbietet ,,Dinen haram", die Autorität des Mannes in Frage gestellt wird ,,Çalıştı mı erkeğin sözü geçmiyor kadına", ,,Kocaya eyvallahı yok s**lemiyor", die Tradition es so will ,,Bizim geleneğimizde böyledir", ,,Hanımlık yapsın" und die Ehe in Brüche geht ,,Ayrılıklar başlıyor", ,,Evlilik çatlıyor".

Trotz der mehrheitlichen Zustimmung für eine berufliche Tätigkeit der Frauen sind die meisten Zusagen einer gewissen Bedingung unterlegen: ,,Kadın okumuşsa ekmek parasını kazanırsa tabii ki çalışacak, ha okumamış benim gibi cahilse evinde oturacak kardeşim", ,,Tamam kocası olmaz, eh kocası çalışmaz bir şey olmaz gidip çalışırsa ben ona karşı değilim", ,,Bak mecburi ayrıdır keyfi ayrıdır", ,,[Erkeğin] işi iyiyse, işe gidiyorsa, çalışabiliyorsa hanımını çalıştırmaması lazım", ,,Çocuk ufak çocuk olduğu zaman olmaz, çocuğu büyütecek [...]".

Ein Befragter empfand die Frauen als ‚verschwenderisch': ,,Kadınlar müsrif, nasıl olsa geliyor, harman yallah, harmanlayıp gidiyor". Bei einem anderen wurde auf die Frage, ob die Liebe oder die Karriere bei der Partnerwahl der Tochter wichtig sei, eine extreme Bemerkung gemacht. ,,Ben ya kızımı öldüreceğim ya da vermeyeceğim." Ein Interviewter wiederum ging auf unsere Frage gesellschaftskritisch ein: ,,Kadını metalaştırıyoruz, eşya olarak görüyoruz". In der ganzen Reportage wurden einige Kraftausdrücke bzw. kränkende Worte benutzt, die wir mit einzelnen Buchstaben ausblendend* erwähnen möchten: ,,eşek" , ,,Ananı Avradını s***m", ,,G**verenler", ,,Onun g***ne sokmak lazım", ,,Allahsız kitapsız lan", ,,S*klemiyor", ,,Boşver sen", ,,O zaman boşuna gezme". Diese verbalen Ausfälle zeigen eindeutig in welcher belasteten Atmosphäre die Interviews geführt wurden und unsere Arbeit nicht leicht zu bewältigen war.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Beziehung zwischen Mann und Frau wurde schon immer rücksichtlich ihrer Rollen in der Gesellschaft, der Kultur, Tradition und ihrer biologischen Unterschiede kontrovers diskutiert, was sich bis heute in vielen Diskussionen und empirischen Untersuchungen reflektiert hat. Es sieht so aus, dass solche Diskurse auch in Zukunft kein Ende finden werden. Die klassische Frage zur Beschäftigung der Frau und ihre Rolle im Haushalt wurde in dieser Arbeit untersucht. Es wurden in unterschiedlichen Lokalitäten (*kahvehane*) von Adana 15 Personen befragt, ihre Meinung zum Frauendiskurs in der Familie und Gesellschaft registriert und diese analysiert. Das Ergebnis war, dass 10 der 15 Befragten für die Beschäftigung der Frauen waren und 4 dagegen. Die Zustimmenden stellten einige bestimmte Voraussetzung auf, wogegen andere bedingungslos die Betätigung und berufliche Laufbahn der Frauen unterstützten. Uns fiel auf, dass bei manchen Interviewten stets die traditionelle Frauenrolle existierte, aber die meisten, unabhängig vom Stadtviertel, über Gleichberechtigung sprachen und Sätze wie ,,O eskidendi" oder ,,Yok artık onlar" (Das war früher so, solche Dinge existieren nicht mehr) gebildet wurden. Was uns besonders aufgefallen ist, war die Angst und das Bedenken der Befragten durch das Gesagte in Gefahr zu geraten bzw. zu Schaden zu kommen. Das Gefühl sich in irgend etwas hineingeritten zu haben, das später eventuell Konsequenzen nach sich ziehen könnte. Dies konnten wir bei den meisten Interviews hinterher mit der verunsicherten Frage ,,Ob wir die Kommentare etwa aufgezeichnet hätten" erkennen und wir sie beruhigten und ihnen

versicherten, dass diese Materialien nur zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden würden. Besonders in den reichen Vierteln Adanas wollten die Beteiligten Anonym bleiben und keine Auskunft über die eigene Person geben. Trotz unserer Bemühung liefen die meisten Interviews angespannt ab. Doch wir haben unser Bestmögliches versucht, die Realität wiederzugeben, ohne sie zu verschönern. Es scheint, dass die Diskussion um das Thema „Frauen" sich fortsetzen wird und das Problem der Meinungsäußerungsfreiheit diesen Diskurs nicht in die positive Richtung lenken wird.

QUELLENVERZEICHNIS

Balcı, T. & Balcı, H. (1997). Tarihsel Süreçte Kadın Erkek Eşitsizliğinin Kadın Dili ile Erkek Dline Yansıması ve Sosyo-Kültürel Nedenleri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Heft 15, S. 40-55.

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

Barık, E. (05.12.2018). Türkiye'de Kadın Olmak. URL: https://www.oncevatan.com.tr/turkiye-de-kadin-olmak-makale,43266.html (abgerufen am 20.01.2019).

Brehme, S. (2008). Die Rolle von Verben im Spracherwerb nach dem "Usage-based Approach". Examensarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag.

Hirseland, A., Keller, R., Schneider, W. & Viehöver, W. (2006). Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In: Hirseland, A., Keller, R., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nennen, H.-U. (2000). Zur Einführung. In: Nennen, H.-U. (Hrsg.). Diskurs. Begriff und Realisierung. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Önder, A. (2018). Erendiz Atasü'nün Eserlerinde Kadın. Akademisyen Kitabevi, Ankara.

Rust, W. (1977). Lateinisch-Griechische Fachwörter des Buch- und Schriftwesens. Zweite, Ergänzte Auflage. Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.

Sarı, İ. (2017). Türk Kadını. Antalya: Nokta E-Book Publishing.

Sohn, S. (2012). Michel Foucault: Der Diskursbegriff. Studienarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (06.03.2018). İstatistiklerle Kadın, 2017. URL: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27594 (abgerufen am 20.01.2019).

ANHANG: TRANSKRIPTION EINIGER INTERVIEWS

Dumlupınar Mah. / Şark Kahvesi / Fazlı (58) / 21.11.2018

İ: İyi günler Fazlı abi.

F: Yav boşver sen biz köyliyik sen soracağın soruyu sor.

İ: Tamam, eh Fazlı abi kadınların eh iş hayatıyla ilgili ne düşünüyorsunuz yani çalışmalı mı bir kadın?

F: Kadın evinde oturacak kardeşim, çalıştımı erkeğin sözü geçmiyor kadına.

İ: Yani bulaşık yıkayacak bide çocuklara mı bakacak?

F: Yav şimdi şöyle bi sorun var. Kadın okumuşsa ekmek parasını kazanırsa tabiki çalışacak, ha okumamış benim gibi cahilse evinde oturacak kardeşim.

İ: Yani iki kişinin maaş alması daha iyi değil mi mesela?

F: Daha iyide aha maaşı aldı kardaş iki tane çocuğu oldu kim bakacak? Bu sorunda var. Bu sorunda var.

İ: Yani bir bakıcı örneğin bakılamıyormu?

F: Güvenemiyon, bakıcıya çocuğunu emanet edemiyon işte. Emanet ettiğin zaman ya akla değişiyo ya huyu değişiyo, yani bi taraftan bi sıkıntı yaratıyu.

İ: Anladım.

F: Bi taraftan bi sıkıntı yaratıyu. Görüyon bakıcılar ya çocuğu dövüyo, ya ölü ediy, ya onu yapıy hani kendi anan gibi yetiştiremiyun.

İ: Anladım. Peki Fazlı abi bir kızınızı, eh nasıl bir eşle evlendirirsiniz? Yani..

F: Valla gardaş ben kendi görüşüm, bu hayatta kızım ilkokul mezunuysa ilkokul mezunuyla evlenmesini isterim. Ünverste mezunuysa ünverste mezunuyla evlenmesini isterim.

İ: Yani eşit şartlarda.

F: Eşit şartlarda olacak başka türlü uyum sağlanmıyo.

İ: Çünkü günümüzde biliyorsunuz hep böyle bir yüksek bir potansiyel bekleniyor örneğin ilkokulsa köyden geliyorsa bir ünverste mezunu istiyor mesela.

F: İstiyo ama yarın bürgün ayrılıyo arkadaşlar uyum sağlayamıyolar, uyum sağlayamıyolar. Sen ünverste mezunusun bunun kırmızı olduğunu biliyon köyden gelen eşek bilmiyo bunun kırmızı olduğunu

İ: Yani o evlilik içindeki uyumsuzluk..

F: Çatliyur, evlilik çatliyur kardeşim ben yaşadığım için biliyorum, çatliyur evlilik.

İ: Yani eşit şartlarda benim kızım ilkokulsa..

F:Ha ilkokulsa orta okul mezunuyla evlenir, yani çok ha köyde anası babası yetişmişse görgülü bir aileyse o olur yoksa cahil bi insanı getiripte ünverste mezununan evlenirsen hemşerim hayatın zindan olur ben yaşadığım için benim hayatım zindan oldu insanda öğrendimi iyi olur.

İ: Peki.

F: Yaşayan bilir demiş yaşamayan bilmez memet abi değilmidir? Ha?

İ: Anladım. çünkü genelde paraya işte oradaki mal mülke..

F: Para mutluluk vermez boşver sen.

F: Sen parayı verdin kardaşım paran çok ben avradım yav beni yemeğe gotürdün, yemeğe gotürdün yav görgülü insanların yanında ben ilkokul mezunuysam onlara ayak uyduramamki onlarnan yemek iyem yani kadının yanlarında seni rezil ettiği zaman insan küçülüyo örnek verimmi sana? Hastaneden kalktım avradı aldım dedim gel gidek kebap iyek hastanenin orda oturak gettik lüks yere orda hasan ustanın bi yere getirdiler masayı donattılar çatal yere düştü avratta eğildi, lan eğilme diyorum ananı avradını s***m, lan eğilme gitti eğildi masanın altından çatalı alıyu ulan gel kardeşim buna uyum sağla, gel buna uyum sağla, ben yaşadığım için biliyom ha yaşadığım için biliyom.

İ: Yani seviye farkı..

F: Çok önemli, çok önemli

İ: Bide ortamın içinde sana bi yanlış hareket yada yanlış davranışta bulunduğu için..

F: Bulunuyor onun için insan mahçup oluyur gardaşım kültürlü insan oturmasını kalkmasını biliyur.

İ: Yani bunu zamanlada öğretemiyorsun?

F: Öğretemiyon kardeşim, inanki öğretemiyon, 40 sene olmuş ben öğretemedimki başkası öğretsin.

İ: Anladım abi. Fazlı abi çok teşekkür ediyorum.

F: Sağol kardaş allah razı olsun.

Kıbrıs Cad. / Çay Ocağı / Hanefi (82) / 21.11.2018

İ: İyi günler Hanefi abi.

H: Sağol.

İ: Nasılsınız?

H: Sağol.

İ: Eh Hanefi abi kadınların çalışmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz, yani bir kadın çalışmalı mı?

H: Valla şimdide ortada çalışmalı, çalışıyorlar kadınlar herşeye.

İ: Yani evde oturup bulaşık yıkamamalı.

H:Aslında dinen kadının çalışması haramdır sende biliyon bende biliyorum. Ha şimdi kadın erkek yok çalışıyorlar.

İ: Eşit şartlardamı, örneğin eğer maaşlı bir kadınsa yani mesela..

H: Maaşlı kadın işte, halde çalışıyor, işte sen nasıl çalışsan oda öyle çalışıyor.

İ: Bi cinsiyet farkı yapmıyoruz yani?

H: Yok yok şimdi o farklar yok hemşerim her beraber ikisi avrat çalışıyo hiç bi şey yok ayrım yok, şoförlükte yapıyor, lokantacılıkta yapıyor, kahvacilikte yapıyor.

İ: Çocuklara peki kim bakacak? Eşmi yoksa...

H: Bakıcı tutuyolar, bakıcı tutuyolar. Biz kalktık bayan evde ev işine bakar. Şimdide öyle.

İ: Anladım. Peki. Peki Hanefi abi bi kızınız var örneğin, kızınızı kiminle evlendirmek isterdiniz?

H: Oni allah bilir hemşerim, kimse onu bilmez.

İ: Yani bi profiliniz yok örneğin maaşlı olmalı memur olmalı..

H: Abi şimdi biz dinen kadere inanıyorsak, kader kim olmuşsa o olur ben öyle biliyorum. Ben umuduyorum bir müftüde filan sorayım. Bazen ben vaazde dinliyorım diyorki şedir damat adayınızı seçin, gelin adayınızı seçin. O zaman kader nerde kalıyor?

İ: Yani bi ilkokul mezunu fevkalade bi ünverste mezunuyla evlenebilir, kadere bağlı yani?

H: Evlenir tabi, kader tabi. Padişah oğlıynan bir abdel kızıynan evleniyor.

İ: Yani finansal bi fark fark etmiyo orda?

H: Evlendikten sonra, birbirini sevdikten sonra hiç bi fark yoktır, yeterki birbirini sevsinler.

İ: Herşey sevgide bitiyor diyorsunuz?

H: Tabi canım sevgi yav, sevgi olmazsa böyle şimdik, evlen sevdir 2 gün sonra aran açılmış ne yarar. Sevgi sona kadar sürer.

İ: Zenginlikte birşey ifade etmiyor?

H: Yok hemşerim bak öyle sevgi olduktan sonra zenginler şey etmez direk gelgene şeye.

İ: Çok teşekkür ederim Hanefi abi.

H: Sağol.

Gülbahçesi Mah. / Gülbahçesi Kıraathanesi / İsmail (48) / 21.11.2018

İnt.: İsmail abi merhaba.

İ: Merhaba.

İnt.: Nasılsınız abi?

İ: Teşekkür ederim sağolasın.

İnt.: İsmail abi bir kadın çalışmalı mı ne düşünüyorsunuz?

İ: Yani şahsen düşünmüyorum.

İnt.: Yani evinde oturmalı.

İ: Tabi tabi katılmıyorum ben çalışmasına kesinlikle karşıyım.

İnt.: Neden yani eve..

İ: Yav neden şimdi çalışan bi kadın illa evde huzursuzluk olur niye olur kocası işten gelir yemeyi kim yapacak çoluk çocuk olur, yani bence karşıyım kim olursa olsun bazılar diyorki illa çalışsın yok o hayat müşterektir öyle birşey yok. Kadının yeri evindedir.

İnt.: Yani klasik.

İ: Tabi klasik. Başka varmı?

İnt.: Anladım

İ: Yani ben karşıyım, çalışmasına karşıyım. Herkesin bi tabiki bi ayrı bi düşüncesi var. Tamam kocası olmaz, eh kocası çalışmaz bişey olmaz gidip çalışırsa ben ona karşı değilim. Fakat kocası durduktan sonra kadının çalışması bence uygun değildir.

İnt.: Anladım abi. Yani eğer koca çalışıyorsa çalışmasın ama çalışmıyorsa..

İ: Çalışsın.

İnt.: Mecbur.

İ: Mecbur. Bak mecburi ayrıdır keyfi ayrıdır.

İnt.: Anladım abi. Peki bi kızınız düşünün abi, kızınızı kiminle evlendirirdmek isterdiniz? Yani memurmu olmalı, zenginmi olmalı, varmı öyle bi..

İ: Hayır hayır, sadece önemli olan huzurdur. Bir evin huzuru kocası olduktan sonra ha memur olur, memurda olsa kötü olsa kötü insan kötüdür isterse ne olursa olsun, yani zengin olsun memur olsun kötü olduktan sonra ne işe yarar?

İnt.: Anladım abi. Yani birbirlerini sevsinler..

İ: Tabi ya birbirlerini sevsinler dürüst olsun başka birşey değil.

İnt.: Anladım abi. Karakter meselesi yani?

İ: Karakter tabi karakteride sığarası olmasa iyidir, ay içki, kumar olmadıktan sonra çocuk yeter onlara.

İnt.: Anladım İsmail abi. Çok teşekkür ederim.

İ: Ben teşekkür ederim.

9

DİLBİLİMSEL BİR OLGU OLARAK PAZAR DİLİ[1]

Yasemin Darancık[2]

1. GİRİŞ

Dilbilim dilin tarihini, yapısını, işleyişini incelemenin yanında birçok bilim alanıyla işbirliğine girerek disiplinlerarasılığa büyük katkıda bulunur. Başka bilim alanlarında dilbilimsel verilerden yararlanılması şeklinde ortaya çıkan bu işbirliği *uygulamalı dilbilim*i doğurmuştur. Örneğin bazı hukuksal sorunların çözülmesine yönelik olarak dilbilimsel verilerin hukuk bilimine uygulanması sonucunda, uygulamalı dilbilimin dallarından birisi olan *hukuksal dilbilim* doğmuştur. Değişik kurumlardaki verimliliğin ve hizmet kalitesinin artırılması için dilin iletişim aracı ve ilişki kurma organı olma niteliğinden faydalanmak için *kurumsal dilbilim* ortaya çıkmıştır. Farklı diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak yabancı dil eğitimiyle uğraşan öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına ve programcılara yararlı olmayı çalışan *karşılaştırmalı dilbilim* yabancı dil eğitim ve öğretimi bakımından çok önemlidir. Bunun gibi, tüm canlıların bir arada yaşamasını her yönüyle inceleyen bir bilim dalı olan sosyolojinin / toplumbilimin merkezinde, benzer iktisadi, siyasi ve kültürel koşullarda yaşayan insanlar yer alır. Bu koşulları sağlanmasına en büyük katkıyı sağlayan unsur dildir. İşte bu yüzdendir ki toplumbilimde dilbilimin verilerinden yararlanma gereksinimi duyulmuş ve *toplumdilbilim* dediğimiz uygulamalı dilbilim alanı doğmuştur.

Çağdaş dilbilimin başlangıcı sayılan *yapısal dilbilim* (Strukturalismus) ile onun bir bakıma uzantısı olan *dönüşümsel dilbilime* (generative Linguistik) bir bakıma insanın sosyal bir varlık olma özelliğini yadsıyordu ya da gerektiği kadar dikkate almıyordu; dili sosyal bir olgu olarak değil, yalnızca biçimsel bir sistem şeklinde değerlendiriyordu. Buna tepki olarak ortaya çıkan toplumdilbilim her yönüyle insanı, insan yaşamını, psikolojisini, eğitimini, kültürünü, dinini, dilini, tarihini, sosyal ve bireysel yaşamını dikkate alır. Yani sosyal grupların dilsel tutumlarını ya da eylemlerini benzerlikleri ya da farklılıkları açısından çözümleyen dilbilim alanıdır.

Toplumdilbilimde iki akım vardır. *Dil sosyolojisi* olarak da adlandırılan birinci akım esas olarak toplumbilime yöneliktir ve makro yapılardan hareket eder. Bu akım dili toplumsal yapıların biçimlendirilmesinde temel unsur olarak görür. Dilsel edimin normları bu akımın temel konusudur: Kim kiminle, ne zaman ve nerede hangi amaçla hangi dili konuşur? Kişilerin ve sosyal grupların dilsel tutumları ve bunların oluşturduğu sosyal ağlar nasıldır? Sosyal ekonomi, tarih, sosyal tabakalar, etnik ayrışma ve dilsel farklılıklar arasında ne tür bir ilişki mevcuttur?

Mikro yapıları esas alan ikinci akımın hareket noktası ise toplumbilim değil, dilbilimdir. Bu akım dilbilimsel verilerden hareket eder. Makro yapıları esas alan dil sosyolojisinin tersine bu akım dilsel homojenlik varsayımından yola çıkmaz, değişkenliği doğal dillerin temel özelliği olarak benimser. Toplumsal etmenler, görülebilen dilsel değişkelerin düzenleyici parametreleri olarak kabul görür. Dilsel değişkelerin betimlenmesinde hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılır. Buna göre dilsel bir değişkenin ortaya çıkma olasılığı; çevre, toplumsal tabaka, yaş, cinsiyet, grup gibi dilsel ve dildışı etmenlerin sonucudur. Bußmann (2008: 635) buna koşut olarak günümüzde gözlemlenebilen dilsel değişimlerin toplumsal bir arka nedeninin olduğunun deneylerle kanıtlandığını belirtmektedir. Bu

1 Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 10842 numaralı proje kapsamında yapılmıştır.

2 Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi

bağlamda, coğrafi, kültürel, ticari vs. nedenlerle meydana gelen dillerarası etkileşim de (Sprachkontakt) çok önemlidir. Zira bu şekilde örneğin Almanya'daki gibi kırma diller (Pidginsprachen) ya da kırma anadilleri (Kreolsprachen) oluşur. Kırma anadilinin kırma dilden farkı, anadili olduktan sonra doğal bir dilin tüm özelliklerine ve işlevleriyle birlikte alışılmışın dışında yapılara sahip olmasıdır. Fransız, İngiliz, Portekiz, İspanyol kırma anadilleri en çok bilinenlerdir. Fransızca kökenli Haiti, Trinidad, Granada ve İngilizce kökenli Sranan ile Jamaika kırma anadilleri en bilinenlerden olup normal Fransızcayı veya İngilizceyi konuşan birisinin bu kırma dilleri anlama olanağı yok gibidir (Bkz. İmer/Kocaman/Özsoy 2011: 174-175).

Budunsal yöntembilim (Ethnomethodologie) ve halkbilimden (Etnografie) kaynağını alan konuşma çözümlemesi (Konversationsanalyse) karşılıklı iletişimi ve ve insanların birbirleriyle etkileşim yöntemlerini temel alması bakımından toplumdilbilimin mikro kanadına dâhildir.

2. PAZAR DİLİ VE İLGİLİ ALANLAR

Pazar dili ile ilgili çalışmaların kuramsal altyapısını, mikro yapıları esas alan ve değişkenliği doğal dillerin temel özelliği olarak benimseyen toplumdilbilim akımı oluşturmaktadır. Yani görülebilen dilsel değişkelerin düzenleyici parametreleri olarak toplumsal etmenler kabul edilir. Bu bakış açısı doğrultusunda dilsel bir değişkenin ya da bireysel dil kullanım tercihinin ortaya çıkma olasılığı

- çevreye (Ürün satan diğer pazarcılara),
- toplumsal tabakaya (Pazarcılar genellikle aynı tabakaya mensuptur),
- yaşa (Pazarcıların yaşı oldukça değişkendir),
- cinsiyete (Pazarcılar ağırlıklı olarak erkeklerden oluşmaktadır, ancak az sayıda kadına da rastlanmaktadır),
- etnik kökene (Anadili Türkçe, Kürtçe ya da Arapça olan pazarcılar arasında farklılıklar olma ihtimali vardır. Son yıllarda Suriye vatandaşı göçmenlerin hem müşteri olarak sıkça görülmesi hem de pazarcı esnafı olarak faaliyet göstermesi, çeşitli kod kaydırmalarına ve Türkçe-Arapça dilsel özelliklerin girişmesinden oluşan kırma bir dilin oluşumuna neden olabilir. Ayrıca lehçe ya da ağız kullanımı söz konusu olabilir. Yalnız Almanya değil, Adana bağlamında düşünecek olsak bile kırma bir dilden [Pidginsprache] söz edilebilir),
- eğitim düzeyine (Yüksekokul mezunu pazarcılar da vardır, ancak pazarcıların eğitim düzeyinin oldukça düşük olduğu düşünülmektedir) ve benzeri dilsel ve dildışı etmenlere bağlı varsayılır.

Budunsal yöntembilim (Ethnomethodologie) ve budunbilimden (Etnografie) kaynağını alan konuşma çözümlemesi (Konversationsanalyse) karşılıklı iletişimi ve insanların birbirleriyle etkileşim yöntemlerini temel alması bakımından toplumdilbilimin mikro kanadına dahildir.

Pazar dili araştırmaları, Balcı&Yavuz'da (2008) sözü edilen müşteri odaklı anti-pazarlama dilbilimi çerçevesinde de görülebilir. Bu uygulamalı dilbilim alanı tüketici ile pazarcının / işletmecinin dilini betimleyerek pazarcının müşteriye ve müşterinin pazarcıya karşı ne tür iletişimsel bir yol izlediği; pazarcının ürününü hangi dilsel edimlerle tanıttığı; onu etkilemek için nasıl bir ses tonu, nasıl sözler, sözcükler, söz sanatları (dil oyunları) kullandığı (benzetmeler, abartmalar, eğretilemeler, örtmeceler, yabancılaştırmalar) üzerinde kafa yorar. Hatta pazarcının yönlendirme tuzaklarına karşı tüketiciyi bilinçlendirmek ve pazarcıya karşı izlenecek iletişimsel stratejiler geliştirmek suretiyle tüketiciyi korur ve kollar.

Pazar dili, çevrebilimsel dilbilimin de alanına (Ökologische Linguistik) girer. Zira pazarcılar alıcıyı etkileyebilmek için çevrebilimden ödünçlenen çok sayıda kavram ve sözcüğü abartarak kullanır (Balcı 2006).

Mal ve hizmet üretenler ile tüketenler arasında iletişimin eniyileştirilmesini, böylece verimin ve niteliğin artırılmasını hedefleyen işletme dilbilimi (Betriebliche Linguistik) de Pazar dilini kapsar. Görüldüğü üzere Pazar dili ya da pazarcı dili toplumdilbilim, çevrebilimsel dilbilim ve işletme dilbilimi olmak üzere birçok uygulamalı dilbilim alanını kesiştiren toplumsal bir olgudur.

3. BAZI DİLSEL DEĞİŞKELER

Türkiye'de daha ziyade orta ya da düşük gelir düzeyine sahip insanlara hitap eden *pazar* veya *semt pazarı* dediğimiz yerlerdeki alışveriş ilişkilerinde kullanılan dil diğer jargonlardan çok farklıdır. Pazarda tezgâh açan ve sattığı ürünü alıcıya satabilmek için daha çekici hale getirmek, daha çok dikkat çekmek için pazarcının bireysel / öznel dil (Idiolekt) kullanımlar hem aynı zamanda bir jargondur.[3] Bu doğrultuda pazarcının ürün üstüne koyduğu etiket ya da kullandığı hitap ve sloganlar (değiş, söz) ölçünlü dil kullanımından farklılık gösterebilir. Başlangıçta bireysel dil ögesi olan dilsel edimler sosyal bir grubun dili olabilir.[4]

Pazar dili sosyal bir grubun ya da kümenin dilidir. Dilsel topluluktaki kişilerin bölge, meslek, eğitim vb. özelliklerine göre ortaya çıkan *değişkeler (Varietäten)* acaba B. Bernstein'ın *Eksikli Dil Varsayımı*nda (Defizithypothese) iddia edildiği gibi alt tabakanın dili sınırlı olup daha az sözcük, daha kısa tümceler ve daha çok dilsel sapma mı içermektedir, yani üst katmanın diline göre eksikli midir? Yoksa W. Labov'un kuramsallaştırdığı *Farklı Dil Varsayımı* (Differenzhypothese) yaklaşımında olduğu gibi farklı diller birbirinden daha üstün ya da daha iyi değil de, yalnızca farklı mıdır?

Pazar dili ile ilgili olarak akla başka sorular da gelmektedir. Bilindiği üzere Pazar yerlerinde birçok ağız ya da lehçenin yan yana konuşulmasının yanı sıra, özellikle Suriyelilerin hem müşteri hem de tezgâh sahibi olarak pazarlarda boy göstermesinden sonra bir bakıma *kırma dil de* (Pidginsprache) meydana gelmektedir. Kırma dil, ekonomik, politik, sosyal vb. nedenlerle başka anadilinin konuşulduğu bir yere kısa turistik gezi amaçlı olmamak üzere sürekli ya da geçici olarak göç eden / yer değiştiren insanların söz konusu anadili konuşanlarla daha kolay iletişim kurabilmek için yabancı dili ve anadillerini karıştırmaları sonucunda ortaya çıkan karma dildir. Kırma dil kullanıcısı yabancı dili kullanırken yetersiz kaldığı durumlarda anadilinin sözcüksel, sözdizimsel, sessel, edimsel veya kültürel bazı ögelerini aktarır, karıştırır. Aynı dilsel bağlamda iki farklı dilin ögeleri görülür. Kırma dil, kullanıcısına göre anlık değişiklikler gösterir, yani anlık kullanımlar (Ad-hoc-Bildungen) çoktur.

Yukarıda birçok bağlamda sosyal gruptan söz ettik. Zira pazarcı esnafı sosyal bir gruptur. Çünkü üyeleri uzunca bir süre az ya da çok ilişki içerisinde bulunur ve ortak hedefler / çıkarlar nedeniyle aidiyet duygu ve düşüncesine sahiptir. Dolayısıyla sosyal bir gruba aidiyet hisseden bireyler arasında açık ya da örtük düşünsel ve duygusal etkileşim, paylaşım ve dayanışma mevcuttur.

3 Uğraş dili (Jargon): Günlük veya ölçünlü dilden farklı olarak belli meslek alanlarında kullanılan ve özellikle sözcük dağarcığı açısından diğer dillerden ayrılan dile jargon veya uğraş dili diyoruz. Bu diller mesleki nedenlere dayanabileceği gibi gizlilik nedeniyle de oluşabilir ve genellikle sözcüklere alışılmışın dışında farklı anlamlar yüklenebilir, ya da hiç mevcut olmayan sözcükler yaratılabilir (Wortschöpfung).

4 Küme dili / grup dili (Soziolekt): Bölgesel ya da yerel kullanımlara değil, meslek gruplarına, aileye, cinsiyete, yaşa, eğitime, siyasi görüşe göre tanımlanan dilsel farklılıkları dikkate alan betimlemeyi anlatan bir terimdir.

Sosyal grup deyince aklımıza sadece klasikleşmiş *alt tabaka, orta tabaka, üst tabaka* biçimindeki sınıflandırma gelmemektedir. Bu tabakaların – örneğin alt tabakanın - içerisinde yer alan birçok insan grubu vardır. Bu grupları oluşturan etmenler çok farklı olabilir: meslek, dünya görüşü, etnisite, ortak kişisel ilgiler, yaşam tarzı gibi. Söz gelimi hekimlerin, hırsızların, öğrencilerin, muhafazakârların, pazarlamacıların kendine özgü özel dilleri vardır.

Kuramsal anlamda sosyal gruba aidiyet, yani sosyal bir grup olan semt pazarlarının bir üyesi olmak için ilgili meslek kuruluşuna kayıtlı ve vergi mükellefi olma koşulu aranmaktadır. İlgili meslek kuruluşu, semt pazarcılarının çıkarlarını korumak ve hedeflerini gerçekleştirmek için sivil toplum teşekkülü anlayışıyla örgütlendikleri esnaf odalarıdır. Örneğin Adana'daki semt pazarcıları 7/6/2005 tarih ve 5362 sayılı *Esnaf ve Sanatkarlar Meslek Kuruluşları Kanunu*' ve 11/3/2010 tarih ve 5957 sayılı *Sebze ve Meyveler ile Yeterli Arz ve Talep Derinliği Bulunan Diğer Malların Ticaretinin Düzenlenmesi Hakkında Kanun*un 7. ve 15. maddelerine dayanarak çıkardıkları 12/7/2012 tarih ve 28351 sayılı *Pazar Yerleri Hakkında Yönetmelik* çerçevesinde *Adana Semt Pazarcılar Esnaf Odası*nda örgütlenmişlerdir.

Adana'nın (haliyle Türkiye'nin) farklı mahallelerindeki semt pazarlarının müşteri kitlesi, eğitim ve yaşam kalitesi düzeyine göre farklılıklar gösterebilir. Örnek olarak aynı kategoriye sokulabilecek Kiremithane Semt Pazarı ve Hürriyet Mahallesi Semt Pazarı ile Güzelyalı Semt Pazarı ve Stad Semt Pazarı'nın müşteri kitlesi az çok farklıdır. Pazarcının dili de buna koşut olarak biraz değişebilir. *Pazarcı dili* terimini kullandığına tanık olduğumuz Doğan (2008: 105)'ın *Samsun pazarcı dilinde … Pazarcı esnafı eğitimi, geldiği çevresi (köy-ilçe-kent), cinsiyeti, yaşı vb. gibi özellikleri bakımından farklılık gösteren ve çok farklı toplumsal sınıflardan gelen bireylere hitap ettiği için genellikle ölçünlü bir dil kullanma eğilimi sergilemektedir* ifadesi kendi içinde çelişkilidir. Zira eğitim, yaş, çevre, toplumsal sınıf farklılıklarının büyüklüğü nedeniyle ölçünlü dil kullanımından da sapmalar beklenmesine neden olacaktır.

4. PAZAR DİLİ, PAZAR YERLERİ VE YASAL ÇERÇEVE

Pazar yerleriyle ilgili Yönetmelik'in (2012) amaçları arasında *gıda ve ihtiyaç maddelerinin ticaretinin kaliteli, standartlara ve gıda güvenilirliğine uygun olarak serbest rekabet şartları içinde yapılmasını temin etmek, tüketicilerin hak ve menfaatlerini korumak* da belirtilmektedir. İlk bakışta bunun projemizle ve dille ne ilgisi var diye düşünülebilir. Ancak dikkatlice bakıldığında, semt pazarlarında adeta gerilla pazarlama yöntemi uygulanmakta ve kalite, *güvenilirlik, serbest rekabet şartları, tüketicilerin hak ve menfaatleri doğrudan dil ile manipüle edilmektedir.*

Gıda güvenilirliği ve tüketicilerin hak ve menfaatleri bakımından Yönetmelik (2012) çok ideal hükümler içermesine karşın bunların çoğu uygulanmamaktadır.

Pazar yerlerinde duyuruların yapılabileceği uygun ve yeterli kapasitedeki hoparlör sistemi kurulması zorunluyken buna uyulmamaktadır.

Tezgâh larda satışa sunulan sebze ve meyvelerin üzerinde veya kap ya da ambalajlarının herkes tarafından kolaylıkla görülebilecek bir yerinde künyenin bulundurulması zorunlu iken buna genelde uyulmamaktadır. Ayrıca satışa sunulan ürüne ilişkin bilgilerin yer aldığı fiyat etiketi kullanmak da zorunludur. Duna karşın sebze ve meyvelerin üzerinde künye genelde bulunmamakta, etiket de konmayabilmektedir. Etiket veya künye bilgileri çoğu zaman gerçekle uyuşmayan, çok abartılı *organik, yerli, harbi yerli, harbi yerli köy (domatesi), Hatay hurması* vb. yanıltıcı ekolojik ifadeler yer alabilmektedir. Oysa Yönetmelik'e (2012) göre *"Künyeler, tahrif veya taklit edilemez, bunlar üzerinde bilerek değişiklik yapılamaz veya üçüncü şahısları yanıltıcı ifadelere yer verilemez."* Bu aykırı davranış gıda güvenilirliği ve kalite ve standardına da aykırıdır.

Yönetmelik (2012) çevreyi rahatsız edecek şekilde satış yapılmamasını, tüketiciye karşı sözlü veya fiilî kötü muamelede bulunulmamasını öngörmektedir. Pazarcılar bu kurala neredeyse hiç uymamaktadır. Pazarda var gücüyle bağırmak pazar yerlerinin vazgeçilmezi niteliğindedir. Hatta kimi zaman özellikle kadın müşterilere karşı taciz diye algılanabilecek iletişim tarzına başvurulduğu görülmüştür.

Pazarcıların mesleki bilgi ve deneyimlerini artırmak ve hak ve yükümlülükleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacıyla eğitime tabi tutulabilecekleri belirtilmektedir. Buna koşut olarak kimi belediyeler pazarcı-müşteri ilişkilerinin iyileştirilmesi için girişimlerde bulunmaktadır. Örneğin Fatih Belediyesi Zabıta Müdürlüğü yeni bir çalışmayla pazarcı esnafına Halkla İlişkiler ve İletişim eğitimi vermeye başlamıştır.[5]

5. SONUÇ

Pazar yerleri, ürün satış yerleridir. Satışın en önemli etmenlerinden birisi iletişimdir. İletişim sözel, görsel, dokunsal, tatsal ya da kokusal olabilir. Pazarcı ürününü satabilmek için bu iletişim kanallarından birisini ya da birkaçını birden aynı anda kullanabilir. Dolayısıyla konumuz işletme dilbiliminin de konusudur. Uygulamalı bir alan olan işletme dilbilimi üretici / satıcı ile tüketici arasındaki iletişimsel ilişkilerin iyi olmasını, verimin, niteliğin ve müşteri memnuniyetinin artırılmasını hedefler. Konumuz açısından bakıldığında güven sağlamak için her türlü yönlendirme yöntemine başvurularak hedefe ulaşılmaya çalışılır.

Pazar yerleri farklı birçok toplumsal kesimden insanı bir araya getiren, dilsel değişkeleri yakınlaştıran alanlardır. Bu değişkeleri de içerecek biçimde pazarcı esnafının kullandığı dil kendine özgü bir jargon olup dile büyük bir canlılık ve dinamizm kazandırmaktadır. Dolayısıyla *pazar dili* ve *pazarcı dili* ile ilgili araştırmaların yoğunlaştırılması, Türkçenin sözcük dağarcığının genişlemesine büyük katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2007): *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 4. Baskı. TDK Yayınları, Ankara.

Balcı, T. (2006): Ekodilbilim ya da Çevredilbilim. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik*, 988. sayı, s. 11, 25.02.2006.

Balcı, T./Yavuz, N. (2008): İşletme Dilbilimi: Antipazarlama Dilbilimi. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi (pi)*, 2008/2, s. 12-18.

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

Doğan, N. (2008): Bir toplumsal katman olarak Samsun pazarcılarının dil edimi üzerne toplumdilbilimsel inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research* Volume 1/2. S. 103-113. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/cilt1sayi2turkishindex.htm (Erişim tarihi: 26.06.2018).

Fill, A. (1996): Ökologie der Linguistik – Linguistik der Ökologie. İçinde: Fill, A. (Yay. 1996): *Sprachökologie und Ökolinguistik*. Tübingen., s. 3-16.

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

5 http://m.fatih.bel.tr/icerik/4863/fatih-belediyesi-pazarci-esnafi-icin-halkla-iliskiler-ve-iletisim-egitimi-baslatti/ (Erişim tarihi: 14.02.2019).

İmer, K./ Kocaman, A. / Özsoy, A. S. (2011): *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.

Yönetmelik (2012): 12/7/2012 tarih ve 28351 sayılı *Pazar Yerleri Hakkında Yönetmelik.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120712-13.htm (Erişim tarihi: 25.06.2018).

10

DİLBİLGİSEL YERLEŞTİRME[1]

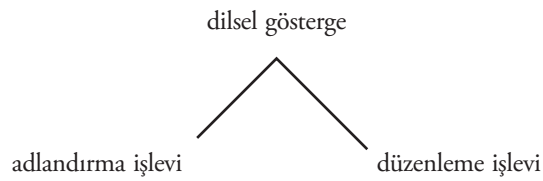
Tahir Balcı[2]

1. DİLİN İŞLEVLERİ VE *DURUM* KAVRAMI

Farklı kuramlara göre değişik biçimlerde tanımlansa da, dilin asıl işlevinin yazılı ya da sözlü iletişim aracı olduğu bir gerçektir. Dilbilim – dilbilgisi kuramlarındaki farklılık, aynı olan bu olgunun farklı özelliklerini öne çıkarmak, dilin işlevini farklı gözlerle görmek ve farklı yöntemlerle betimlemekten ibarettir. Dilbilgisi Felsefesi kitabının "Hermeneutik und Grammatik" bölümünde yorumbilim (Hermeneutik) ve dilbilgisi ilişkisini irdeleyen Köller (1988: 355-356), psikolog ve dilbilimci Karl Bühler'in Platon'un Kartylos'una dayandırdığı görüşlerini bu bağlamda değerlendirmektedir. Buna göre K. Bühler dilin üç işlevi olan betimleme işlevi (Darstellungsfunktion), ifade işlevi (Ausdrucksfunktion) ve çağrı işlevini (Appellfunktion) sırasıyla *eşya veya konu* (Dinge oder Sachverhalte), *konuşucu* (Sprecher) ve *dinleyici* (Hörer) ile eşleştirmekte ya da örtüştürmektedir:

- betimleme işlevi (Darstellungsfunktion) → eşya veya konu (Dinge oder Sachverhalte): Çünkü burada içeriklerin sembollerle temsil edilmesi söz konusudur.
- ifade işlevi (Ausdrucksfunktion) → konuşucu (Sprecher): Çünkü burada dilsel göstergeler bildirim amacıyla kullanılmaktadır.
- çağrı işlevi (Appellfunktion) → dinleyici (Hörer): Çünkü dilsel göstergeler dinleyiciyi belli bir konuda harekete geçirme niyetiyle kullanılır.

Karmaşık olan bütün sistemlerin mantıksal olarak "düzenleyen" ve "düzenlenen" olmak üzere iki altişlevinin olduğunu söyleyen Köller (1988: 59-60) dilsel göstergelerin bu anlamda kategorik yapılandırmaya yarayan *adlandırma işlevi*nden (Nennfunktion) ve bunların yorumlanması ve eşgüdümü görevini üstlenen *düzenleme işlevi*nden (Ordnungsfunktion) söz etmektedir:



Adlandırıcı (Nennzeichen) ve *düzenleyici* (Organisationszeichen) göstergelerin ancak ilişkisel / göreceli olarak belirlenebileceğini söyleyen Köller (agy.), bunun sonucu olarak adlandırıcı göstergelerin farklı karmaşıklık derecelerine sahip olduklarını ve biçimbirim, yalın sözcük, birleşik sözcük, tümce ya da bir metnin bölümü olabileceklerini belirtmektedir. Buna göre dilbilgisel işaretler/göstergeler (grammatische Zeichen)[3] işlevsel açıdan düzenleyici (organisierend) ve yorumlayıcı (interpretierend) olan dilsel göstergeler sınıfına dâhildir.

1 Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 10841 numaralı proje kapsamında yapılmıştır.

2 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi

3 Köller (1988: 12) dilbilgisi kavramının sadece dilbilgisel açıdan düzenleyici biçimbilgisini (Morphologie) içermediğini, anlamın da bu kavramın içine etegre edilmesi gerektiğini belirterek "dilbilgisel biçimler"in "dilbilgisel göstergeler" olduğunu söylemektedir.

Dilin bu günkü gelişim düzeyine dil sistematiği açısından bakıldığında dilin betimleme işlevinin anaişlev olduğunu ve diğer işlevlerin tamamının buna tabi olduğunu söyleyen Köller (1988: 356), dilin oluşum ve gelişim sürecine göre ifade ve çağrı işlevlerinin temel işlevler olarak görülmesi gerektiğini, nitekim çocukların bile içgüdü, heyecan, duygu ve arzularını bildirmek, çevrelerindeki varlıkları adlandırmak için bu işlevlerden yararlandıklarını, hayvanların göstergeler sisteminde bile bu iki temel işlevin gerçekleştiğini belirtmektedir.

Dilin betimleme işlevi için sözcüksel göstergelerin yanında hem düzenleyici hem yorumlayıcı dilbilgisel göstergelerin de gerektiğini belirten Köller (agy.) düzenleyici bütün dilbilgisel göstergelerin dilin betimleme işlevli göstergeler sınıfına ait olduğunu; buna karşılık tercihen ilgeç, bağlaç, zaman ve durum (hâl) ekleri gibi kişilerüstü (überindividuell) yorumlayıcı bir bakış açısını yansıtan dilbilgisel göstergelerin betimleme işlevi gören göstergeler olarak sınıflandırılması gerektiğini söylemektedir. Böylece Köller, durum eklerinin kişilerüstü bir bakış açısıyla diğer dilsel göstergelerin bilgi değerini nitelediğini söylemiş olmaktadır.

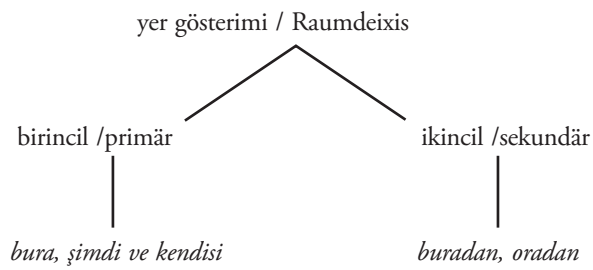
2, TÜMCE İÇİNDEKİ İLİŞKİLERİ DÜZENLEYEN OLGULAR

Tümceyi oluşturan sözcükler arasındaki ilişkiler düzenleyen dilsel olgulardan söz edecek olursak; ilgeçler (Adpositionen), sözdizim (Syntax), bürün (Intonation, Prosodie) ve durum (Kasus) akla gelir (Bak. Helbig&Buscha 2013: 255).

Elbette yukarıda adı geçen ilişkilerin düzenlenmesinde ilgeç, sözdizim, bürün ve durumun yanında, yerimizi ve yönümüzü belirlememizi sağlayan anlamsal unsurlar dil kullanımında belirleyici bir özelliğe sahiptir. Tersi durumda nerede olduğumuzu, nereden geldiğimizi ya da nereye gideceğimizi bilmemiz olanaksızdır. Yer ya da mekân deneyimini ve ve anlamını *Raumsemantik* başlığı altında konulaştıran Dürr&Schlobinski (2006: 187 vd.) bu bağlamda *yer bilgisi*ni irdelemektedir. İyi bilemediğimiz bir yere gittiğimizde sorduğumuz bir dükkânın, bir evin bir okulun vs. yeriyle ilgili bilgi veren kişi, sahip olduğu yer bilgilerini konumuna göre kendi bilgisini de sürekli güncellemek zorundadır. Yer / yol tarifi yaparken bilinme olasılığı yüksek cadde, sokak, kurum, levha gibi ilgi noktalarından yararlanır. Bu ilgi noktaları sayesinde bilgi edinmek isteyen kişi adeta kafasında bir harita oluşturuyormuş gibi yer bilgisini yapılandırır. Dürr&Schlobinski (2006: 188) bunu *bilişsel harita* (kognitive Landkarte) diye tanımlamaktadır. Bilgi veren kişi yeterli bilgi verdiği takdirde soran kişi amacına ulaşabilir. Yer bilgisinin aktarılmasında dillerin yapısal özelliklerine göre öncelikle belirteçler, eylemler, ilgeçli öbekler ve bazı ad durumları kullanılır.

Bilişsel harita, <konuşucu> ve <burada ve şimdi> üzerinde yapılandırılır; <burada>, <konuşucu>nun bulunduğu nokta anlamına gelir. Konuşucu zaman zaman zihninde dinamik bir harita şeklinde tarifle ilgili yerleri tasavvur eder, zaman zaman da akılda tutulabilecek sabit noktaları referans noktası olarak kullanır.

Dürr&Schlobinski (2006: 188), K. Bühler'e dayanarak birincil (temel) yer gösterimi (primäre Raumdeixis) ve ikincil yer gösterimi (sekundäre Raumdeixis) olmak üzere iki tür yer gösteriminden söz etmektedir:



Örnek olarak bir yol tarifinde birincil yer gösteriminin koordinatlarını belirleyen şey, konuşucunun *bura, şimdi ve kendisi*dir (Das Hier, Jetzt und Ego) ve konuşucu temel yer gösterimini Almancada <hier>, <da>, <dort>, Türkçedeyse <burada>, <şurada>, <orada> göstergeleriyle ifade eder.

Yer gösterimi için kullanılan ifadeler her dilde aynı olmayabilir. Almanca ile Türkçe arasında bu anlamda koşutluk mevcutken, İngilizcede <here>, <there> şeklinde ikili bir yer gösterimi söz konusudur. Bazı dillerde yerin mesafeleri daha çok ayrıntılandırılır, hatta ilgili yerin şekli, boyutları ve canlı olup olmaması önemli rol oynar (Bak. Dürr&Schlobinski (2006: 190). Japoncada da mesafelerin ifadesi oldukça farklıdır: *koko* (konuşucuya yakın bir cisim için), *soko* (dinleyiciye yakın bir cisim için) ve *asoko* (dinleyiciden ve konuşucudan uzak bir cisim için) [Deutscher 2014: 130vd.]. Deutscher (agy.) bu bağlamda Revere Perkins'in bir araştırmasına dikkat çekmekte ve bir sözcüğün içerik yoğunluğu ile toplumun karmaşıklığı[4] arasında bir ilişki olup olmadığını irdelemektedir. Neticede toplumun karmaşıklık düzeyi ile bir sözcükte mevcut anlamsal ayrıntılar (anlamsal birimlerin çokluğu) arasında bir ilişkinin mevcut olduğu iddia edilmekte ve toplumun karmaşıklık düzeyi arttıkça sözcüklerin karmaşıklık düzeyinin düştüğü belirtilmektedir. Bir toplum ne kadar basit/yalın ise, yani medeniyet, sanat, teknoloji ve bilimdeki düzeyi ne kadar düşükse sözcüklerin anlamlarını o kadar ayrıntılandırır. Bu durum şöyle açıklanmaktadır: *samimiler* ve *yabancılar* arasındaki iletişimle ilişkilendirilmektedir. Karmaşık olmayan yalın toplumlarda insanlar birbirini daha yakından tanır, dolayısıyla iletişim için daha az sözcüğe gereksinim duyarlar. Oysa karmaşık toplumda insanlar birbirine daha çok yabancıdır ve iletişim için daha çok konuşmak, daha çok sözcük kullanmak zorundadır. Dolayısıyla sözcükler kullanıldıkça aşınır, bitişir, ekleşir. değişir. Karmaşık toplumlar heterejon bir kültüre sahiptir ve genellikle çkdilllilik sözkonusudur. Almanya'da yaşayan Türklerin kullandıkları Pidgindeutsch / Türkendeutsch / Kanakendeutsch ya da son yıllarda Türkiye'ye yerleşen Suriyelilerin kullandıkları kırık Türkçenin oluşum süreci bu bağlamda düşünülebilir.

Dürr&Schlobinski'ye göre (2006: 190) ikincil yer gösteriminden söz edebilmek için birincil yer gösterimi şarttır. Çünkü ilgili yer için sıfır noktası <buradan> (<von hier aus>) belirnebebileceği gibi <oradan> (<von dort aus>) da belirlenebilir. Konuşucu noktasından belirlenen yer gösterimine *gösterimsel bakış açısı* (deiktische Perspektive), bir nesne noktasından belirlenen yer gösterimine *içsel bakış açısı* (intrinsische Perspektive), mutlak bir koordinat sistemi noktasından belirlenen yer gösterimine *asıl bakış açısı* (kardinale Perspektive) denmektedir. Gösterimsel ve içsel bakış açılarının sıfır noktası, konuşucunun bedenidir. Gösterimsel bakış açısında beden dikey (yukarıda-aşağıda) ve yatay (sağda-solda, önde-arkada) düzlemde boyutlandırılır. İçsel bakış açısında ise sıfır noktası konuşuşu değil, bedeninin mecazen aktarıldığı bir nesnedir. Gösterimsel bakış açısıyla yerleştirme sadece konuşucunun nerede olduğunun bilinmesi durumunda mümkün iken, içsel bakış açısıyla yerleştirme, konuşucu bağlamından bağımsız olarak anlaşılabilir. *Asıl bakış açısı*nın referans noktası yönler ya da coğrafi yerlerdir. Örneğin Adana'da *Uğur Mumcu Bulvarı* noktasından *Çukurova Üniversitesi Yerleşkesi*ni tarif ederken *Anacaddeden aşağıya doğru git, İller Bankası Kavşağından güneye dön ve setin üstünden dümdüz gidip sola dön, oradan yukarıya doğru devam et* derken kullandığımız *anacaddeden*, *aşağıya doğru, İller Bankası Kavşağından, güneye, set* (DSİ Barajı Seti) ve *yukarıya doğru* bu anlamda yön ve coğrafya bilgisi ifade ederler.

3. DİLBİLGİSEL YERLEŞTİRME VE DURUM KAVRAMI

Durum ya da hâl, yüklemi işlevsel açıdan tümleyen, amaçlanan sözceyi niteleyen adsal ögelerin girdiği dilbilgisel biçimlerdir. Farsça ve Fransızca gibi bazı dillerde pek az dilde durum kategorisi yoktur; birçok dilde mevcut

4 Nüfus, sosyal katmanlar, ekonomik yapı ve meslekte uzmanlaşma gibi etmenler karmaşıklık için geçerli parametrelerdir.

olmasına karşın ad durumlarının sayısı dilden dile büyük değişkenlik göstermektedir. Hatta aynı dil içerisinde bile kaç ad durumu olduğu konusunda görüş birliği mevcut değildir. Bu uzlaşmazlıkların en önemli nedeni, durumsallık koşulu olarak bir eylemin / yüklemin tümleci olması gerekip gerekmediği konusudur. Kimi dilbilimciler dolaysız/dolaylı tümleç (direktes/indirektes Objekt) ya da eyleyen (Aktant, Ergänzung) olmayı ad durumu olabilmenin önkoşulu sayarken ve buna göre belirten durumunu (Genitiv) Türkçenin ad durumlarından saymazken, kimileriyse Eski Türkçe – Yeni Türkçe ya da biçim – anlam gibi farklı dilsel olguları karıştırarak ad durumu sayısını yirmiikilere çıkarmaktadır.

Durumun bilişsel (kognitiv) açıdan ayırt edici bir işlevinin olup olmadığı konusunu tartışan Köller (1988: 91), örnek olarak H. Glinz'in Almancanın durum kavramında böyle bir işlev gördüğünü ve yalın durumu "Grundgröße" (temel birim), belirten durumunu "Anteilsgröße" (pay birimi), yönelme durumunu "Zuwendgröße" (yön birimi) ve belirtme/yükleme durumunu "Zielgröße" (hedef birimi) olarak değerlendirdiğini; buna karşılık G. Helbig'in durum kavramında bilişsel bir ayırtedicilik görmediğini belirtmektedir. Köller'in kendisi durum kavramının çokişlevliliğini ve karmaşıklığını kabul etmekle birlikte, yapısalcı açıdan bakıldığında durum kavramının bilişsel bir karşılığının olduğunu tümce içindeki rollerin ancak belli durumdaki adlar yardımıyla birbirinden ayırt edilebildiğini ve görevlerini yerine getirebildiğini savunmaktadır.

Bilindiği üzere evrensel dilbilgisi (Universalgrammatik) bir dilde kapalı ve açık değişkenler olmak üzere iki tür parametrenin varlığından söz eder. Açık parametreler dilden dile büyük farklılıklar gösterdiği gibi aynı dil içinde de sosyal, teknik, bilimsel, kültürel ve dilsel vb. gelişmelere / değişmelere koşut olarak gelişir ve değişir. Gelişme ve değişmeler genellikle zordan kolaya, karmaşık yapıdan yalın yapıya doğru olur (vom Markierten zum weniger Markierten).

Deutscher (2014: 133) dilsel *yıkım* ve *yaratım* sürecinde bazen yıkılan ekler kadar yeni ekler ortaya çıktığını, bazen de yaratılan ekten ziyade eklerin yok olduğunu belirtmektedir. Bunun en iyi örneğinin 6000 yıl önce Hint-Avrupa dilinin sekiz ad durumuna sahip olduğunu; tekil, çoğul ve ikil dikkate alındığında yirmiden fazla durum ekinin söz konusu olduğunu söylemektedir.

Eski Almancada da Bulunma (Lokativ) ve çıkma (Ablativ) durumları mevcutken bu gün olmaması, hatta belirten durumu (Genitivobjekt) gerektiren eylemlerin de yerlerini yavaş yavaş belirtme durumuyla (Akkusativobjekt) kullanılması bunun en güzel örneğidir. Buna göre durum kavramı evrensel dilbilgisinin ögesi değildir. Derin yapıdaki bir durumun yüzeysel yapıdaki karşılığı dilden dile farklılıklar gösterir. Aynı anlamı farklı diller farklı dilbilgisel kategorilerle / ögelerle dile getirebilirler. Mesela anlamsal durum (Tiefenkasus) olarak "bulunma" Almancada da Türkçede de vardır. Fakat dilbilgisi kategorisi olarak Türkçede bulunma durumu (Lokativ) / çıkma durumu (Ablativ) / birliktelik durumu (Komitativ) / bulunma nesnesi (Lokativobjekt) / çıkma durumu nesnesi (Ablativobjekt) / birliktelik durumu nesnesi (Komitativobjekt) gerektiren eylemler varken Almancada yoktur. Almanca bunların yerine ağırlıklı olarak ilgeçli ad durumlarından (Präpositionalkasus, Präpositionalobjekte) yararlanmaktadır.

Bu tartışma bağlamında aklımıza hemen eşanlamlı olan, fakat farklı ad durumlarıyla kullanılan bazı eylemler gelmektedir:

- Die Sekretärin steht ihrem Kollegen bei.
- Die Sekretärin unterstützt ihren Kollegen.
- Modayı izliyorum.

- Modaya uyuyorum.

Gerek Almanca gerekse Türkçe tümce çifti, Köller'in (1988: 91) bahsettiği varoluşsal (ontologisch), durumsal (situativ) ve bilişsel (kognitiv) açıdan aynı olmakla birlikte dilbilgisinde farklı biçimbirimlerle karşılanmaktadır. Kolaylıkla çoğaltılabilecek bu örnekler ad durumlarının yüzeysel yapıda bire bir bilişsel karşılıklarının olduğunu kabul etmenin çok tartışma götüreceğini göstermektedir.

Soyut ya da somut göndergelerin (nesnelerin, kavramların) dile yansıması ve bu yansımanın somut biçimi olan sözcükler arasındaki ilişkiler her dilde aynı olmayabilir. Aynı dildışı gerçekliği kodlamak için Fransızca biçimsel (morfolojik) bir duruma gerek duymazken, Ural dillerindeki dilsel yerleştirme (grammatische Lokalisation) sistemi son derece ayrıntılıdır. Almanca dörtlü bir durum sistemine sahipken,[5] Fincedeki 14 ad durumunun dokuzu dilsel yerleştirme ile ilgilidir. Dilsel yerleştirme kavramı açısından merkez nokta "Nere?" / "Wo?" kabul edilirse, "Nereden?" / "Woher?" ve "Nereye?" / "Wohin?" ondan türeyen biçimlerdir. Buna göre Fince, "iç yerleştirme"yi ("Wo?" / Innen-Lokalisation, Interiorkasus, engl. *interior cases*) ifade etmek için *Inessiv*, *Illativ* und *Elativ*'i; "dış yerleştirme"yi ("Woher?" / Außen-Lokalisation, *Exteriorkasus* (engl. *exterior cases)* ifade etmek için Adessiv, Allativ ve Ablativ'i kullanmkatadır. Bunlara ek olarak genel yer durumları (allgemeine Lokalkasus, *general local cases) diye adlandırılan* Essiv, Translativ ve Partitiv söz konusudur. Macarcada da benzer dilsel yerleştirme kategorilerinin olduğu görülmektedir (Bak. Wiese 2004: 10-):

non- dynamisch (Lokativ)	dynamisch		
	zielbezogen (Allativ)	startbezogen (Ablativ)	
Adessiv	*Allativ*	*Ablativ*	——
Inessiv	*Illativ*	*Elativ*	interior
Superessiv	*Sublativ*	*Delativ*	exterior

3.1. Wiese'ye göre durumsal yerleştirme konusundaki anlayışları

1) Nereye? → Nere(de)? ← Nereden? Gerek yalın gerekse ilgeçli ad durumlarının özünü bu boyut oluşturur ve Hjelmslev buna "yön" (Richtung, direction) adını verir. Bu üç dilsel yerleştirme biçimi de kendi aralarında ikiye ayrılır: a) Nere(de)? (Kasus des Wo → lokative und essive Kasus), b) Kasus des Wohin? und Woher? → direktionale Kasus). Aynı eser ve yerde J. Lyons'un *lokativ/essiv – direktional* ikilisi yerine *statisch – dynamisch* ikilisini tercih ettiği belirtilmektedir.

5 İlgeçli ad durumları bu dört temel durumdan türeyen durumlar olarak görülebilir. Bu bağlamda dilsel yerleştirme (sprachliche Lokalisaiton) ifade eden belirtme durumu /Akkusativ (Adil betritt den Saal), belirteçler (Adem wohnt hier) vb. dilsel ögeler sistemsel sınıflandırma açısından dikkate alınmalıdır.

2) L. Hjelmslev'in Kohärenz[6]/Inkohärenz[7] (Verknüpfungsenge/Intimität[8]) ayrımına göre dilsel ögeler bir şeyin *içinde – dışında*dır (innerhalb vs. außerhalb). Olumluluk / yakınlık (Kohärenz) *içinde,* olumsuzluk / mesafe veya uzaklık (Inkohärenz) *dışında* demektir. Bu yaklaşıma göre Fincede üç *iç durum*, üç *dış durum* ve üç *genel durum* olmak üzere dokuz tür dilsel yerleştirme durumu olduğu yukarıda belirtilmişti.

3) Wiese'nin (agy.) sözünü ettiği Hjelmslev'e ait başka bir dilsel-durumsal yerleştirme *vorn – hinten – oben - unten* (önde – arkada – yukarıda – aşağıda) gibi dörtlü bir karşıtlığa dayanmaktadır. *Nereye?* → *Nere(de)?* ← *Nereden?* karşıtlığından isteğe bağlı olarak çoğaltılabilen ilgeçsiz dilbilgisel durumların sayısı bazı Kafkas dillerinde ondörde kadar çıkabilmektedir. Örneğin Lezgincede (Lesgisch) dört temel durumun (Absolutiv, Ergativ, Genitiv, Dativ) yanında beş „yer durumu"ndan (Lokativ-Kasus[9] → In-Kasus, An-Kasus, Auf-Kasus, Unter-Kasus, Hinter –Kasus) türetilen yer bildirme durumlarının sayısı 14'tür.

L. Hjelmslev'e göre (Bak. Wiese 2004: 15) bu üç boyut hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bunlardan birincisi (Direktionalität, Dynamik) evrensel dilbilgisinin ögesidir ve her dilde zorunlu olarak bulunur. *İç-dış karşıtlığına (*Innen-Außen-Dimension) ya da *yakınlığa* (Intimität) dayanan boyut, birinci boyutun açılımından ibarettir. Daha ayrıntılı dilsel yerleştirme kavramlarına gereksinim duyan diller (Lezgincede olduğu gibi) üçüncü boyutta sözü edilen *ön – arka – yukarı – aşağı* ilişkisini (vorn-hinten-oben-unten) ad durumu/hâli olarak dilbilgiselleştirirler.

3.2. Guy Deutscher'e göre dilsel yerleştirme

Dilbilgisel yerleştirme konusuna uzunca değinen dilbilimcilerden Deutscher (2014) evrensel dilbilgisinin ögeleriymiş izlenimi veren bu bakış açılarına yüzde yüz aykırı birçok dil örneği vermekte ve dilsel yerleştirmedeki farklılıkların nedenlerini irdelemektedir. Deutscher'e göre (2014: 185-) dilsel yerleştirmeyi sağlayan iki temel unsur *benmerkezli koordinat sistemi*[10] ve *coğrafi koordinat sistemi* olmakla birlikte, kimi zaman ikisi dışında kalan ve konuşmaya eşlik eden jestlerle de yer gösterimi yapılabilir.[11] Benmerkezli koordinat sistemi daha ziyade yakın yer tariflerinde, coğrafi koordinat sistemi ise daha çok uzak yer tarfilerinde tercih edilir. Benmerkezli koordinat sistemi daha yaygın olduğuna göre daha doğaldır; bunun nedeni bulunduğumuz noktadan hareketle *ön, arka, yan, sağ, sol* gibi koordinatları kolaylıkla belirleyebilmemizdir. Oysa coğrafi koordinat sistemi bizim dışımızda kalan *güneş, yıldızlar* ve *arazi yapısı* gibi etmenlere göre belirlendiği için daha soyut bir nitelik taşımaktadır.

Şimdi ilk akla gelen şey, belirtililik kuramına (Markiertheitstheorie) göre coğrafi koordinat sisteminin benmerkezli koordinat sistemine göre daha belirtili (markierter), daha ender ve doğallığa daha aykırı olduğunu, dolayısıyla bir dilde coğrafi koordinat sistemi varsa benmerkezli koordinat sisteminin de mutlaka olması gerektiği sonucuna varmamız gerekir. Oysa Guy Deutscher'in değişik kaynaklara dayanarak belirttiğine göre durum hiç de öyle değildir. Örneğin Avustralya'nın Kuzeydoğu kıyısında konuşulan Guugu Yimithirr dilinde benmerkezli koordinat sistemi kesinlikle kullanılmamaktadır ve sadece coğrafi koordinat sistemi mevcuttur. Guugu Yimithirr dilinde *sağ, sol* anlamına gelen sözcükler olmadığı gibi *ön* ve *arka* anlamına gelen sözcükler de bulunmamaktadır. Örneğin

6 Buradaki anlamıyla „bağ, ilgi".
7 Buradaki anlamıyla „bağsızlık, ilgisizlik".
8 Buradaki anlamıyla "yakınlık".
9 Buradaki *Lokativ* kavramı Türkçe bağlamında kullandığımız *Lokativ/bulunma durumu* ile eşanlamlı değildir.
10 Bu anlamda Kant'ın 1768'de yazdığı şu sözü ilginçtir: „Da wir alles, was außer uns ist, durch die Sinnen nur in so fern kennen, als es in Beziehung auf uns selbst steht, …" (Kant 2019).
11 *Şu tarafa doğru devam edin!* gibi.

Eyyam ağacın arkasında duruyor tümcesini Guugu Yimithirrde *Eyyam ağacın kuzeyinde duruyor* şeklinde ifade etmek gerekirdi. Yani dilsel yerleştirme *batı, doğu, kuzey, güney* sözcükleri ile yapılırdı.

Deutscher (2014: 195) Meksika'nın güneydoğusunda konuşulan Maya dili Tzeltal'den de bahsetmektedir. Bu dili konuşan kabile güneye doğru yikselen ve kuzeye doğru alçalan sıradağlarda yaşadıkları için coğrafi eksen olarak *batı – doğu – kuzey - güney* koordinatlarını değil, arazinin (dağların) coğrafi yapısından hareketle *yokuş aşağı* (bergab), *yokuş yukarı* (bergauf) ve *enine* (quer) ifadelerini kullanırlar. *Ağacın altındaki muzları getir* yerine *Yokuş aşağı / yokuş yukarı / enine (duran) muzları getir* tümcesini beklemeliydik. Arazinin yapısını dikkate alarak dilsel yerleştirme yapan başka bir dil de, Fransız Polinezya'sının Marquesas Adalarından konuşulmaktadır. Sözkonusu bu dilde dilsel yerleştirme *karaya doğru* (landeinwärts) ve *denize doğru* (seewärts) şeklinde anlatılır.

Dilsel yerleştirme konusunda bu koordinat sistemlerinin tümünü birden kullanan diller çoğunluktadır. Örneğin Türkçede neredeyse tümü mevcuttur. Bir dilde kullanılan koordiğnat sistemlerinin çokluğu o dilin daha iyi olduğu anlamına gelmekten ziyade daha farklı olduğu anlamına gelir. Çok ender dilsel yerleştirme sistemlerine sahip dillerin tuhaf olduğunu söylemek yerine, bu dilleri konuşan insanların yaşamına daha yakın, daha çok alışılmış, daha içkin olan etmenlere bakmak gerekir, dilbilim açısından daha doğal sayılan etmenler dilin böyle olmasını zorlayamaz. Ancak dillerarası etkileşim (Sprachkontakt) dilsel yerleştirme koordinat sistemlerinin de değişmesine sebep olabilir. Demek ki Deutscher'in (2014: 196) belirttiği gibi en geniş tanımıyla kültür insanların dilsel yerleştirmeyi farklı farklı yapmasına neden olmaktadır. Ancak dilsel yerleştirmedeki farklılıklar, insanların yer / mekânlar hakkından farklı düşünmelerini gerektirmemektedir. Eğer Guugu Yimithirr dilinde *önde* kavramını ifade edecek bir sözcük yoksa, bu dili konuşanlar bu kavramı anlayamaz diyemeyiz: Anlarlar, ama dilsel yerleştirmeyi farklı anlatırlar. Bu farklılıklar, kültürün / yaşam biçiminin ve koşullarının insanlarda oluşturduğu mutlak hislerden kaynaklanmaktadır. İnsanlar zorlanmadan yönleri bilebilmektedir. Deutscher (2014: 199) çok uzak yerlere götürülen Guugu Yimithirr konuşucularının yön hislerini önemli oranda yitirdiklerinden ve güneşin artık doğudan doğmadığını düşündüklerinden sözetmektedir. Yapılan araştırmalar bu insanların *batı, doğu, kuzey, güney* sözcükleri dışında yerlerini *bazı ağaçların köklerinin bazı taraflarındaki açıklık-koyuluk farkı, beyaz karıncaların yuvalarının yönü, mevsimine göre rüzgârların yönü, yarasaların ve bazı göçmen kuşların uçuş yönü* gibi doğal olaylara göre belirlediklerini göstermektedir (agy.). I. Kant 1786'da buna benzer düşünceleri dile getirmiştir:

Orientierung ist geographisch nur möglich, wenn man auf das zurückgreift was zum einen objektiv in der umgebenden Weltgegend beobachtbar ist und zum anderen welche subjektive Gefühle bzw. Untersuchungsgründe man in einer Orientierungsphase hat. In dem Sinne sind subjektive „Voraussetzungen" unerlässlich, weil sonst „selbst der Astronom, wenn er bloß auf das was er sieht und nicht zugleich was er fühlt Acht gäbe, würde [er] sich unvermeidlich desorientieren" (Interessensяäume 2019).

4. DURUM VE İLGEÇLER

G. Zifonun'a dayandırılan görüşe göre (Bak. Wiese 2004:15) "Präpositionen sind 'transitive Adverbien' (GDS 2077), sie 'nehmen Ergänzungen', die … als (syntaktische) Objekte bezeichnet werden sollen." Yani ilgeçler geçişli belirteçlerdir ve sözdizimsel nesne diye adlandırılabilecek nesneler / tümleçler alırlar. Adlarından da (ilgeç, Verhältniswort, Präposition, Postposition) anlaşıldığı üzere ilgeçler, anlamsal – dilbilgisel açıdan eksiksiz bir tümce oluşturabilmek için eylemin / yüklemin gereksinim duyduğu adsal bir ögeyi eylem doğrudan kendine bağlayamıyorsa, bu bağlama ve ilgiyi/ilişkiyi kurma görevini üstlenirler. Almanca *neben, nebst, zwischen, hinter, vor, über, unter, auf* gibi yer ilgeçleri (Lokalpräpositionen) bunun için en iyi örneklerdendir.

İlgeçler, dilbilgisel yerleştirmede çok önemli bir işlev üstlenirler. Grießhaber'in (1999: 44) J. Schröder'den aktardığına göre dilsel incelemelerde dildışı gerçekliğin dilde yansı(tıl)ması söz konusudur. Dolayısıyla ilgeçlerin incelenmesinde aslında biz diyalektik kategoriler olan *yer, zaman* ve *neden* (Raum, Zeit, Grund) gibi belirteçlerle ilgileniyoruz. Bu nedenle somut boyutlara sahip fiziksel bir yer kavramına ihtiyaç vardır. Ancak bu sayede dildışı gerçekliğin ögeleri dilsel açıdan yerleştirilebilir. Keza Grießhaber'in (1999: 61-62) dikkat çeken farklı bir bakış açısı olarak A. Herskovits'in *prototip anlambilimi* ve *bilişsel dilbilim*e dayalı görüşleri şöyle özetlenebilir: "Lokative Ausdrücke sind im einfachsten Fall Ausdrücke aus einer Präposition und zwei NP's" (Grießhaber 1999: 61). Yani yer bildirimleri ya da dilsel yerleştirmeler en yalın haliyle bir ilgeç ve iki ad öbeğinden (iki adsal ögeden) oluşur. Örnek olarak verilen *the spider on the wall* (die Spinne an der Wand) öbeğinde *the spider, on* ilgecinin öznesi, *the wall* ise *on* ilgecinin nesnesidir.[12] Özne, yerleştirilen varlığa (lokalisierte Entität), nesneyse gönderimin özdeşliğine (Referenz-Identität) gönderimde bulunur. Farklı uydurma ve değiştirme süreçleriyle bütün kullanımların türetilebileceği geometrik bir düşünce, bu anlamsal betimlemenin özünü oluşturur. Bir ilgeç kullanıldığı zaman ilişkilendirilen nesneler geometrik şekiller, idealleştirmeler ve seçimler / elemelerle geometrik nesnelere yansıtılır. Buna göre yersel bir bildirimin geometrik anlamı, nesnelerin geometrik betimlenmesinde kullanılabilecek ilişkiye sahip bir önermedir ve bu önermenin sonucu şu iki dönüşüm olabilir: a) yakın veya farklı bir sonuç verebilecek anlam kayması, b) temel ideal anlamda derece farkı yaratan kısmi bir anlam kayması. Herskovits'in bu bilişsel yaklaşımının prototip anlambiliminden farklı yanı, prototip anlambiliminin söz konusu kategoriyi en iyi temsil eden somut bir ögeden hareket etmesidir; oysa ilgeçlerin anlamı genellikle çok zayıf olduğundan dolayı aynı oranda soyutturlar (Bak. Grießhaber 1999: 62). Durumun ad üzerine yansıması yalın bir biçimde (reiner Kasus)[13] gerçekleşebileceği gibi – yukarıda birçok örnekte gördüğümüz üzere – ilgeçler yoluyla da olur (adpositionaler Kasus).[14] Almancadaki ad durumlarının getirilmesinde her iki yol çok yaygındır (Bak. Balcı 2012; 2013). Helbig&Buscha'nın (2013: 255) verdiği *Er schreibt seinem Vater einen Brief* ve *Er schreibt an seinen Vater einen Brief* örneklerinde görüldüğü gibi anlam farkı yaratmayabilir: Buna karşılık ilgeç kategorisi Türkçede çok zayıftır ve ilgeç gerektiren eylem sayısı çok düşüktür.[15] Dolayısıyla yer bildirme ilişkilerinin çoğunu *yanına, yanında, yanından, üzerine, üzerinde, üzerinden, altına, altında, altından, içine, içinde, içinden, dışına, dışında, dışından, etrafına, etrafında, etrafından* gibi – yönelme/bulunma/çıkma durum ekleriyle türetilen yer belirteçleri yerine getirir.

Durumun salt biçimsel ya da içeriksel bir kategori olduğunu söylemek mümkün değildir. Örnek olarak Almanca Genitiv biçimsel açıdan eksiz (der Frau), -en ekiyle (des Menschen), -ns ekiyle (des Namens), -es ekiyle (des Buches), -s ekiyle (des Büros), -n ekiyle (des Kunden) gerçekleşirken, anlamsal açıdan sahiplik (Besitzer: die Bücher *des Mannes*), etkilenme (Patiens: Wir klagen ihn *des Diebstahls* an), algılama nesnesi (Experiencer: Selma erinnert sich *der Vergangenheit*) vs. olabilir.

4. SONUÇ

Değişik dillerde durumu gösteren çeşitli ekler vardır. Durum ekleri (Kasusendungen, Kasussuffixe, Kasusmerkmale) Türkçede oldukça yalınken ve sadece ses uyumu (Vokalharmonie: adamdan, yer*den*) ile bir sesin kendisinden sonra gelen sesi söyleyiş yeri açısından kendine benzetmesi (progressive Assimilation: koltuk*t*an, sebep*t*en)

12 Aynı şekilde *die Spinne an der Wand* öbeğinde *die Spinne, an* ilgecinin öznesi, *die Wand* ise *an* ilgecinin nesnesidir.
13 Der Automechaniker wartet *die Maschine* / Sözlerin *bana* dokundu.
14 Die Fahrgaeste warten *auf die Maschine* / Çocuklar *anneye doğru* koşuyor.
15 Örneğin şu iki tümceyi karşılaştıralım: *Düşmana karşı savaştık* olur, ama *Düşmana savaştık* yanlıştır; yani bu anlamıyla savaşmak, ilgeç gerektiren bir eylemdir.

halinde değişime uğrayabiliyorken, Almancada durum o kadar karmaşıktır ki Almanca öğrenenler açısından büyük bir engel oluşturmaktadır. Zira çekim ekleri tekil-çoğula (das Auge – die Augen), dilbilgisel cinsiyete (der Bauer, das Bauer, die Karre, der Karren) ve adların çekim kategorilerine göre (schwache / starke / gemischte / adjektivische Deklination) değişmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, U. (2012): Wechsel der Diathese im Türkischen und im Deutschen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Passivierung. *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft* 37-38. S. 7-21.

Balcı, U. (2013): Direkte und indirekte Objekte im Deutschen und im Türkischen. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 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.

Dürr, M./Schlobinski, P. (2006): *Deskriptive Linguistik. Grundlagen und Methoden.* Vandenhoeck&Ruprecht. Göttingen.

Deutscher, G. (2014): *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht.* 4. Aufl. Deutscher Taschenbuch Verlag. München.

Ergin, M. (1988): *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım / Yayın / Dağıtım. İstanbul.

Erben, J. (1984): *Deutsche Syntax.* Eine Einführung. Peter Lang. Bern u.a.

Gencan, T. N. (2001): *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınevi. Ankara.

Grießhaber, W. (1999): *Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Wazmann Verlag. Münster.

Helbig, G. / Buscha, J. (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Klett-Langenscheidt. Berlin u.a.

İpek, B. (2008): Türk Dilinde Vasıta Hâli. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi. Sayı 23, s. 63-97.

Korkmaz, Z. (2003): *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi).* TDK Yayınları: 827. Ankara.

Köller, W. (1988): *Philosophie der Grammatik.* J. B. MetzlerscheVerlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag. Stuttgart.

Vardar, B. v.d. (1988): *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Kitabevi. İstanbul. İzmir. Ankara.

Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache.* Dudenverlag. Mannheim.

Wiese, B. (2004): *Über Lokalisationssysteme. Zur Struktur des Inventars der deutschen Lokalpräpositionen mit Berücksichtigung finno-ugrischer Lokalkasussysteme.* http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/11815 (file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/IDS_Ueber_Lokalisationssysteme%20(1).pdf) (Erişim tarihi: 06.09.2018).

11

PLURILINGUALISM AND PLURICULTURALISM IN THE CEFR COMPANION VOLUME

Erkan Yüce[1]

1.INTRODUCTION

The Council of Europe (CoE) coordinately organizes, plans, and implements everything related to foreign language education through its two centers, one in Graz, Austria (European Center for Modern Languages) and the other in Strasbourg, France (Language Policy Programme) (Mirici, 2014; Newby, 2012). It has developed many projects for the member states to be applied in language education contexts addressing common needs of individuals within their social environments. Many parameters ranging from motivations and specific features of individuals to equipment implemented in processes may come to the fore as preliminary factors affecting the efficiency of these projects. Complying with this reality necessitates designing objectives, methods and practices corresponding to diverse needs of individuals (CoE, 2001). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) can be regarded as an end product of these projects. Not only did it present proficiency descriptors for second/foreign language learners, but also it provided several educational principles to be followed in language teaching and learning contexts as a standard reference document for language education contexts. Following these educational principles enriches efficiency in foreign or second language classes by providing insights into classroom applications.

The Companion Volume provides descriptors for several issues, which were unclear for the beneficiaries beforehand in the CEFR, to describe what language users can do on these aspects of language use (CoE, 2018). Though plurilingualism and pluriculturalism were strongly suggested in the CEFR, there were not any illustrative descriptors presented for language users. This chapter discusses plurilingualism and pluriculturalism within the scope of descriptors presented for language education contexts in the Companion Volume.

2. CEFR

The CEFR was published by the CoE in 2001. It is now possible for users to reach in 40 different languages though the original document was prepared in English and French languages. Language teaching and learning contexts have been profoundly affected by the CEFR in terms of standard setting, curriculum design, and assessment. The CEFR was initially intended for the language users within the member states of the European Union (EU), but, it has expanded its popularity as a standard document in different countries from various parts of the world (Alderson, 2007; CoE, 2018; Hulstijn, 2007; North, 2014). The CEFR was proposed by the CoE with regard to the foundation principles of understanding and respecting different languages and cultures within the EU in order to establish common standards to apply in foreign language learning and teaching (Çelik, 2013; Girard & Trim, 1998). Additionally, the CoE provided the European Language Portfolio (ELP) for language users

1 Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

and professionals to enhance the efficiency of classroom contexts in terms of language learning and teaching (Little, 2007).

The CEFR describes the communicative proficiencies of foreign or second language learners through "can-do" descriptors, and these descriptors pave the way for language professionals in planning and implementation of language teaching practices, and assessment of objectives. The CEFR can be used both as a reference point for language learning and teaching objectives through its common reference levels, and as a reference point for pedagogical practices to be followed in language learning and teaching contexts.

The CEFR as a standard reference tool presents language proficiency descriptors under three general categories as Basic User, Independent User, and Proficient User. These three categories are further divided into six subcategories as shown in the following figure (Figure 1):

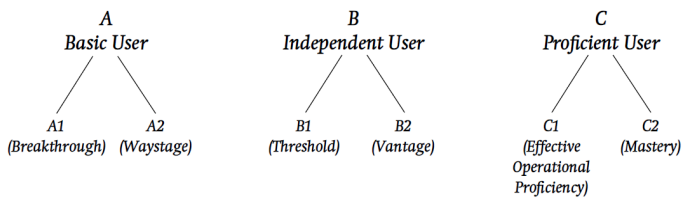


Figure 1 Common reference levels: Global scale (CoE, 2001; p.23)

Each reference level provides proficiency descriptors for language users in the pattern of "can do" statements for the language skills of reading, writing, listening, spoken production and spoken interaction. The common reference levels and expected behaviors from language users at these levels are explained in the table (Table 1) as follows:

Table 1 Common reference levels: Global scale (CoE, 2001; p.24)

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

3. NEW DESCRIPTORS WITH THE COMPANION VOLUME

Due to the high demand from the field of language education, the CoE developed some aspects in the CEFR in terms of illustrative descriptors with introducing the Companion Volume. The introduction of the Companion Volume did not affect the status of the original document published in 2001 (CoE, 2018). The new volume was proposed firstly online in 2017 after the project carried out by the Education Policy Division of the CoE in order to enhance several key issues discussed in the CEFR. The primary purpose of this project was to improve foreign and second language education, and to promote plurilingualism and pluriculturalism. For this reason, firstly, the CEFR was updated through new descriptors to meet needs of language users of our age especially in mediation, plurilingual and pluricultural areas. Secondly, 'plus levels' were defined clearly, and 'Pre-A' level was introduced for language users. Thirdly, descriptors for online interaction, phonology, literature, sign language, and young learners were presented. Lastly, several changes were made to the existing descriptors at A1 and C levels to make them more understandable for language users (CoE, 2018).

4. PLURILINGUALISM AND PLURICULTURALISM

Plurilingualism and pluriculturalism are strongly suggested competences in the CEFR, and they have been adopted by the member states within the EU to understand and appreciate linguistic and cultural diversity (Çelik, 2013; Girard & Trim, 1998; Khalifa & French, 2008). Plurilingual individuals are the ones who are efficient users of several languages interchangeably. They do not preserve their knowledge of languages in different and separate repertoire; instead, they keep their knowledge of languages in an interrelated repertoire. In this way, they can easily switch among languages throughout communication by maintaining the meaning. Furthermore, they can deduce meanings of unfamiliar words, phrases or statements from the context by relying on their dynamic repertoires of languages. They can express themselves either in written or spoken conversations in several languages without any difficulty (CoE, 2001). Likewise, pluricultural language users are the ones who are competent in several cultures at varying levels. They can easily communicate in several cultures as they have acquired norms of these cultures beforehand. They revel in intercultural interactions of social contexts composed of individuals from various backgrounds by resting on their pluricultural repertoire (CoE, 2001). Plurilingualism and pluriculturalism equally appraise languages and cultures, and, they do not view one language or culture is superior to another (Coste, Moore & Zarate, 2009). The CEFR describes the inclinations of plurilingual and pluricultural competences as follows:

• *move away from the supposed balanced dichotomy established by the customary L1/L2 pairing by stressing plurilingualism where bilingualism is just one particular case;*

• *consider that a given individual does not have a collection of distinct and separate competences to communicate depending on the languages he/she knows, but rather a plurilingual and pluricultural competence encompassing the full range of the languages available to him/her;*

• *stress the pluricultural dimensions of this multiple competence but without necessarily suggesting links between the development of abilities concerned with relating to other cultures and the development of linguistic communicative proficiency (CoE, 2001, p.168).*

The illustrative descriptors of plurilingual and pluricultural competences in the Companion Volume were categorized under three sections as:

- Building on pluricultural repertoire,

- Plurilingual comprehension,

- Building on plurilingual repertoire (CoE, 2018; p. 157)

4.1. Building on Pluricultural Repertoire

The scale focuses on several important issues that language users need to keep in mind in intercultural contexts. Understanding cultural, pragmatic and linguistic manners in social contexts, acknowledging similarities and differences in social behaviors, and viewing manners and behaviors in a critical way are among these issues. There are 23 illustrative descriptors presented at this scale for language users, and it is noted that two of them at B2 level can also be used at C levels (CoE, 2018). The following table (Table 2) presents samples of the descriptors for this scale as follows:

Table 2 Descriptors from the Scale (CoE, 2018; p.159)

Levels	Descriptors
C2	*Can initiate and control his/her actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.*
C1	*Can identify differences in socio-linguistic/-pragmatic conventions, critically reflect on them, and adjust his/her communication accordingly.*
B2	*Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned.*
B1	*Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues.*
A2	*Can recognise that his/her behaviour in an everyday transaction may convey a message different to the one he/she intends, and can try to explain this simply.*
A1	*Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though he/she may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.*
Pre-A1	*No descriptors available*

4.2. Plurilingual Comprehension

This scale puts emphasis on texts in a plurilingual perspective to meet communication needs of language users. Plurilingual comprehension enables language users to work easily on various items from different languages; therefore, language users can benefit from similarities and differences of several languages, and they can gather information from different sources through their plurilingual competences. There are 11 illustrative descriptors presented at this scale, and there are not any illustrative descriptors presented for C and Pre-A1 levels (CoE, 2018). The following table (Table 3) shows samples of the descriptors for this scale as follows:

Table 3 Descriptors from the Scale (CoE, 2018; p.159)

Levels	Descriptors
C2	*No descriptors available*
C1	*No descriptors available*
B2	*Can use his/her knowledge of contrasting genre conventions and textual pattern in languages in his/her plurilingual repertoire in order to support comprehension.*
B1	*Can use his/her knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of languages in his/her plurilingual repertoire in order to support comprehension.*
A2	*Can use simple warnings, instructions and product information given in parallel in different languages to find relevant information.*
A1	*Can recognise internationalisms and words common to different languages (e.g. Haus/hus/house) to:* *- deduce the meaning of simple signs and notices;*
Pre-A1	*No descriptors available*

4.3. Building on Plurilingual Repertoire

The scale stresses that language users take part in conversations in different languages by benefiting from their existing repertoire to express themselves effectively in a social context. They are flexible in using languages, and they can easily adjust their languages to other language users to interact effectively. There are 18 illustrative descriptors presented at this scale, it is noted that three of these descriptors at B2 level can also be used at C levels (CoE, 2018). The following table (Table 4) gives samples of the descriptors for this scale as follows:

Table 4 Descriptors from the Scale (CoE, 2018; p.160)

Levels	Descriptors
C2	*Can explore similarities and differences between metaphors and other figures of speech in the languages in his/her plurilingual repertoire, either for rhetoric effect or for fun.*
C1	*Can respond spontaneously and flexibly in the appropriate language when someone else changes to another language in his/her plurilingual repertoire.*
B2	*Can make use of different languages in his/her plurilingual repertoire to encourage other people to use the language in which they feel more comfortable.*
B1	*Can exploit creatively his limited repertoire in different languages in his/her plurilingual repertoire for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation.*
A2	*Can mobilise his/her limited repertoire in different languages in order to explain a problem or to ask for help or clarification.*
A1	*Can use a very limited repertoire in different languages to conduct a very basic, concrete, everyday transaction with a collaborative interlocutor.*
Pre-A1	*No descriptors available*

5. CONCLUSION

The CEFR has affected language education contexts profoundly as a reference document since its publication by the CoE. Feedback and demands from institutions, language education contexts, professionals, and language users necessitated to clarify some points which were mentioned but not presented in a detailed way in the CEFR. For this reason, the Companion Volume was proposed by the CoE to address these points (CoE, 2018). This chapter focused on plurilingualism and pluriculturalism issues as educational principles discussed in the Companion Volume of the CEFR. Understanding importance of plurilingualism and pluriculturalism by professionals and policy makers can help to develop foreign/second language programs appreciating linguistic diversity, and this may increase mutual understanding among individuals from different linguistic and cultural backgrounds in turn. Individuals who attend pluricultural and intercultural education contexts may contribute to peace in global affairs of humanity.

REFERENCES

Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal, 91*, 659-663.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, Z. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence:Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2018). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors.* Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. Retrieved September 15, 2018, from https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 .

Çelik, S. (2013). Plurilingualism, pluriculturalism, and the CEFR: Are Turkey's foreign language objectives reflected in classroom instruction? *Procedia Social and Behavioral Sciences, 70*, 1872-1879.

Girard, D. & Trim, J. L. M. (Eds.). (1998). *Learning and teaching modern languages for communication: Final report of the project group (activities 1982/87).* Strasbourg, France: Council of Europe.

Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal 91*, 663-667.

Khalifa, H. & Ffrench, A. (2008). *Aligning Cambridge ESOL examinations to the CEFR: Issues & Practice.* Paper presented at the 34th Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Cambridge, England.

Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational education. *The Modern Language Journal 9,* 645-656.

Mirici, İ. H. (2014). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the European language portfolio (ELP). In Çelik, S.(Eds.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education*(pp.379-396). Ankara: Eğiten Kitap.

Newby, D. (2012). The European portfolio for student teachers of languages: Background and issues. In Newby, D. (2012). (Eds*). Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

North, B. (2014). *The CEFR in practice.* Cambridge: Cambridge Uni. Press.

12

THE CONTRIBUTION OF SPEECH ACTS IN RAISING PRAGMATIC AWARENESS IN EFL CLASSROOMS

Gülden TÜM[1], Figen Yılmaz Yanpar[2]

1. Introduction

Throughout classroom contexts, the systematic knowledge of the language to be learned is given in an excellent way by the help of teachers, materials, and textbooks. However, neither teachers nor institutions systematize the language within a native speaker's perspective. It is this very perspective that sheds light on the learning process called "pragmatic awareness". Even though this process is the most significant feature to learn and apply a foreign language (FL) in everyday life, pragmatics is neglected in most classroom contexts and especially in course books. The reason why pragmatics is a core discipline, not be underestimated, lies in its definition.

Pragmatics is firstly defined as "the discipline that studies the relations of signs to interpreters while semantics studies the signs to the objects to which the signs are applicable" (Morris as cited in Leech, 1983); then "the study of the relationships between linguistic forms and the users of those forms" (Yule, 1996, 4), which gives importance to the participants of the speech; likewise, the study of communication in its socio-cultural context (Crystal, 1985). Besides, Yule (1996) also defines pragmatics as a four step guide in language study: First, there is more communicated than what is said. Therefore, there is an underlying meaning behind sentences or utterances. Second, there is "relative distance"; the closeness or distance of the listener or reader creates the amount of what is to be told. Thirdly, speaker meaning is significant in identifying the meaning of their utterances instead of attaching meaning to what the words or phrases might tell us. Finally, there is the "contextual meaning" of an utterance, in which these four steps are expected to be the elements that second language learners are exposed to in terms of structural and linguistic patterns. However, learners usually are not exposed to truly authentic, natural L2 speech, which consists of such language. In this sense, institutions, teachers, and L2 textbooks are significant in exposing such skills. Since pragmatics is a wider issue to be concerned with, the sub-disciplines within itself have become a major study in the field. The most questioned of all the sub-disciplines is speech acts and they were studied by different researchers from different points of views. Most of these studies focus on textbooks and the conversational items that they cover, focusing especially on specific speech act categories. Yet, the present study holds the matter in terms of pragmatic awareness regarding direct and indirect speech acts and how they can contribute to learners' communicative competence in and out of EFL classrooms.

2. Pragmatic Competence (PC)

The notions of competence and performance are cornerstones in language learning and teaching process as they cover the idea of "knowing" and "doing". To Chomsky, the term "competence", is described as being an ideal relationship between the listener and the speaker in linguistic theory. However, he draws people's attention to the fact that one could not separate irrelevant conditions of speech such as errors, shifts of interest or limited memories

1 Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi
2 Karatay Üniversitesi

as being the ideal performance. In this way, he distinguished competence and performance as knowledge and the use of this language (Chomsky, 1965, p.3). In this respect, Chomsky's linguistic competence and universal grammar as well as Vygotsky's view of scaffolding process contributes a lot to the field. In addition to these cornerstones, Canale and Swain (cited in Deda, 2013, p. 64) highlight communicative competence in four aspects: grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic competence whereas Bachman (1990), suggests two steps for the learner to gain; organizational knowledge and pragmatic knowledge.

Based on all the definitions of pragmatics, pragmatic competence (PC) is possible to consider as a way of using language in varying contexts. In a broader sense, "pragmatic competence refers to the ability to comprehend, construct, and convey meanings- both accurate and appropriate for the social and cultural circumstances in which communication occurs" (Deda, 2013, 67). Moreover, PC appears as a vital step for FL learners to gain communicative competence. In this sense, most language learners may obviously apply linguistic forms in the correct way, but they gain this very pragmatic knowledge to shape their performances in an appropriate way.

2.1. The Role of Teaching Pragmatic Competence in EFL Classrooms

Teaching pragmatics helps both teachers and learners, who benefit the learning process as a fruitful production phase and enable a more trustful L2 learning context. The former is achieved through enjoyable activities within an authentic and natural atmosphere, and the latter is through the conformity of learners. In this respect, "the teaching of pragmatics aims to facilitate the learners' sense of being able to find socially appropriate language for the situations that they encounter" (Deda, 2013, 67). Therefore, pragmatics should be considered to be an inevitable part of language. In addition, teaching pragmatics helps a pragmatically competent learner able to choose appropriate utterances in a flawless, natural way. For this competent learner, idealization of language do not form a barrier any more as mentioned by Kasper & Schmidt (cited in Deda, 2013, 67) underlying the fact that learners display important differences as compared to L1 language users when it comes to comprehend speech acts as responses and as other conversational management types. Thus, the aim of teaching PC has nothing to do with the L2 structures, but with the familiarity to social practices in contexts as claimed of "such a context naturally presupposes the existence of a particular society, with its implicit and explicit values, norms, rules and laws, and with all its particular conditions of life; economic, social, political and cultural" by Mey (1993, 186-7). Hence, PC- of great significance in terms of accurate communication- enables learners to put their knowledge into practice.

2.2 The Role of Pragmatic Competence in EFL Textbooks

A textbook is "a book that teaches a particular subject and that is used especially in schools and colleges" (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2000, 1238). Textbooks both enable teachers fulfill the aims and objectives of the course and serve as a guide for the teacher to carry on with lessons. Hence, the textbook is of great importance as a source of input, which supports EFL learners to communicate in the target language (Tok, 2010, 508) and has the goal of "providing learners with necessary knowledge, language skills and information about English speaking countries and preparing them for interaction with people from foreign countries and of different cultural backgrounds". For other scholars, textbooks are necessary tools for language teaching and learning: firstly, they support students in improving their language skills, learning about the content, and in becoming familiar with the foreign cultures life; secondly, they serve as a teaching program to assists novice teachers with testing new methodologies and gaining pedagogical issues as the hidden data on the path of the language.

"Language textbooks are one of the main sources of input in the development of target language pragmatic knowledge" simply as they have real instances of "speech act semantic formulas" (Farashaiyan & Muthusami, 2017, 168) and represent through conversational dialogues (Mey, 1993, 185-6). In these semantic formulas, PC is accepted as coherent and functional uses of language for communicative purposes. There are a lot of ways for these functional usages, one of which is the use of textbooks to reflect linguistic behaviors even if language learners are likely to be unaware of the norms included socially and culturally appropriate in any communication (Farashaiyan & Muthusami, 2017, p. 168). Therefore, it should be in the responsibility of textbook authors to underline the importance of helping learners develop their PC via these teaching materials that shed light into the actions realized by utterances in these contexts and norms. These "contextual" utterances are provided in classroom contexts so that learners could hear authentic, de-structured, the authentic and social usages through textbooks. Taken all into account, speech acts have vital importance, which should be internalized by the learner.

2.3 Speech Acts and Speech Act Theory

A speech act is a function of the language in any utterance having a purpose in communication and it is speech acts that enable the action to be expressed (Austin, 1962, p. 48). Thus, speech acts are considered to be the core units of linguistic communication as well. According to Searle (1969), speaking a language is performing speech acts by dividing them into categories such as complaints, giving commands, requests or making promises. He also draws the attention to the fact that utterances are not formed of only structures; yet the essential unit of context and meaning to decode the utterance (p. 16).

In theoretical frame, the theory of speech acts was firstly mentioned by Searle (1976), who claimed that linguistic and semantic theories focus on structural patterns. Hence, it is the speech act theory which considers the objectives, performances and non-linguistic structures of the utterances in context. In this respect, the utterances or "texts", in Fairclough's (1989) terms, serve beyond the sentence level and not only they serve as factual statements but also they are performed in various contexts (Austin, 1962). To prove that, Yule (1996) exemplifies the statement of

"This tea is really cold!", on a wintry day, the speaker reaches for a cup of tea, believing that it has been freshly made, takes a sip, and produces the utterance. It is likely to be interpreted as a complaint. Changing the circumstances to a really hot summer's day with the speaker given a glass of iced tea by the hearer, taking a sip and producing the utterance, it is likely to be interpreted as praise.(p. 48)

In this regard, it is obvious that simple utterances do not simply sign structural units; they carry out the actions themselves and exchanges between people are important to decode the meaning in each utterance. From this point of view, the input presented in EFL classrooms are essential in representing authentic exchanges as one can face in all contexts. The existence of all the felicity conditions that covers all the speech acts lead to improve the learners' ideologies and social relationships as they are likely to become communicatively competent in all contexts (Searle, 1969)

2.4 Performatives and Felicity Conditions

Speech act theory begins with the fact that there are ritualistic utterances which have no information as they refer only to themselves. Such utterances are swearing an oath, sentencing a criminal, or arresting a felon. Supportively, Austin (1962) keens on such utterances called performatives, because they were not merely saying something, yet

doing something at the same time. Besides, he continuously states that these utterances are neither true nor false. Therefore, he made a test with the word "hereby":

Example 1. I hereby tell you to turn off the lamp.

I hereby turn off the lamp every day. (p. 51)

In Example 1 above, the first sentence makes sense under certain circumstances whereas the second one would be rather strange. Austin (1962), therefore, discussem the existence of performative verbs, which can be used with "hereby" and having no ambiguity. Austin (1962) also makes a distinction among performatives as explicit and implicit. An explicit performative has a performative verb and an indirect object (Yule, 1996):

Example 2. Clean up this mess!

I hereby order you to clean up this mess. (p. 51)

In Example 2, the first one is an implicit performative while the second one is an explicit one. The explicit and implicit performatives are different from each other in that an explicit performative implies an unequal power relationship or sets of rights on the part of the speaker (Yule, 1996, 52). As given in the Examples 1-2, a speech act has to be recognized as intended and explicit&implicit performatives remain insufficient to explain the intended meanings. There is a need to explain more about the matter and Austin proposes the notion of "felicity conditions" something to explain the situation. The felicity conditions (Yule, 1996) are categorized under four headings by Austin (1962): a) a conventional procedure and an effect by uttering something by certain persons in certain circumstances; b) the persons and circumstances appropriate for the utterance; c) the procedures comprehended correctly by all the participants; and finally, d) persons who have thoughts or feelings to conduct. As seen, there should be a start and a follow-up section for the participants in turn (Austin, 1969, 50).

Upon the consideration of these four categories by Austin (1962), it can be concluded that felicity conditions need to be met for performative acts to be successful. In this sense, Austin's (1962) example of marriage for felicity conditions appears significant. For this procedure, there should be a man and a woman, an authorized person, an approved place and time with two witnesses. Only then are all the felicity conditions met and the act is valid.

Regarding the above-mentioned categorization by Austin (1962), speakers need to follow certain conditions in order to perform speech acts. However, it is fascinating to observe that people do the acts without thinking over these conditions. This matter intrigued linguists as well as Austin (1962) and he developed three senses, which is in direct relation to the present study's main focus, directness and indirectness: the locutionary, illocutionary and perlocutionary acts.

2.5 The Locutionary, Illocutionary and Perlocutionary Acts

The locutionary, illocutionary and perlocutionary acts are the components of which speech act is formed (Leech, 1983). The locutionary act is uttering of some words in certain language. An illocutionary act is the speaker's intentions, and the perlocutionary act is the effect that the speaker wants to exercise over the hearer (Yule, 1996, 48). The example below explains the components briefly (Yule, 1996).

Example 3. I've just made coffee. (p.48)

Example 3 indicates the locutionary act in a clear content expressed as of "performing via the communicative force of an utterance". The following utterance can refer to "make a statement, an offer, an explanation, or for some other communicative purpose" (Yule, 1996). Also, the example can be uttered "on the assumption that the hearer recognizes the effect intended (i.e., to account for a wonderful smell, or to get the hearer to drink some coffee)", which is known to be the perlocutionary act. Yule (1996) draws the attention to a problem by giving the following examples (4a, 4b, 4c, and 4d):

Example 4. a. I'll see you later. (= A)

b. [I predict that] A.

c. [I promise you that] A.

d. [I warn you that] A. (p.49)

In Example 4, an utterance like the one in A may have various illocutionary forces such as promise against warning and he asks the significant question: "How can speakers assume that the intended illocutionary force will be recognized by the hearer?" (Yule, 1996, 49). The answer to the question is explained by IFID (Illocutionary Force Indicating Device) and felicity conditions. IFIDs are the context, the conventions and other factors (word order, stress, and intonation), which name the illocutionary acts. The matter is explained in details below (Yule, 1996):

Example 5 a. You're going! [I tell you Y-G]

b. You're going? [I request confirmation about Y-G]

c. Are you going? [I ask you if Y-G] (p.49)

In Example 5, the utterance has to be produced under certain circumstances in order to have the intended illocutionary force. In Example 5a, the speaker wants the hearer to go whereas in Example 5b, it is just a request for clarification. In Example 5c, the speaker asks the hearer if she is going. The significance of the abovementioned examples indicates possibilities for different acts with the same utterance and possibilities for identifying the right performance driven by the force (IFID) containing context, stress, intonation, or word order.

2.6 Classification of Speech Acts

There are a lot of illocutionary acts, which lead linguists to make a classification of speech acts. These are listed in four categories: declarations, representatives, expressives, directives, and commisives (Yule, 1996, 53-4). Declarations are utterances that change the world *(Priest: I now pronounce you as husband and wife. p. 53).* The second one is representatives of the speech acts that the speaker "believes to be the case or not" such as assertions, conclusions, and descriptions *(Chomsky didn't write about peanuts.)*. The third one is expressives which express a psychological state *(I'm really sorry!* p.53*)*. The fourth one, *directives,* wants the hearer to do something *(Give me a cup of coffee. Make it black.* p. 54*)*. The last one is commissives which express what the speaker intends and they commit the speaker to some future course of action *(We will not do that. p.54)*.

This classification of speech acts leads one to the question of another matter: Are these classified acts transmitted directly or indirectly and what is the significance of these two types of speech acts? In fact, the answer is on one

side related to perlocutionary acts and on the other side with the co-operative principle in terms of perlocutionary acts: In order to fulfill the purpose of the effect on the hearer, the information conveyed can be either direct or indirect. Leech states that (1983) these two speech acts depend on the basis of structure; direct speech acts are clear utterances, in which the illocutionary and perlocutioary acts are clear. On the other hand, indirect acts are used mainly in connection with politeness as they hide the unpleasant message involved in requests and orders. In addition, the attention to the complexity of the intended meaning within the functions of utterances is given. In this sense, the interpretation of the hearer depends on the context and the conditions, in which the utterance is performed. For instance, *"We will not do that!"*, can have the functions of threatening, warning, expectation or suggestion depending on the context and the member resources of both the hearer and the speaker. Therefore, it is of vital importance to sort the linguistic meaning and implication regarding Conversational Implicatures and the Cooperative Principle.

2.7 Conversational Implicatures and the Cooperative Principle

Conversational implicatures are the implications of an utterance, which are part of utterance content. Here the question is of how a speaker can intentionally imply something that is not part of the linguistic meaning of the phrase she utters, and how the hearer can understand that utterance content. It is not a matter of deduction, but of inference for the best explanation to this cardinal question (Oxford Research Encyclopedia). In Example 6, the hearer expresses her feeling of not eating the chocolate and the speaker, by inference, understands the negative answer uttered by her implicitly.

Example 6 - Benjamin: Are you having some of this chocolate cake?

Amelia: I'm on a diet.

In the example, there are some certain goals that people rely on in order to have an understanding of what is being said and in which the hearer gets from what is being said within principles. According to maxims proposed by Grice, there are four basic principles: Maxim of Quantity (make your contribution as informative as is required), Maxim of Quality (do not say what you believe to be false), Maxim of Relevance (be relevant), and Maxim of Manner (be perspicuous) (Cook, 1989, 45). These could be conversational maxims: hearers can reasonably assume that rational speakers will attempt to cooperate and that rational cooperative speakers will try to make their contribution truthful, informative, relevant and clear, and these expectations therefore guide the interpretation of utterances" (ORE). In Example 7, A's question is replied by B without adding other information, as given below:

Example 7- A: What time do you work tomorrow?

B: I work at 2 p.m. tomorrow.

The cooperative principle reveals that these maxims take part in every conversation. However, people do not communicate in an ideal way and sometimes these maxims are violated though the meaning can still be captured as implying something other than the speaker has intended. Therefore, the cooperative principle helps the shaping of the real meaning of the utterance by the help of other contextual factors. The following example indicates the importance of the cooperative principle in understanding how directness and indirectness contribute to speech (Yule, 1996):

Example 8- Man: Does your dog bite?

Woman: No.

(The man reaches down to pet the dog. The dog bites the man's hand.)

Man: Ouch! Hey! You said your dog doesn't bite.

Woman: He doesn't. But that's not my dog. (p. 36)

In Example 8, the woman's respond to the question of the man provides less information, but the woman's answer "No" both apply to the dog in front of them and to her own (Yule, 1996, 36). Thus, indirect speech acts has an important role in conversations.

2.8 Direct and Indirect Speech Acts

Direct and indirect speech acts differ in terms of structure. An utterance is a direct speech act when there is a direct relationship between the structure and the communicative function of the utterance. In English, there are three general types of speech acts: declarative, interrogative and imperative. In this sense, they have three general functions: statement, question, command/ request (Yule, 1996):

Example 9 – 11a. You wear a seat belt. (declarative)

11b. Do you wear a seatbelt? (interrogative)

11c. Wear a seatbelt! (imperative) (p.55)

In the sentence types above, each has a different illocutionary force. For example, the first sentence has the asserting illocutionary force whereas the imperative is for ordering or requesting. The interrogative is for asking or questioning. Hence, one can call them as direct speech acts. Because of the distinction of the sentence types as declarative, interrogative and imperative, it is easy to catch the illocutionary force. However, it may not be that easy with "other sentences for they may be used for an intention or illocutionary force other than the one that is duly intended in using sentence types", as given by Yule (1996) within examples:

Example 10 - Move out of the way!

Do you have to stand in front of the TV?

You're standing in front of the TV.

You'd make a better door than a window. (p.55)

As observed in Example 10, the same function can be conveyed by different structures that the speaker wants the hearer not to stand in front of the TV. All the utterances have the same function as a command/request; however, one can speak of a direct speech act in only the imperative structure. The interrogative form is not just a question- it is an indirect speech act. All these properties of speech acts reveal that utterances may not seem to be just utterances performing a single speech act.

2.9 Direct and Indirect Speech Acts in Classrooms and in Textbooks

Learners may have hard times in communicating in the appropriate language and manner in L2. At this point, teaching pragmatics in terms of speech acts may help learners find their way out. Cook (1989) underlines this as "Pragmatic failure in intercultural communication may result in embarrassment, laughter, misunderstandings, or even outrage." within the pragmatic theories as twofold:

Firstly, the divergence of function and form means that we cannot rely upon teaching only form. In production, learners need to choose the words which most suitable realize their intention, and this does not always entail the most closely related form. There are times when making language function effectively is more important than producing perfectly pronounced, grammatically correct sentences. Secondly, the linking of form to function may help learners to orientate themselves within a discourse. The underlying structure of the discourse may be a progression of functional units, and a breakdown in pragmatic interpretation may easily add to a learner losing his/her way. (p. 41)

Schmidt and Richards (1980, 143) suppose that the input and learning factors come into prominence because speech acts enable learners take aim at specific speech settings and at establishing discourse structure and norms. These are processed through turn-taking, opening-closing sequences, role making and presuppositions. Of all these strategies, inference is a special one to enable learners to develop "interpretive strategies" to get the discourse value of speech situations to reach the interpretation. In this sense, teaching direct and indirect speech acts is of vital importance. As there is the very fact that interpreting utterances relate to social context, background knowledge and speech act factors, L2 learners need to be trained on the issue.

As teachers and speakers of the language it may be important to explain what one "should say" in a particular context, but "these are unlikely to have an accurate, comprehensive, or objective picture of how people actually interact" as problematical field in textbooks in which speakers typically accept a compliment modestly as given in following examples:

A: *What a beautiful dress!*

B: *Thank you. I'm glad you like it.*

However, in real life, when someone compliments us, we may reply:

A: *That's a cute dress you're wearing.*

B: *Really? This old rag? I got it at the Salvation Army for $2.00!* or

B: *You're the third person today who's complimented me on it. I must*

have done something right! (p.45)

There is no need to tell that teaching speech acts explicitly will have a positive impact on learners. In this vein, authentic sources may be helpful in the learning context though they may be difficult for learners. These difficulties, in fact, can be simplified to enable learners find their way out. Students are mostly exposed to direct speech acts either through teacher-student talk or through textbooks. Thus, textbooks may serve as a mediator in terms of different types of speech acts, especially, in beginner levels to teach direct speech acts in order to make the learner develop some structural behavior. But, in later levels, students should be exposed to such authenticity

and hear more utterances full of illocutionary acts with different functions. Briefly, it is in the hands of teachers and textbook writers to give way to a kind of competence with a greater awareness of spoken discourse in a natural way. However, as the results of the survey displays and will be served in the methodology part, textbooks do not cover such acts.

3. Conclusion

Pragmatics has been a neglected area in language teaching since an idealized, turn by turn conversational structure is adopted in EFL textbooks and classrooms. However, it is obvious that raising awareness of pragmatic competence can contribute a lot to the L2 learner.

It is of vital importance that EFL contexts rely on more authentic and natural conversational sections including textbooks, activities and classroom discourse. It is only in this way that the authentic, natural speech patterns are committed into the mind of the learners. Thus, teaching speech acts in terms of direct and indirect speech acts should be the medium to make the learner flow into the natural stream of discourse used in real contexts.

In this sense, it would not be wrong to consider indirect speech acts as a medium to teach pragmatic awareness and there is much to do for EFL teachers within the materials they use to actualize speech acts in conversational mechanisms because it is only then learners become pragmatically competent ones. In fact, direct speech acts can be drawn by the learner in the natural process of the speech but it is indirect speech acts that they should take as an example and have an insight to the illocutionary forces by the help of some specific inferences. These insights may then be turned into practice by emboldening them within materials and real teaching environments offering the appropriate uses of language in social context.

References

Austin, J. L. (1962). *How To Do Things with Words.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bachman, L. (1990).*Fundamental Considerations in Language Testing. O*xford: Oxford University Press

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Cook, G. (1989). *Discourse.* New York: Oxford University Press.

Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics.* Oxford: Blackwell.

Deda, N. (2013). The Role of Pragmatics in English Language Teaching.

Pragmatic Competence. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2, 63-70.*

Fairclough, N. (1989). *Language and Power.* Longman, New York.

Farashaiyan, A. & Muthusamy, P. (2017). The Linguistic Presentation of

Speech Acts in Top-Notch Intermediate Textbooks. *International Journal of Linguistics, 9, 166-185.*

Leech, G. (1983). *Semantics: The study of meanings.* Stellenbosch Papers in Linguistics, Vol. 11, 1983, 115-136

Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tok, H. (2010). TEFL Textbook Evaluation: From Teachers' Perspectives. *Educational Research and Review*, 5, 508-517

Yule, G. (1996). *Pragmatics.* New York: Oxford University Press.

13

INVESTIGATING FORMS AND FUNCTIONS OF INSTRUCTIONS IN TEACHER TALK

Ayça Dinçer, Hatice Çubukçu[1]

1. INTRODUCTION

Teacher talk is very crucial and central in the language class not only for the process of teaching and students' acquisition, but also as a means for developing and controlling behavior in that teachers perform their work by using functional utterances which organize and lead the whole discourse.

Various forms of teacher talk serve some important educational purposes such as managing the class or introducing an activity and as Wells (1993) adds it is employed in the form of organizing discourse, eliciting participants and anticipating questions. One of these teacher talk forms is 'instruction' by which the class is managed, organized and instructed. Instruction is defined as "a form of communicated information that is both command and explanation for how an action, behavior, method or task is to be begun, completed or executed" (Atwater & Morris, 1988, p.159). In this regard, Mey (2011) states that directives, instructions, impose some kind of actions on the hearer by using commands, orders, questions, advice, requests and warnings. Thus, instructions are important language elements to orchestrate smooth, effective and meaningful interactions in language classroom contexts. In this regard, Anderson (2004) emphasizes the importance of giving good instructions in teaching English by stating that it is a great way to expose learners to natural English. Besides, she claims that an activity can fail as students may be confused by what teachers expect from them without clear instructions.

Teacher talk has been investigated within the second language classroom research from several aspects. For example, Chaudron (1988) focused on the features and differences of native teachers' and non-native teachers' talk concluding that native teachers modify their speech by using comprehension checks, confirmation checks and clarification requests more than non-native teachers when addressing to non-native learners.

Another aspect of teacher talk in second language learning which has been widely investigated is teachers' questioning behaviors. A study examining forms and functions of teachers' questions was conducted by Long and Sato (1983). The study revealed that teachers' questions were delivered in two types; namely, display questions and referential questions showing that display questions were used more frequently than referential questions. Another research in line with Long and Sato's study (1983) was conducted by Behnam and Pouriran (2009) and explored recurring patterns of teachers' questions and observed the interactive effects of the questions. The findings showed that display questions were used more frequently than referential questions. Suter (2001) also investigated teachers' questions and reached the same findings with the aforementioned studies concluding that display questions are more dominant than referential questions in teacher talk.

Some other studies on teacher talk were intended to find out the amount of teacher talk between teachers and students' interactions. Researchers like Chaudron (1988), Musumeci (1996) and Kundu (1993) came to the same

1 Prof. Dr., Çukurova University

conclusion stating that teacher talk takes up the largest proportion of classroom discourse since teachers are responsible for conducting, managing the whole education process during class hours. Besides those studies, some researchers focused on general aspects of teacher talk. For instance, Park (2005) analyzed teacher talk in primary EFL classrooms and found out that most of teacher talk is framed by display questions, directives and evaluative feedback. Teacher talk may represent a variety of structural modifications depending on the nature of the task and the competence of the student or the listener. These modifications may enhance learners' comprehension and ability to develop the target language grammar and lexis (Chaudron, 1988). Despite the great interest in the general nature of teacher talk, some aspects of teacher talk have received relatively less attention. One of these patterns is teachers' oral instructions. Emphasizing the importance of instructions performed by teachers, Jones (1987) suggests that in order to prevent confusion and performance anxiety, teachers should give clear and simple instructions to students and adds: "Simplicity serves clarity, clarity serves learning" (p.50) to highlight the vital role of instructions in the classroom activities.

Regarding classroom talk, Sinclair and Couthard (1975) developed a model which defines features of classroom talk patterns between teachers and students characterized by twenty-two classroom act types. In this model, *teachers' instructions,* as one of these twenty-two acts, were identified as 'directives' and defined as verbal acts "the function of which is to request a non-linguistic response" (p.28). Holmes (1983) also made a classification of teacher directives into three main categories, namely as imperatives, interrogatives and declaratives. Another study on teachers' instructions was conducted by Atwater and Morris (1988) in pre-school classrooms and focused on analyzing teacher behavior in the form of an "instruction" regarding the type of feedback, the context in which an instruction was delivered and children's behavior (e.g. compliance). The results of the study indicated that the form of the instruction did not influence the probability of compliance as much as the interaction context in which the instruction was delivered.

A recent study on teachers' oral instructions has been conducted by Kalebic (2006) in order to examine the content of instructions in teacher talk by recording samples of classroom talk at an elementary level of EFL (grades 1-3) and at pre-intermediate and intermediate level of language learning classes. The data have been organised in two corpora in order to compare the content of instructions employed by teachers at elementary level courses and pre-intermediate \ intermediate levels. Teachers' instructions have been analyzed according to a content classification of instructions which was put forward by Todd (1997). The content classification of instructions involves goals & rationale, class organization, roles of students, materials, procedures, language aspects, time and other aspects. The results of the study have shown that instructions are important aspects of teacher talk in the foreign language classrooms and the presence of instructions depends on the level of learners' language knowledge. For example, at elementary level it has been revealed that teachers give more instructions than at pre-intermediate and intermediate levels. Besides, the analysis has shown that the content of teachers' instructions at elementary level involves procedures (50%), materials (20%), class organization (15%), roles of students (8%), goals and rationale (5%), language aspects (1%) and time (1%). However, at pre-intermediate level and intermediate level, the content of instructions shows a slight difference from the content of instructions at elementary level, such procedures (33%), materials (32%), roles of students (15%), language aspects (12%), class organization (8%), goals and rationale (0%) and time (0%).

In Turkey, several recent descriptive studies also sought to identify teachers' instructions. Among these studies, Eken (1996) investigated types of instructions used by teacher trainers as "directives". The findings suggest that

teacher trainers use all types of directives with different frequencies and it is confirmed that teacher trainers use "modal-imbedded directives" at a much higher frequency than any other directive type in giving feedback to trainees. In addition to studies regarding the forms of teachers' oral instructions held in the west and in the east, some researchers like Dalton-Puffer and Nikula (2006) state the role of directives in class by underlining that directive reflects and show teachers' authoritative role in class.

Although various aspects of instructions were examined in the related research, they generally lack a thorough analysis of instructions as they either remained limited in scope or in focus. Therefore, this study aims to provide an in-depth description of teachers' oral instructions performed during the courses for adult learners of English by focusing on both formal and functional aspects. The study also considers some basic contextual features in the classroom present while issuing instructions, such as the teachers' attitudes towards students, teachers' observable orientation in using instructions, and the distribution of recipient design.

The primary foci of the study have been on the classroom acts that teachers' instructions may convey i.e, the functional dimension of instructions, and the syntactic realizations of such functions. However, the contextual features will be presented at the onset of the paper and the functional categories will be reserved for the data analysis and findings part.

2. METHOD

2.1. Research Model

In order to attain the aim of the study, a descriptive, observational design was utilized to find out the patterns of teachers' oral instructions delivered during classes.

2.2. Research Sample

The sample of the research involved eight instructors of English as participants, who were teaching at the School of Foreign Languages in Çukurova University. The participant teachers are all native speakers of Turkish, and all female whose ages varied 26–46. The co-participants to whom the T-instructions under investigation were addressed during the classroom interactions were 220, aged between 18-23, 90 female and 130 male students. In addition, as the nature of the study involves seeking out English teachers and the classes which provide gathering fruitful data, the type of the study sampling is convenience sampling because the population and the situation were selected regarding convenient accessibility.

2.3. Data Analysis

In our attempt to examine teachers' oral instructions (hereon, '*T-Instructions*') for adult learners in the ELT context, the formal features and the contextual aspects were initially analyzed based on Atwater & Morris's (1988) instruction type categories. However, some of these categories have been revised and /or expanded as guided by the findings on the naturally occurring data. While investigating the functional dimension of instructions, Sinclair and Coulthard's (1975) classroom acts were taken to be the main analytical framework.

2.4. Data and Participants

The data used in this research were compiled from naturally occurring classroom interactions realized during eight lessons (45 minutes each) of the Preparatory classes at the Centre for Foreign Languages of Çukurova University (YADYO). The audio-recordings of teacher-student interactions were transcribed following Jefferson's (2005) transcription conventions (see Appendix 1).

Participants of the study were eight English instructors who were all native speakers of Turkish, and all female. Their ages varied 26–46. The co-participants to whom the T-instructions under investigation were addressed during the classroom interactions were 220, aged between 18-23, 90 female and 130 male.

2.5. Data Analysis & Findings

Teachers' instructions in this study were analyzed under five categories regarding the 'syntactic forms', 'quality', 'content', 'recipient' (Atwater & Morris, 1998) and classroom acts (Sinclair &Coulthard,1975) . In brief, instructions were examined to reveal the nature of instructions regarding their form, addressee, purpose, manner and function.

2.5.1. Syntactic Forms of Instructions

The syntactic nature of teachers' instructions in this study revealed that they were realized in the form of direct imperatives, declaratives, elliptical statements, let's imperatives and questions.

Table 1. Syntactic Distribution of Teachers' Instructions

Syntactic Categories	Sample Utterances	Tokens	%
a)Direct Imperatives	*Look at the sentence (20)*	41	38,31
b)Declaratives	*You have to You have to choose one of these phrasal verbs and fill in the blanks in the sentences in the four.(66)*	29	27,10
d) Questions	*Would you focus on that page, please?(13)*	12	11,21
e) Let's Imperatives	*Let's read the passage and see what the real man is. (132)*	6	5,60
Total of Instructions		107	100

2.5.2. Direct Imperatives

Direct imperative is a grammatical mood that forms commands or requests including the giving of prohibition or permission, or any other kind of exhortation. The subject pronoun in imperative sentence is omitted in null-subject languages like English. Principally, imperatives are used for ordering, requesting or advising the listener to do (or not to do) something. They are also often used for giving instructions as to how to perform a task. In line with this, imperatives also were used for giving instructions by the teachers in the study. According to the data

analysis, as illustrated in Table 1 above, out of 107 instructions observed in 8 preparatory classrooms, direct imperatives were the most commonly used instruction structures performed by teachers accounting for 38 %. Some examples including direct imperatives in the data are as follows:

Excerpt 1:

41 T: ***Think about the lottery****. Piyango ona vurdu. "Lucky number came up". So, as*

you see, all these are phrasal verbs and you can not understand them without the sentences. They are very common in use in English…..but more commonly used ones are phrasal verbs. ***Look at the text, for example the second line****: "come up". "Come up" is a phrasal verb .Do you have any questions related to the text?*

2.5.3. Declaratives

Declaratives are sentences in the form of statements. In declarative sentence, the subject precedes the verb and the declarative sentence ends with a period. Following direct imperatives, declaratives (27 %) were the second mostly performed instruction structures by teachers (see Table 1).

Excerpt 2:

66 T*: If you do not have a dictionary it is impossible for you to guess the meanings. So I am giving the definitions. Pick on means take; put away means sent to prison; pour down means rain; pop off means leave. Now exercise three.* ***You have to choose one of these phrasal verbs and fill in the blanks in the sentences in the four.***

(the teacher leaves the students for two minutes in order to make them

practice the exercise.)

When you finish, you can compare answers with the person next to you.

67 SS: *Okay.*

2.5.4. Elliptical Statements

While analyzing the syntactic forms of teachers' oral instructions, apart from four structures –direct imperatives, let's imperatives, questions and declaratives- , another structure emerged from the data accounting for 18 % (see Table 1) and it was labelled as 'elliptical forms'. However, this instruction group in the data failed to go under none of the four categories suggested in Atwater & Morris (1988) since they were grammatically incomplete, such as an utterance in "Back to the passage". This category, comprising 19 items, was labelled under "Elliptical statements" in grammatical terms; because such instructions were observed to function as imperatives, or questions or declaratives depending on the prosodic cues, such as intonation or stres. A reliable identification of individual elliptical instructions regarding the related grammatical category calls for a fine-tuned investigation of the prosodic elements.

Excerpt 3:

220 T: *Okay.* ***Back to the passage****. (Let's go back to the passage)*

Are there any unknown words?

221 S: *"In fact?"*

222 T*: It is a conjunction. In the sentence it says: "In fact, he does not generally unpack the bags."*

In excerpt 5, the teacher directs the students to turn back to the passage by means of elliptical statement dropping the verb compliment from the sentence.

2.5.5. Questions

The principal use of questions is to elicit information from the person being addressed, by indicating, more or less precisely, the information which the speaker or the writer desires. However, grammatical forms do not generally correspond to the user's communicative intentions. Interpretations of these forms can be derived from the culturally understood rights and obligations of classroom participants in classroom context. In this study, it was observed that the teachers used a great number of questions during the lessons. These questions included 'yes-no questions' and 'wh- questions'. However, our concern with the questions in this study is limited to instructions provided in the form of a question. The results of the data analysis showed that out of 107 teachers' oral instructions, teachers performed 11% of all the instructions in the form of questions in order to make the students comply with the required behaviors (see Table 1). None of these questions were aimed to elicit an answer, but to elicit an action or to provide compliance.

Excerpt 4:

11 T: *We're going to start with the idiomatic expressions. I'll tell the page number.*

Don't worry.

12 SS*: ø*

13 T***: Would you focus on that page please****? (Look at the page)*

2.5.6. Let's Imperatives

Let's imperatives are also called first person plural imperatives used mainly for suggesting an action to be performed together by the speaker and the addressee. In our study, teachers seemed to create an in-group identity, thus a friendlier atmosphere in order to perform the tasks during the courses. As shown in Table 1, out of 107 teachers' oral instructions, 6 % of them comprised 'let's imperatives'.

Excerpt 5:

541 T: *In the box, as you see there are some phrases and verbs. We are going to*

put these phrases and verbs according to these three verbs.

542 SS*: ø*

543 T: *If you look at the first example, "travel" … Travel on your own.*

544 SS: *ø*

545 T*: **Let's look at one by one**. (Let's do the exercise one by one)*

546 SS: *ø*

2.5.7. Quality

Quality of instructions includes analyzing the instructions issued by the speaker whether they prompt or suppress the addressee's behavior, namely, positive instructions and negative instructions. Results of the analysis regarding quality indicated that high percentage of teachers' instructions (95 %) served for positive instructions in order to prompt the students' behavior, whereas low amount (5%) served for negative instructions in order to suppress the students' behavior. The reason of using low amount of negative instructions by teachers may be to avoid suppressing the students' behaviors which may end in students' failure.

Table 2. Teachers' Instructions Regarding 'Quality'

Categories Regarding 'Quality'	Sample Utterances	Tokens	%
Positive Instructions	*Listen to this conversation.(966)*	102	95,32
Negative Instructions	*I will put a barrier between you. (Stop talking!)(136)*	5	4,67
Total of Instructions		107	100

2.5.8. Content

Content of instructions includes analyzing the instructions according to the teacher's aims, which is whether instructions are used to students for handling the tasks or directing the general classroom behavior (Atwater & Morris, 1988).

Table 3. Teachers' Instructions Regarding 'Content'

Categories Regarding 'Content'	Sample Utterances	Tokens	%
Task-related	*Look at the phrasal verbs and try to comprehend them.(283)*	105	98,13
Non-task	*I will put a barrier between you.*(The teacher warns two students to stop talking.) (136)	2	1,86
Total of Instructions		107	100

The participant teachers of the study performed task-related instructions with the percentage of 98, whereas they used non-task instructions accounting for 2 % since the aim of the teachers' instructions was mainly to make the students to handle the activity or the task, rather than to control the classroom order.

2.5.9. Recipient

According to Atwater and Morris's (1988) study**, t**he recipient of the instructions could be an individual child or a group of two or more children. In this research, recipient category includes "individual", "pair", "group" and "whole class". However, the analysis showed that the participant teachers employed their instructions to three target recipients: whole class (88%), individuals (11%), and pair (1%). It was observed that none of the instructions were addressed to a group or groups.

Table 4. Teachers' Instructions Regarding 'Recipient'

Recipient Categories	Token	%
Whole Class	94	87,85
Individual	12	11,21
Pair	1	0,93
Group	_	_
Total of Instructions	107	100

Excerpt 6:

808 S: *teacher, what is drug?*

809 T: *Look, this is a story. I mixed up the sentences.* ***Try to link them semantically*** (the teacher wants the student to infer the meaning of the word).

Excerpt 7:

776 T: *So this is the thesis statement of what you are going to write. A very good topic better than mine.* ***I want everybody to write a thesis statement****. Okay, all right go ahead.* (Students try to write a thesis statement for ten minutes)

2.5.10. Instructions as 'Classroom Acts'

Sinclair and Coulthard's classroom acts taxonomy was another base for analyzing the teacher talk to reveal the functions of their instructions. Analyzing the data in regard to classroom acts, three types of acts revealed: 'directives',

'prompts' and 'clues'. Through instructions, the most frequently used speech act type was 'directives' with the percentage of 88%. Prompts (7%) and clues (5%) were far less frequent ones.

Table 5. Teachers' Instructions Regarding Classroom Acts

Classroom Act Types	Token	%
Directive	95	88,78
Prompt	7	6,54
Clue	5	4,67
Total of Instructions	107	100

Excerpt 8:

267 S: *What does 'give a hand'?*

268 T: *Help. Now, I will skip number five.* ***Look at part six****. In part six, there are different activities, but they are in a mixed order. Which one do we do first.*

269 SS: ø

Excerpt 9:

39 T: *Yes, another one is here. How do you translate it? I guess her lucky number came up.*

40 SS: ø

41 T: ***Think about the lottery.***

42 SS: ø

Excerpt 10:

853 T: *To say this sentence, you should find the reason.*

854 SS: ø

855 T: ***Just go on and finish***. (The teacher wants the students to complete the thesis statement as soon as possible.)

To sum up, teachers' instructions performed during lessons at eight classes by four teachers (two class hours to each teacher), mounted up to 107 instruction turns out of 489 turns, which means instructions constituted more than the one-fourth (21.88 %) of the total teacher turns in quantitative terms evidencing the significance of instructions within the whole teacher talk as illustrated in Figure 1 below.

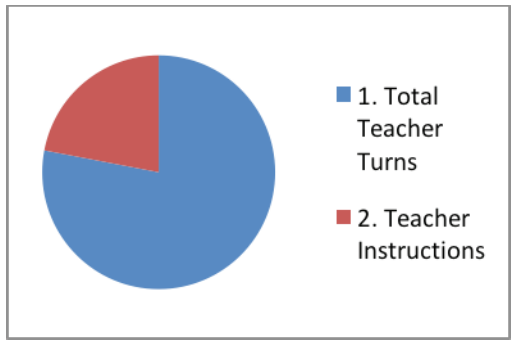


Figure 1. Teachers' Instructions

3. CONCLUSION

This study mainly focused on investigating and describing the forms and classroom act functions of teachers' oral instructions at Foreign Language Center in Çukurova University. In order to obtain the data for this study, eight female instructors teaching English for level 2 classes were tape-recorded during their 45-minute lessons. After transcribing the data, all the instructions performed by the teachers were analyzed regarding their forms and functions**.** The classroom interactions include 1006 conversational turns - 489 turns realized by teachers, and 517 turns by students.

The analysis of the data revealed that teachers' oral instructions were performed in five different types of syntactic forms, namely 'direct imperatives'(38%), 'declaratives' (27%), 'elliptical forms' (17%), 'questions' (11 %) and 'let's imperatives' (6%). To specify the results, the high frequency of teachers' preference in employing "direct imperatives" seems to reflect the teachers' authority standing and i.e. dominance over the students. Holmes (1992) suggests that teachers use very direct expressions of their meaning because of their high status relative to their students and she adds "where statuses differences are clearly marked and accepted, superiors tend to use *imperatives* to subordinates" (p.291). However, "direct imperatives" might also have been preferred for the sake of clarity and time efficiency.

Pertaining to declaratives, they may be indirect means of providing instructions as the teacher describes a specific context from which students are expected to deduce the implied instructions. For example: "I

will put a barrier between you" (Turn no: 136). Issuing this instruction, the teacher warns the students indirectly and the students deduce the implied meaning and stop talking. Apart from this reason, there may be several reasons in issuing instructions in the form of declaratives: to give

detailed information to students about the tasks in order to make them succeed. For instance: "I want you to fill in the gaps with the correct form of "miss" or "loose" (Turn no: 103). Other reason for using instructions in the

form of declaratives may be signaling the expectation of the teacher about the tasks from all of her students. For example: "I want everybody to write this essay (Turn no: 776).

The third category "elliptical form" detected in this study may show that teachers may prefer spending time efficiently. With respect to this, Holmes (1992) states that rights and obligations in a role relationship, such as teacher-student one so clear-cut that teachers can use minimally explicit forms and be confident.

Although the requests in the form of questions (Can you…?) were used to constitute a small proportion of instructions in this study, it might be due to power asymmetries between the teacher and the students where the teacher does not need to choose the conventional ways of polite forms.

Finally, the "let's imperatives" which imply an in-group identity or "we" message constituted the smallest portion of the instructions. This finding also reflects that there is a low level of asymmetrical relationship and it may seem that teachers keep a social distance between them and their students. Holmes (1992, p.294) puts it as "Relative power or status, and social distance clearly influence the form of instructions".

Considering types of behaviors which were aimed through teachers' oral instructions, the analysis revealed that there were two main aims: to prompt students' behaviors and to suppress students' behaviors. The reason for the dominance of positive instructions may be participant teachers in the study teach adult classes where their objectives in giving instructions, are generally task-related. That is teachers generally give instructions to get non-verbal reactions or compliance for the tasks rather than to carry out non-task issues.

The data were also analyzed to find out the teachers' aims for giving instructions and pedagogical functions that those instructions may have carried. Firstly, the results indicated that 98 % of the instructions were task-related whereas 2 % of them were non-task. The reason of using high proportion of task-related instructions may be the students are adults so that there is not much case to warn that kind of addressee, which mostly requires task-related instructions. This may also explain the reason of having far more positive instructions rather than negative ones.

Regarding the addressee(s) of the teachers' oral instructions, the analysis indicated three main target populations: whole class, pair and individual. The most frequent one was whole class instructions with 87%, 12 of them were directed to individuals and only 1% of them was addressed to a pair. However, there was no instruction targeted towards groups. Since the teachers were usually tutoring the whole class and were rarely having individual activities, they mainly used whole class instructions. In the lessons observed, there was neither group activity nor pair work. The only instruction which was delivered to one pair was non-task since its aim was to stop two students' talking.

Since 'instruction' is defined as "a verbal statement in which teacher informs a child or group of children of an observable behavior to be performed" (Atwater& Morris, 1988, p.159), it directly matches and realized in this study by three classroom acts 'directive', 'clue', 'prompt' which originally belong to Sinclair and Coulthard's (1975) classroom act taxonomy. The data analysis revealed that 95 of 107 (89, 32 %) teachers' instructions had the directive function which showed us the teachers' concern about managing and controlling the students' upcoming actions and compliance for the tasks. Apart from the directive function, instructions also embodied two other acts: clue (5 out of 107) and prompt (7 out of 107). Through these clues and prompts, the teachers provided additional information to the student(s) to help them think and encourage them do the tasks successfully.

In conclusion, while addressing to students teachers need to employ adequate English competence for pedagogic purposes, such as giving instructions, prompting, encouraging and keeping order (Liruso & Villanueva de Debat, 2002) in order to have a more effective, interactional classroom enhancing students' acquisition of the target language. Therefore, it is essential for teachers to develop awareness about their classroom talk. In other words, the findings of the study allow the researchers and the education experts to deduce further pedagogical and methodological implications about the teachers' educational attitudes and applications in ELT classrooms.

REFERENCES

Allwright, D. & K. Bailey (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, L. W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Atwater, J. B.& Morris, E.K. (1988). Teachers' Instructions and Children's Compliance in Pre-school Classrooms: A descriptive analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 157–167.

Behnam, B.& Pouriran, Y.(2009). Classroom Discourse: Analyzing Teacher-learner Interactions in Iranian EFL Task-based Classrooms. *Porta Linguarium, 12, 117-132*.

Brock, C.(1986). The effects of referential questions in ESL classroom discourse. *Tesol Quarterly* 20 (1): 47-59.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Research on Teaching and Learning: Major Issues in Second Language Classroom Research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006). Current research on CLIL. A special issue of VIEWZ- Vienna English Working Papers, 15 (3). *Applied Linguistics* (June, 2006), 27 (2): 241-267.

Eken, D. K. (1996). The Use of Modal-Imbedded Directives in Teacher Trainer Oral Feedback to Trainees on Classroom Observation. *IATEFL TT SIG Newsletter*, 18, 8–11.

Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon

Holmes, J.(1983). The structrure of teachers' directives. In Richards, J. And Schmidt, R. (eds.)

Language and Communication. England: Longman.

Jefferson, G. (2004), Glossary of Transcript Symbols With an Introduction. In Lerner, G.H. (ed.),

Conversation Analysis: Studies From the First Generation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 13–31.

Jones, F.H. (1987), *Positive Classroom Interaction: The Positive Helping Interaction Generic Process*. McGraw-Hill Book Company, NewYork, USA.

Kalebic, S.C.(2006). Explanations and instructions in teaching English as a foreign language. In M.Nikolov&J. Horvath (eds), UPRT 2006: *Empirical studies in English applied linguistics* (pp.299-305).Pecs: Lingua Franca Csoport.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Long, M.H.& Sato, C.(1983). Classroom Foreign Talk Discourse: Form and Functions of Teachers' Questions in H.W.Selger & M.H.(eds). *Classroom Oriented Research in Language Learning* (pp.268-285). Rowley, MA: Newbury House.

Mey, J. (2001). *Pragmatics*: *An Introduction* (2nd ed). Oxford: Blackwells.

Park, Kwang-No (2005). An analysis of teacher talk in primary EFL classrooms. *Foreign Language Education*, 12 (3), 323-353.

Sinclair, J. C. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.* London: Oxford University Press.

Sinclair, J. C. & Coulthard, R. M. (1992). *Towards an Analysis of Discourse:* In M.Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge.

Suter, C. (2001). Exploring teachers' questions and feedback. Retrieved in August 2013 from http:// www.cels.bham.ac\ uk\ resources\essays\ suter1pdf.

Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.

14

LEARNER AUTONOMY IN THE EPOSTL AND IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING DEPARTMENTS

Erkan Yüce[1]

1.INTRODUCTION

The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) has become an important guidance for language teaching departments of universities across the world since its publication. Through the descriptors described in the document, not only prospective foreign language teachers but also foreign language teachers can reflect on their pedagogical practices conducted in language education contexts. The EPOSTL provides descriptors in many significant aspects of language learning and teaching from culture, assessment to language skills, role of language teachers etc. Also, it proposes six descriptors with regard to learner autonomy for professionals to reflect on their pedagogic practices. After providing basic background knowledge on the EPOSTL, learner autonomy, and teacher autonomy, this chapter focused on these descriptors in a detailed way. It discussed thoroughly the underlying ideas for pedagogical practices for language classes proposed through the descriptors. Based on these, suggestions were provided for foreign language teaching departments to enhance their prospective foreign language teachers' perspectives on learner autonomy in language education contexts.

2.EPOSTL

The Council of Europe (CoE) fosters the implementation and adaptation of the most influential methods to follow the objectives defined in relation to individual needs of language users within their learning environments in the member states across Europe. It only becomes possible when motivations, characteristics of learners, materials applied, and human nature can be considered together. The application of these ideas brings about considerable diversity in objectives, materials, and methods; accordingly, modern languages have been taught and learnt in various ways. The CoE adopts an approach which calls upon the communicative needs of language users and the implementation of language materials and methods appealing to both their needs and characteristics (CoE, 2001).

The EPOSTL was proposed after the project conducted by the European Center for Modern Languages (ECML) of the CoE between 2005 and 2007 by collaboration of scholars from different countries (Newby, 2012). Newby (2012a, p.11) sequences the tasks of the project group as follows:

- *to address the content of language teacher education with a view to identifying "core competences";*
- *to formulate corresponding didactic competence descriptors relating to language teaching;*
- *to embed these in a portfolio to help student teachers reflect on their knowledge, skills and values.*

1 Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

The primary purpose of the EPOSTL is to serve as a reflection and self-assessment tool for student teachers to reconsider their language teaching experiences. The EPOSTL, as standard self-assessment document, provides descriptors for student teachers of languages to reflect on their teaching practices in language classes. It can be used as a reference tool by language teaching departments to review their course contents and programs in training prospective foreign language teachers of various languages in order to follow the practices in language teaching contexts carried out by their international counterparts.

Through 193 can-do descriptors, the EPOSTL refers to the didactic competences that every language teacher needs to accomplish (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska & Soghikyan, 2007). Student teachers of languages should benefit from the EPOSTL to reflect on their competences in language teaching contexts rather than accepting it as a checklist. The EPOSTL comprises six main sections which are 'Personal Statement, Self-Assessment, Dossier, Glossary of Terms, Index, and Users' Guide'. Several general questions regarding teaching are addressed to student teachers before their teacher education at the Personal Statement Part; descriptors are presented in the form of 'can-do' statements for student teachers at the Self-Assessment Part; student teachers can collect the documents which support best their claims that they assert through the can-do statements in the Self-Assessment Part at the Dossier Part; the key terms used in the EPOSTL are defined in the Glossary Part; the Index Part helps users to find easily the terms used in the descriptors; the Users' Guide section provides comprehensive information about the EPOSTL for the student teachers to get the most out of the document. The underlying motives of the EPOSTL are sequenced as follows:

- *to encourage students to reflect on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences;*
- *to help prepare students for their future profession in a variety of teaching contexts;*
- *to promote discussion between students and between students and their teacher educators and mentors;*
- *to facilitate self-assessment of students' competence;*
- *to help students develop awareness of their strengths and weaknesses related to teaching;*
- *to provide an instrument which helps chart progress.*
- *to serve as the springboard for discussions, topics for term papers, research projects etc.*
- *to provide support during teaching practice and assist in discussions with mentors; this will help mentors to provide systematic feedback. (EPOSTL, p.83-84).*

3. LEARNER AUTONOMY AND TEACHER AUTONOMY

When we imagine a conventional classroom, we think of a teacher in front of the classroom and a group learners studying on an activity. This notion has been under profound transformation since the second half of 20th century; and, learner autonomy, especially in language learning, comes to the fore as a significant concept in education contexts (Benson, 2001; Candy, 1991; Holec, 1979; Kenny, 1993; La Ganza, 2008; Little, 1991; Rogers, 1961; Wenden, 1987). Learner autonomy have been defined as learners' taking control of their learning processes (Benson, 1997; La Ganza, 2008; Pemberton, Li, Or & Pierson, 1996). According to Trebbi (2008, p. 37), learner autonomy can be developed through several criteria which are followed strictly in teaching processes, and these are:

– *awareness-raising about the nature of languages, cultures and language learning*

– *reflective experience-based learning*
– *learner initiatives and exploration of the target language*
– *relevant choices of learning activities*
– *learning to learn activities.*

Awareness-rising about a subject matter, its importance and contributions to students' lives supports the development of learner autonomy. Also, critical reflections can help students to evaluate their weaknesses and strengths on their learning processes. Learning activities chosen in line with the interests of students may enhance their desires to learn a foreign/second language. Another critical point is that learning processes prepared for the sake of passing exams or getting grades does not contribute to meaningful and permanent learning. It seems that an autonomous language teacher needs to be aware of the discussed issues so far, and arrange his/her processes accordingly. It would be quite difficult for language teachers who do not have acquaintance with autonomy in terms of underlying philosophy and related practices in education contexts to expect from students to become autonomous learners (Burkert, 2008).

Reflection has the utmost importance in teacher autonomy. Teacher autonomy includes reflection of a teacher himself/herself with regard to his/her teaching practices in terms of the methods and techniques applied, resources chosen, the assessment types preferred etc., in other words, reflection of whole language teaching contexts. Within this scope, the development and application of reflective tools for student teachers studying at language teaching departments of universities hold an important place to enhance their autonomy. Developing autonomy in learners is closely related to teachers' knowledge and understanding on a specific subject matter (Martinez, 2008). Sinclair (2000, p.13) states that

This new and broader view of autonomy provides a stronger basis from which the profession can examine critically what it does, for it is vital that teachers have a clear picture of the implications that their choices have for the learners, academically, personally, culturally and politically.

Developing autonomous learning in education contexts requires teachers to be explicitly aware of themselves as learners. Teachers need to know when to behave autonomously, what their ideas and perceptions are on learning and teaching contexts. (Breen & Mann, 1997; Martinez, 2008).

Though assumptions on effective teaching are quite different as teaching and learning experiences may have innumerable parameters directly connected with contexts, there are some common points that may not pose any criticism. Brookfield (2006) mentions three assumptions regarding skillful teaching. The first assumption emphasizes that skillful teaching is everything which enables students to learn. This assumption does not confine teachers to the most current methods or materials; instead, it asserts the implementation of everything that seems effective in teaching. The second assumption focuses on the teacher reflections, and states the importance of adopting reflective stances towards their teaching practices in a critical manner. In this way, they can evaluate their strengths and weaknesses in teaching. The last assumption stresses that awareness of the effects of teaching processes on learners contributes to skillful teaching, and, teachers need to have this attitude throughout their classes. Based on these assumptions, we can conclude that competent teachers not only employ all possible materials and methods in a classroom to enhance the influence of practices on their students but also reflect on the procedures followed in classes critically by observing their effects on the students.

4. LEARNER AUTONOMY IN THE EPOSTL

Independent Learning category at Self-Assessment Part of the EPOSTL provides six descriptors regarding learner autonomy area for student teachers of languages to reflect on their practices. These six descriptors are as follows:

- *I can evaluate and select a variety of activities which help learners to reflect on their existing knowledge and competences.*
- *I can evaluate and select a variety of activities which help learners to identify and reflect on individual learning processes and learning styles.*
- *I can guide and assist learners in setting their own aims and objectives and in planning their own learning.*
- *I can evaluate and select tasks which help learners to reflect on and develop specific learning strategies and study skills.*
- *I can assist learners in choosing tasks and activities according to their individual needs and interests.*
- *I can help learners to reflect on and evaluate their own learning processes and evaluate the outcomes. (EPOSTL, p.45).*

Several suggestions for language teaching departments, student teachers, and language teachers for their professional development can be drawn in line with these descriptors. Firstly, language learners may have different competences and knowledge on various issues before entering language classes. This should not be regarded as a threat by language teachers. Contrarily, abundance in ideas and skills must be accepted as a motivating factor contributing to the teaching processes. In a language class like this, an autonomous language teacher can choose and evaluate many alternative activities for learners to make the best of their teaching processes. In this way, language classes may turn into highly motivating and engaging environments for language learners in which they can reflect on their learning experiences.

Secondly, we come across many students with different learning styles in our language education contexts as language teachers. It is not possible for us to follow the same methods, and apply the same materials for all of our students to have a successful language class experience. As a result, it becomes highly crucial for us to design our practices in accordance with our students' learning preferences to achieve a highly motivated class with its all participants. James and Gardner (1995, p.20) define learning style as "the complex manner in which, and conditions under which, learners most effectively perceive process, store, and recall what they are attempting to learn". Based on this definition, it is clear that students follow different paths for learning from the very beginning of perceiving, and it can be also stated that they may prefer different learning styles for different kinds of information. Literature showed various styles through which learning can be accomplished. Pictures, diagrams, or videos can be preferred by visual learners while verbal explanations can be effective for verbal learners to learn new information. Auditory learners prefer listening to others, discussions, reading aloud, and speeches by focusing on the paralinguistic features of a language. Kinesthetic learners prefer touching, feeling the objects, and wandering around classroom. Further groupings can be added to the list such as intuitive, sensing, global, analytic, active, reflective, individually or group learning (Awla, 2014; Dörnyei, 2005; Felder, 1993; Oxford, 2001); and, future may add to the list innumerable and unpredictable learning styles as a result of advances in technology. For this reason, student teachers of languages need to be aware of their students' learning styles and need to design language materials appealing to their students' interests. They can evaluate their weaknesses and strengths at the end of classes.

Thirdly, as each learner brings different intention and curiosity into our language classes, guiding and assisting them to set goals and plan their language learning processes would help us to create a more motivated learning environment. Sharing the responsibility of learning processes with learners may help to facilitate our teaching contexts in a positive way. At this point, an autonomous language teacher can search, evaluate, and share the necessary information for his/her learners to assist them in order to overcome the obstacles that they may come across in planning their learning.

Fourthly, learning strategies can be defined as the specific ways followed by learners to fulfill their learning objectives. Literature discusses six types of language learning strategies benefited by language learners as memory, affective, cognitive, metacognitive, social, and compensation (Griffiths, 2007; Oxford, 1990). An autonomous language teacher is expected to have both knowledge of these learning strategies and knowledge of their students' preferences in learning languages. An autonomous language teacher understands how his/her students learn best. Thus, he/she can choose and design language teaching materials in accordance with his/her students' desires; and, they can reduce students' workloads to reach better results.

Fifthly, our students have different needs and interests in their lives as language learners. Language learning needs and interests of our students may vary from professional development, travelling to asylum seeking or just for leisure. As the expectations are quite different, not only do we need to be able to design tasks and activities to comprise all language learners in a classroom, but also we need to be able to assist them in choosing their tasks and activities in line with their desires as language teachers.

Lastly, evaluating learning processes and outcomes is another important aspect in language education contexts. As teachers we need to be aware of how to evaluate our students' performances after language teaching processes. To what extent do we reach our outcomes at the end of a term? As students, they need to be aware of language learning processes and outcomes. To what extent do they reach their learning goals at the end of a term? An autonomous language teacher knows how to reflect on these issues critically; also, he/she knows how to help his/her learners to reflect on their learning processes critically. Taking a positive manner on these issues can contribute to the efficiency of further language teaching and learning processes.

5. CONCLUSION

Since its publication, the EPOSTL has affected language teaching departments on several aspects of language teaching and learning from culture (Arıkan & Zorba, 2016), self-efficacy (Bergil & Sarıçoban, 2017) to developing metacognitive strategies of student teachers (Mirici & Hergüner, 2015), and the roles of language teachers (Yüce, 2019) as a standard reflection tool for student teachers of languages. Though the descriptors in the EPOSTL are intended for student teachers of languages, they are also applicable for in-service training activities of language teachers in a life-long learning aspect (Seitova, 2017). Here, the author dealt with another important aspect of language education, autonomy, within the scope of this chapter, and intended to discuss learner and teacher autonomy in the light of the EPOSTL descriptors in order to present some pedagogical implications for language teaching departments. It seems that the EPOSTL as reflection tool for student teachers of languages would provide further insights into the programs of language teaching departments, and in-service training activities of language teachers.

REFERENCES

Arıkan, A. & Zorba, M. G. (2016). An application of the EPOSTL: Focus on culture. *The 2nd International Language, Culture and Literature Workshop,* Akdeniz University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature, Antalya, June 8-10. Retrieved from www.englanglit.org.

Awla, H. A. (2014). Learning styles and their relation to teaching styles. *International Journal of Language and Linguistics, 2*(3), 241-245. Doi: 10.11648/j.ijll.20140203.23.

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds), *Autonomy and independence in language learning*, 1–12. London: Longman.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Bergil, A. S. & Sarıçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(1), 399-411.

Breen, M.P. & Mann, S.J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds), *Autonomy and independence in language learning*, 132–149. London: Longman.

Brookfield, S. D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd Ed). CA:Jossey-Bass.

Burkert, A. & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the student teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a tool to develop teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching, 2*(3), 238-252.

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. CA: Jossey-Bass.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division/Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner:Individual differences in second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum. Associates, Publishers.

Felder. R. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *J. College Science Teaching, 23*(5), 286-290.

Griffiths, C. (2007). Language learning strategies:Students' and teachers' perceptions. *ELT Journal 61* (2), 91-99, Doi:10.1093/elt/ccm00191.

Holec, H. (1979). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

James, W. B. & Gardner, D. L. (1995). Learning Styles:Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education 67*, 19-32.

Kenny, B. (1993). For more autonomy. *System 21*(4): 431-442.

La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In Terry, L. & Hayo, R. (2008) (Eds). *Learner and teacher autonomy:Concepts, realities, and responses*, 63-79. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Little, D. (1991). *Learner autonomy, 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. In Terry, L. & Hayo, R. (2008) (Eds). *Learner and teacher autonomy:Concepts, realities, and responses,* 103-124. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Mirici, İ. H. & Hergüner, S. (2015). A digital European self-assessment tool for student teachers of foreign languages: The EPOSTL. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*(1), 1-10.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Graz: Council of Europe.

Newby, D. (2012). Introduction. In Newby, D. (2012). (Eds*). Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Newby, D. (2012a). The European Portfolio for Student Teachers of Languages: Background and issues. In Newby, D. (2012). (Eds). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages.* UK: Cambridge Scholars Publishing.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In. M. Celce-Murcia (Ed). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F. & Pierson, H. D. (1996) (Eds). *Taking control: Autonomy in language learning.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.* London: Constable.

Seitova, M. (2017). The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) promotes professional development: ELT in-service teachers' views. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 4*(4),541-550. Retrieved from http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/241/189

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds). *Learner autonomy, teacher autonomy:Future directions*, 4-14. Harlow: Addison Wesley Longman.

Trebbi, T. (2008). Freedom – a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In Terry, L. & Hayo, R. (2008) (Eds). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses,* 33-46. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden & J. Rubin (Eds), *Learner strategies in language learning*, 159–168. London: Prentice Hall.

Yüce, E. (2019). EPOSTL: Revisiting the roles of language teachers at a recently established ELT department. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6*(1). 1272-1281.Retrieved from http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/551

15

ALMANCA VE TÜRKÇEDE SIFATLARIN FARKLI SÖZCÜK TÜRÜ OLARAK KULLANILMASI VE ALMANCA DERSİNDE UYGULANMASI[1]

Şifa POYRAZ[2], Munise AKSÖZ[3]

1. GİRİŞ

Sürekli gelişen teknoloji hayat koşullarını da değiştirmekte ve insanlarda aranan nitelikler gittikçe artmaktadır. Aranan önemli niteliklerden biri de yabancı dildir. Bu nedenle yabancı dile verilen önem artmakta ve bununla birlikte yabancı dil eğitimi değişmekte, gelişmekte ve önemsenmektedir. Gelişen teknoloji ve artan gereksinimden dolayı gün geçtikçe yabancı dil eğitiminde yeni kuramlar ortaya atılmaktadır. Çünkü eksiksiz bir yabancı dil öğretilmesi ve bunun sonucunda yabancı kültürlerle iyi ve etkili bir iletişim kurulması amaçlanmaktadır. Amaca ulaşmak için etkili bir yabancı dil eğitiminde, günümüz teknolojisinin kullanılması ve uygun öğretim yönteminin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu gelişmeler yabancı dil eğitiminde değişiklikler yaratsa da vazgeçilmez unsur söz konusu yabancı dilin dilbilgisi yapısıdır.

Dilbilgisi dilin iskeletidir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri önemlidir. Dilbilgisi yabancı dil eğitiminde ilk basamağı oluşturur. Ancak zirveye ulaşmak için önemli bir yer teşkil eden dört temel beceri de göz ardı edilmemelidir; çünkü bu sayede, öğrenen, etkili bir yabancı dil yetisine kavuşmuş olur. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri yabancı dil eğitiminin dört temel becerisidir; ancak sözcük dağarcığının fazla olmasıyla beraber öğrenci doğru bir şekilde kendini ifade edebilir, aksi takdirde iletişim sağlanamaz. Sözcükler olmadan kendimizi ifade etmemiz çok zordur. Bir sözcük türü olan sıfatlar ise en çok gereksinim duyulan dolayısıyla çok kullanılan sözcüklerdir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde oldukça önemsenen bir konudur.

Sıfatlar ve öğretimi ile ilgili bazı çalışmalar yapılsa da yeterli değildir. Bu çalışmada Almanca ve Türkçede sıfatlar, sıfatların başka sözcük türü olarak kullanılması konusunda yaşanan zorluklar ve uygun öğretim yöntemleriyle derste öğretilmesi irdelenecek ve çözüm önerileri sunulacaktır.

2. KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLİM

Yabancı dil öğrenim süreci tarihten bu yana bilim adamları tarafından irdelenmiş ve farklı teoriler ortaya çıkmıştır. Karşılaştırmalı dilbilimi üzerinde çok çalışılmış dilbilim dalından biridir. Temeli diller arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmaya dayanır (Oflaz ve Bolat, 2012, 1636). Büyükikiz ve Hasırcı (2013, 52) karşılaştırmalı dilbilim tanımlarına şu şekilde yer vermiştir:

1 Bu çalışma, Şifa Poyraz tarafından Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Yasemin Darancık danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Deutschlehrerin am Anadolu-Gymnasium Şişli

3 Doç. Dr., Çukurova-Universität

"Karşıtsal (ayrımsal) dilbilim, bir ana diliyle bir yabancı dili karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları saptamak, böylece etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturulmasını sağlamak amacını güden uygulamalı dilbilim dalıdır.

James (1980:3)'e göre karşıtsal dilbilim, karşıtsal iki değer sınıflandırması yapmayı amaçlayan ve dillerin karşılaştırılabileceği teorisi üzerine kurulan melez bir dilbilim girişimidir." Kocaman (1983, 39) ise karşılaştırmalı dilbilimin açıklayıcı bir bilim dalı olduğunu ve dillerin birbiriyle belli ölçüde ilişkili olabileceğini belirtmiştir.

2.1. Yabancı Dil Eğitiminde Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Önemi

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen, yabancı dilin dilbilgisel, sözcükbilimsel ya da sesbilimsel özelliklerini anlamakta güçlük çekebilir. Bu süreçte öğrenen sahip olduğu dilsel bilgileri yabancı dilbilgisine aktarır (Oflaz ve Bolat, 2012, 1636).

Butzkamm'ın (1989, 291) da belirttiği gibi, yabancı dilin öğrenilmesi için kuşkusuz en önemli yardımcı araç yabancı dilin kendisidir. Bu sırada anadil onun en önemli yardımcısıdır (Arak, 2006, 206).

Karşılaştırma yöntemiyle öğrenen ana dili ile yabancı dil arasındaki sadece benzerliklerden değil farklılıklardan da yararlanır. Fakat benzerlikler ve farklılıklar öğrenene bir yol gösterici olabilirken yanlış öğrenmesine de sebep olabilir. Bu nedenle öğrenen diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilinçli şekilde kullanmalıdır (bkz. Balcı, 2009; Arak, 2006, 207; Hessky, 1994, 22)

Karşılaştırmalı dilbilgisi yardımıyla yabancı dil ile anadil arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıkça ortaya koyup, uygun yöntemi seçip uygulamak, yabancı dil derslerinden daha verimli sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

2.2. Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri ve Önemi

Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dahilinde anlamlı birer birim haline gelmesini sağlayan dilbilgisidir. Dilbilgisi, dildeki bu sistematiği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkanlarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Anadili öğretiminde amaçlara, anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla beslenir (Sever 2000, 25; karş. Erdem, İ. ve Çelik M., 2011, 1031-1033).

Dilbilgisi, etkili iletişimin anahtarıdır. İletişim problemlerinin çözülmesini sağlayan bir bilim dalı olan dilbilgisi, aynı zamanda yazma ve dinleme becerilerinin de gelişmesinde oldukça etkilidir. (Sinanoğlu, 1958, 438-439; Dolunay, 2010, 278).

Öğretim bilinçli bir süreçtir. Dil öğrenme de bilinçli bir süreci ifade eder. Konuşmaya başlayan bir çocuğun "–cı" yapım ekini meslekleri söylerken kullanıldığını fark eder ve genelleme yaparak bütün meslekleri söylerken kullanabilir. Örneğin "manav" yerine "manavcı" ifadesini kullanabilir. Fakat öğrenme sürecinde öğrenen "–cı"nın bir yapım eki olduğunu ve bunun bir dilbilgisi kuralı olduğunun bilincindedir. Böylece "–cı" ekini doğru yerde kullanacaktır (Uçak, 2016, 4).

Öz (2001, 259) dilbilgisi öğretiminin, öğrenenin okuma, yazma, konuşma ve anlama becerilerini geliştirmesi için yapıldığını belirtmiştir. Bu nedenle dilbilgisinin bir amaç değil, amaca ulaşmak için bir araç olduğunu ifade etmiştir (bkz. Çolak, 2013, 30).

Duygu ve düşüncelerimizi tam aktarmak, doğru konuşup yazmakla – doğru ifadeler kullanmakla - mümkündür. Dilbilgisi, kendimizi tam ifade ederek iletişim engelini ortadan kaldırmayı sağlayan bir bilim dalıdır. Diğer bir deyişle, dili kullanma sanatıdır. Dilbilgisini, bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösteren pratik bir bilgi kolu olarak tarif eden Banguoğlu'na (1990:19) göre gramer; "Dili iyi kullanma (bon usage) sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eder. Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışırız. Bu bilgi dil düzeninin koruyucusudur" (Dolunay, 2011, 277).

Dilbilgisinin iletişimi ve iletişimi sağlayan, kolaylaştıran becerileri geliştirmesi dilbilgisi öğretiminin önemini arttırmaktadır. Dilbilgisi öğretiminin amacı bir takım kurallar bütününü aktarmak değil öğrencinin dili içselleştirmesini, doğru ifadelerle doğru iletişim kanalını seçmesini sağlamaktır. Dilbilgisi öğretiminin amacı teorik bilgilerin ezberletilmesi değil dili farklı etkinliklerle kullanarak, yaşayarak etkili kullanmayı sağlamaktır. Bu nedenle farklı bir takım teknik ve yöntemlerin de dil öğretiminde etkinleştirilmesi faydalı olacaktır.

Yabancı dil öğretimi alanında pek çok çalışma yapılmış ve yapılmakta olmasına rağmen ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenciler Almanca dilbilgisi konularını, özellikle sıfatlar konusunu öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Ayrıca sıfat olan bir sözcüğün aynı zamanda farklı bir sözcük türü (belirteç, fiil, …) olarak kullanılması da öğrenmekte zorluk çekilen konular arasındadır. Bu konuda, Türkçe ve Almancada sıfat kullanımının çok farklı olmasının büyük etkisi vardır (bkz. Darancık & Balcı, 2017) Yabancı dil öğrenen kişinin, öğrenmekte olduğu yabancı dilin kurallarını ana dilindeki kurallar ile karşılaştırmaması, yabancı dil öğrenirken ana dilinden ya da bildiği diğer yabancı dillerden etkilenmemesi pek mümkün değildir. Almancada sıfat ve sıfat olan kelimenin başka sözcük türü olarak kullanılmasının Türkçedeki sıfat kullanımından farklı olması ve bunun derste öğretilmesi konusunda problem yaşanmaktadır. Bu çalışma, bahsedilen problemin çözümüne farklı teknikler ve yöntemleri uygulayarak soruna katkı sağlayacaktır.

3. SIFATLARIN FARKLI SÖZCÜK TÜRÜ OLARAK KULLANILMASININ ALMANCA DERSİNDE İŞLENMESİ

İkinci yabancı dil Almanca dersi uygulamaları Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi Hasan Ali Yücel Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır.

11. sınıf öğrencilerinden iki grup oluşturulmuştur. Her grup 11 öğrenciden oluşmaktadır. Bir devlet okulu olan bu lisede Almanca, ikinci yabancı dil olarak haftada 2 ders saati (80 dakika) öğretilmektedir.

Her iki grup için aynı içerikte iki farklı ders planı hazırlanmıştır. Her iki planda da aynı ders içi etkinliklerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ancak, 2. grupta ders işlenişi esnasında "Karşılaştırmalı Dilbilgisi"nden faydalanılmıştır.

3.1. Sıfatların Ad Olarak Kullanılmasının Almanca Dersinde İşlenmesi

Her iki grup için ayrı ayrı ders planı yapılmıştır.

1. Grup Ders Planı

ZAMAN	İŞLEV	UYGULAMA	FAALİYET BİÇİMLERİ	ARAÇ-GEREÇ
1.Ders Yak. 5 dak.	**Giriş** (1. Aşama)	-Ders içeriğinin açıklanması -Derste kullanılacak materyallerin tanıtılması	Öğretmen sunumu	
Yak. 20 dak.	(2. Aşama)	-Almanca cümleler üzerinde öge çalışması -Sıfattan türetilmiş ismin Almancada nasıl kullanıldığının açıklanması	Öğretmen sunumu	Tahta
Yak. 15 dak.		-Tahtaya Almanca cümleler yazılır. -Öğrenciler sıfattan türemiş isimleri belirler. -Doğru yanlışlar tartışılır.		
2.Ders Yak. 10 dak.	**Ders İçi Etkinlikler ve Sonuç** (3. Aşama)	Konuya yönelik etkinlik (Hangman)	Gruppenarbeit	Tahta Kalem
Yak. 10 dak.		Konuya yönelik etkinlik (Kes-Yapıştır)	Gruppenarbeit	Renkli karton Makas Yapıştırıcı
Yak. 10 dak.		Konuya yönelik etkinlik (Trimino)	Gruppenarbeit	Altıgen kağıtlar
Yak. 10 dak.		-Kuralların belirlenmesi	Sözlü anlatım	

2. Grup Ders Planı

ZAMAN	İŞLEV	UYGULAMA	FAALİYET BİÇİMLERİ	ARAÇ-GEREÇ
1.Ders Yak. 5 dak.	**Giriş/Bilgi** (1.Aşama)	-Ders içeriğinin açıklanması -Derste kullanılacak materyallerin tanıtımı	Öğretmen sunumu	
Yak. 20 dak.	(2.Aşama)	-Türkçe metnin okunması, incelenmesi -Almanca metnin okunması incelenmesi -2'li çalışma	Einzelarbeit Partnerarbeit	Türkçe metin Almanca metin

Yak. 15 dak.	**Ders içi Etkinlikler ve Sonuç** (3.Aşama)	Konu ile ilgili etkinlik (Rückenmassage)	Sozialarbeit	
2.Ders Yak. 10 dak.		Konuya yöneik etkinlik (Hangman)	Gruppenarbeit	Tahta Kalem
Yak. 10 dak.		Konuya yönelik etkinlik (Kes-Yapıştır)	Gruppenarbeit	Renkli karton Makas Yapıştırıcı
Yak. 10 dak.	(4.Aşama)	Konuya yönelik etkinlik (Trimino)	Gruppenarbeit	Altıgen kağıtlar
Yak. 10 dak.		-Kuralların belirlenmesi -Türkçe ve Almancada sıfattan türemiş isimlerin benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi	Sözlü ve Yazılı anlatım	

Ders içeriğinin gerek anlatımı gerekse içeriğin pekiştirilmesi için hazırlanan etkinliklerde oyunlara olabildiğince yer verilmeye dikkat edilmiştir.

Coşkun (2008, 76)'un belirttiği gibi yabancı dil derslerinde öğrencinin hayal kırıklığı yaşamadan öğrenme çabasının devamını sağlamak önemlidir. Bu nedenle oyunların güdüleyici etkisinden faydalanılmalıdır. Bununla birlikte dersi gerilimsiz duruma getirdiği ve öğrencileri eğlendirip güdülediği için bulmacaya da yer vermek önemlidir.

Öğretmen, derse başlamadan önce dersin içeriği, ders esnasında kullanılacak materyaller, oyunlar ve yapılacak çalışmalar hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Her iki grup ile ders planına uygun şekilde ders işlenmiştir.

Ders sonunda her iki gruba 5 sorudan oluşan bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda her iki grubun frekans tablosu oluşturulmuş ve başarı yüzdeleri belirlenmiştir.

1. Grup Frekans Tablosu	**2. Grup Frekans Tablosu**	
Doğru Sayısı **Doğru Sayısı**		**%Frekans**
2 4		18,182
3 5		99,091
4		18,2
5		54,546
Toplam		99,991199,9911

Frekans tablolarındaki değerler incelendiğinde 1. gruptaki öğrenci sayısının %54,54'ü sorunun tamamını doğru cevaplarken 2. gruptaki öğrenci sayısının %81,81'i sorunun tamamını doğru cevaplandırmıştır. Yapılan değerlendirme

sonucunda anadil Türkçe ile ikinci yabancı dil Almancada sıfattan ad oluşturma konusunun karşılaştırılarak işlendiği 2. grup değerlendirme daha başarılı olduğu görülmüştür.

3.2. Sıfatların Belirteç Olarak Kullanılmasının Almanca Dersinde İşlenmesi

Her iki grup için ayrı ayrı ders planı hazırlanmıştır.

1.Grup Ders Planı

ZAMAN	**İŞLEV**	**UYGULAMA**	**FAALİYET BİÇİMLERİ**	**ARAÇ-GEREÇ**
1.Ders Yak. 5 dak.	**Giriş** (1. Aşama)	-Ders içeriğinin açıklanması -Derste kullanılacak araç-gereç ve materyallerin tanıtılması	Öğretmen sunumu	
Yak. 20 dak.	(2. Aşama)	-Almanca cümleler üzerinde öge çalışması yapılır. -Zarfın ne olduğu ve nasıl kullanıldığı açıklanır.	Öğretmen sunumu	Tahta
Yak. 15 dak.		Tahtaya Almanca cümleler yazılır. Öğrenciler cümlelerdeki zarfları bulup altını çizer. Doğru yanlışlar değerlendirilir.		
2.Ders Yak. 10 dak.	**Ders İçi Etkinlikler ve Sonuç** (3. Aşama)	Konuya yönelik grup çalışması (Hangman)	Gruppenarbeit	Tahta / Kalem
Yak. 10 dak.		Konuya yönelik grup çalışması (Bingo)	Sozialarbeit	Oyun Kağıtları
Yak. 10 dak.		Konuya yönelik grup çalışması		Renkli Kağıtlar Zar
Yak. 10 dak.		Kuralların belirlenmesi	Sözlü Anlatım	

2.Grup Ders Planı

ZAMAN	**İŞLEV**	**UYGULAMA**	**FAALİYET BİÇİMLERİ**	**ARAÇ-GEREÇ**
1.Ders Yak. 5 dak.	**Giriş/Bilgi** (1.Aşama)	-Ders içeriğinin açıklanması -Derste kullanılacak araç-gereç ve materyallerin tanıtılması	Öğretmen sunumu	
Yak. 20 dak.	(2.Aşama)	-Türkçe metnin okunması ve incelenmesi -Almanca metnin okunması incelenmesi -2'li çalışma	Einzelarbeit Partnerarbeit	Türkçe metin Almanca metin
Yak. 15 dak.	**Ders İçi Etkinlikler ve Sonuç** (3.Aşama)	Konuya yönelik sınıf içi etkinlik (Rückenmassage)	Sozialarbeit	
2.Ders Yak. 10 dak.		Konuya yönelik grup çalışması (Hangman)	Gruppenarbeit	Tahta Kalem
Yak. 10 dak.		Konuya yönelik grup çalışması (Bingo)	Sozialarbeit	Oyun kağıtları
Yak. 10 dak.	(4.Aşama)	Konuya yönelik grup çalışması		Renkli Kağıtlar Zar
Yak. 10 dak.		-Kuralların belirlenmesi -Türkçe ve Almancada zarfların benzer ve farklı yönlerinin açıklanması	Sözlü Anlatım	

Sıfatların belirteç olarak kullanılması her iki grupta da ders planına uygun şekilde işlenmiştir. Ders sonunda her iki gruba 10 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Her sorunun iki şıkkı vardır. Şıklardan sadece 1 tanesi doğrudur. Değerlendirme sonucunda her iki grubun frekans tablosu oluşturulmuş ve başarı yüzdeleri belirlenmiştir.

1. Grup Frekans Tablosu			**2. Grup Frekans Tablosu**		
Doğru Sayısı	**Frekans**	**%**	**Doğru Sayısı**	**Frekans**	**%**
6	2	18,18	6	1	9,09
7	1	9,09	8	1	9,09
8	3	27,27	9	1	9,09
9	4	36,36	10	8	72,72
10	1	9,09			
Toplam	11	99,99	Toplam	11	99,99

Frekans tabloları incelendiğinde 1. grupta 10 sorunun tamamını doğru yapan sınava katılanların %9,09'u iken 2. grupta bu oran %72,72'dir.Değerlendirme sonucunda dersin Karşılaştırmalı Dilbilgisinden faydalanılarak işlendiği 2. Grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

3.3. Sıfatların Fiil Olarak Kullanılmasının Almanca Dersinde İşlenmesi

İki grup için de 2 ders saatini kapsayan ayrı ayrı ders planı hazırlanmıştır. Planda, ders içi etkinlikler ve derste kullanılacak araç-gereçler belirtilmiştir. Almanca dersi bu plana uygun işlenmiştir.

1. Grup Ders Planı

ZAMAN	**İŞLEV**	**UYGULAMA**	**FAALİYET BİÇİMLERİ**	**ARAÇ-GEREÇ**
1.Ders Yak. 5 dak.	**Giriş** (1. Aşama)	-Ders içeriği ve seyrinin açıklanması -Derste kullanılacak araç-gereç ve materyallerin tanıtılması	Öğretmen sunumu	
Yak. 20 dak.	(2. Aşama)	Almanca cümleler üzerinde öge çalışması yapılır. Fiilin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı açıklanır.	Öğretmen sunumu	Tahta
Yak. 15 dak.		Tahtaya almanca cümleler yazılır. Öğrenciler fiilleri bulup altını çizer. Doğru ve yanlışlar değerlendirilir.		

2.Ders Yak. 10 dak.	**Ders İçi Etkinlik ve Sonuç** (3. Aşama)	Konuya yönelik grup çalışması (Hangman)	Gruppenarbeit	Tahta Kalem
Yak. 10 dak.		Ders içi etkinlik	Gruppenarbeit	Küçük kağıtlar Zarf
Yak. 5 dak.		Ders içi etkinlik		Tahta Kalem
Yak. 5 dak.		Ders içi etkinlik (Bingo)	Einzelarbeit	Defter
Yak. 10 dak.		-Kuralların belirlenmesi	Sözlü Anlatım	

2. Grup Ders Planı

ZAMAN	**İŞLEV**	**UYGULAMA**	**FAALİYET BİÇİMLERİ**	**ARAÇ-GEREÇ**
1.Ders Yak. 5 dak.	**Giriş/Bilgi** (1.Aşama)	-Ders içeriği ve seyrinin açıklanması -Derste kullanılacak araç-gereç ve materyallerin tanıtılması	Öğretmen sunumu	
Yak. 20 dak.	(2.Aşama)	-Türkçe metnin okunması incelenmesi -Almanca metnin okunması incelenmesi -2'li çalışma	Einzelarbeit Partnerarbeit	Türkçe metin Almanca metin
Yak. 15 dak.	**Ders İçi Etkinlik ve Sonuç** (3.Aşama)	Konu ile ilgili ders içi etkinlik (Rückenmassage)	Sozialarbeit	
2.Ders Yak. 10 dak.		Konuya yönelik grup çalışması (Hangman)	Gruppenarbeit	Tahta Kalem
Yak. 10 dak.		Ders içi etkinlik	Gruppenarbeit	Küçük kağıtlar Zarf
Yak. 5 dak.	(4.Aşama)	Ders içi etkinlik		Tahta Kalem
Yak. 5 dak.		Ders içi etkinlik (Bingo)	Einzelarbeit	Defter
Yak. 10 dak.		-Kuralların belirlenmesi -Türkçe ve Almancada fillerin benzer ve farklı yönlerinin açıklanması	Sözlü ve yazılı Anlatım	

Ders sonunda, uygulamanın farklı yöntemlerle yapıldığı 2 gruba da 9 sorudan oluşan aynı test uygulandı. Verilen sıfatın fiil halinin yazılması istendi. Fiilin sonuna yazılması gereken "-en" mastar ekinin yazılmamış olması değerlendirme ölçütüne alınmadı. Öğrencinin hızlı davranmak isterken unutabileceği düşünüldü. Özellikle doğru eklerin kullanılıp kullanılmadığı dikkate alındı. Değerlendirme sonunca her iki grubun frekans tablosu oluşturulmuş ve başarı yüzdeleri belirlenmiştir.

1. Grup Frekans Tablosu	**2. Grup Frekans Tablosu**	
Doğru Sayısı **Doğru Sayısı**		**%Frekans%Frekan**s
3 2		9,09118,182
4 5		9,09118,182
5 6		27,27327,273
6 7		45,45518,182
7 9		9,0919,091
8		9,091
Toplam Toplam		99,991199,9911

Frekans tabloları incelendiğinde 2. gruptan 1 kişi 9 soruda 9 doğru cevap verdiği görülmektedir. Bununla birlikte doğru sayılarına bakıldığında 2. Gruptaki katılımcıların %45,45'i 7 doğru yaparken 1. Grupta 7 doğru yapan sayısının oranının %9,09 olduğu görülmektedir. Ayrıca 2. Grupta 8 doğru yapan bulunmazken 1. Grubun %9,09'unun 8 doğru yaptığı görülmektedir. Her iki grubun da doğru sayısı incelendiğinde dersin Karşılaştırmalı Dilbilgisinden faydalanılarak işlendiği 2. Grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sıfatlar hakkındaki tartışma ve çalışmalar her zaman ilgi odağı olmuştur (bak. Balcı 1995; 2001). Dolayısıyla Almanca ve Türkçede Sıfatların Başka Sözcük Türüne Kayması ve Derste Uygulaması" başlıklı çalışmanın yapılma sebebi, günlük ifadelerde sık kullanılan sıfatların aynı zamanda başka sözcük türlerinde de kullanılmasının, yabancı dil Almanca öğrenimi ve öğretiminde zorluklar yaşanmasına sebep olmasıdır.

Öncelikle dil kullanırken çok sık yer verdiğimiz sıfatların, aynı zamanda cümle içinde farklı sözcük türlerinde de kullanılması ve Almancada sıfat kullanımının Türkçedeki sıfat kullanımından yapı olarak benzerlik göstermemesi, Almanca öğrenenler açısından bir dezavantajdır. Birçok öğrenci sözcük türleri konusunda problem yaşamaktadır. Anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmemesi durumunda, öğrenci sözcük türlerini cümle içinde uygun şekilde kullanamamaktadır.Bu da yabancı dil öğrenimi konusunda ciddi bir problemdir ve öğrenmeye ket vurmaktadır.

Almanca sözcük türlerinin Türkçeden farklı olduğu bir gerçektir; fakat tamamen farklı olduğunu söylemek de yanlış olur.Anlamsal ve sözcüksel farklılıklar olsa da sözdizimsel benzerlikler de göz ardı edilmemelidir. Dil edinimi sürecinde hem benzerlikler hem de farklılıklardan faydalanılarak anlamlı bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Bu nedenle "Karşılaştırmalı Dilbilim"in yabancı dil öğretiminde gerekli ve faydalı yanları vardır.

Diğer taraftan, ikinci yabancı dil Almanca öğretiminde, öğrencilerin daha önce yaşadıkları anadil ve birinci yabancı dil edinme deneyiminden faydalanılabilir. Biz –Almanca öğretmenleri olarak- Almanca öğretiminde, öğrencilerin bu dil edinimi deneyiminden olumlu yönde faydalanarak dilin kurallarını somutlaştırabilir ve Almanca öğrenimini kolaylaştırabiliriz.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne.Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı. s. 379-380.

Arak, H. (2006). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:21, Yıl:2006/2. [Online] http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879780.pdf

Banguoğlu, T. (1990). Türkçenin Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

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

Balcı, T. (2001). Ad Takımı - Sıfat Takımı Sorunu II. In: TÖMER Dil Dergisi Nr. 100. Ankara. S. 14-17.

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

Beerbom, C. (1992). Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. M.: Peter Lang Ver. Frankfurt

Butzkamm, W. (1989). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Francke, Tübingen

Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62. [online] http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869335.pdf (26.12.2015)

Coşkun, H. (2008). Türkiye'de İkinci Yabancı Dilin Oyun Yoluyla Etkili Öğretimi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of Institute of Social Sciences Sayı Number 1, Güz Autumn 2008, ss 73-89. [Online] file:///C:/Users/asus/Downloads/5000120113-5000181375-1-PB%20(3).pdf

Çolak, F. (2013), Türkçe Dilbilgisi Öğretiminin Genel Sorunları İle Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları Ve Çözüm Önerileri, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kilis. [Online] http://sbe.kilis.edu.tr/dosyalar/tezler/FARUK%20%C3%87OLAK%20_Y%C3%9CKSEK%20L%C4%B0SANS%20TEZ%C4%B0.pdf

Darancık Y., Balcı T. (2017). Bağımsal Dilbilgisi Bağlamında Türkçe ve Almancada Sıfatların Birleşim Değeri, in: Schriften zur Sprache und Literatur I, Balcı, T., Holzapfel, O., Serindağ, E, e., Eds., IJOPEC Publication, London, 148-160.

Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar. [Online] http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/dolunay_salihkrat%20275-284.pdf (28.11.2015)

Erdem, İ.; ÇELİK M. (2011). International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011,p.1030-1041,TURKEY.[Online] http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1568854941_erdemilhan.pdf

Hessky, R. (1994). Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen; y.y.:Zeitschrift: "Deutsch als Fremdsprache", Heft 1, München-Berlin

Hufeisen, B. (1994). Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett.

Hufeisen, B.& Neuner, G. (2001). Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch' Workshop Bericht Nr. 11, Graz 28. November- 2. Dezember 2000. Erişim tarihi ve adresi: 18 Temmuz 2009, http://www.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf [Online] http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035814/5000034736

James, C. (1980). Contrastive analysis. London: Longman.

Karadüz, A. (2007). "Dil Bilgisi Öğretimi".İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editör Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), ss. 281-308, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kocaman, A. (1983). Kuramsal Dilbilime Giriş, Türk Dil Kurumu Yayınları, Olgaç Basımevi, 1983. Ankara.

Oflaz, A. & Bolat, B. (2012), Almanca Öğreniminde Ana Dili ve İngilizce Kaynakl Girişim Hataları, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1 Winter 2012, p.1635-1651, TURKEY. [Online] http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933835.pdf

Öz, F. (2001) Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Anı Yayınları, İstanbul.

Sever, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sinanoğlu, S. (1958). "Dilbilgisinin Önemi", Türk Dili, S. 81, s. 438-440.

Uçak, S. (2016), Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma, Aydın Tömer Dil Dergisi,

16

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ

Gülden TÜM[1]

1. GİRİŞ

Son yıllarda Türkçe yurt içi ve yurt dışında çok daha yaygın bir biçimde yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak (TYD) öğretimi önem kazanmış olmasına rağmen öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili sıkıntılar hâlâ devam etmektedir. Son zamanlarda TYD öğretimini üstlenecek öğretim elemanlarının hangi alandan olması gerektiği konusunda birçok tartışma yapılmasına rağmen bu alanla ilgili çalışmalar da son derece sınırlıdır (Demirel, 1986; Karababa, 2010; Güler, 2012; Mete, 2012a; Mete 2012b, Gürsoy ve Mete, 2013: akt. Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Kalfa, 2015). Bu tartışmaların odak noktası ise TYD öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde özel bir eğitim almadıkları, deneyimsiz oldukları, geleneksel anlayışın dışına çıkarak çağdaş yöntem ve tekniklerle eğitim etkinliklerini düzenleyemedikleri konusunda yetersiz oldukları üzerine yoğunlaşmaktadır (Göçer, 2009). Bu sorunların yanı sıra öğretmenlerin çokuluslu sınıflarda dil öğretimi ve değerlendirmesini gerçekleştireme(me)leri konusunda da problemler vardır. Bunun nedeni Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretme konusunda yeterli alan derslerini al(a)mamalarıdır. MEB, öğretmen yeterliliklerini öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak ve "Öğretmenlerin özel alanlarıyla ilgili öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler gibi yeterliliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir performans göstergeleri önemlidir" olarak tanımlamaktadır. Kalfa (2015) ise öğretmen kalitesinin öğretmenlerin genel bilgisi, mesleki alan bilgisi, profesyonel bilgi ve becerilerine bağlı olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen faktörü, dilin öğretildiği kurum, yararlanılan yöntemler ve kullanılan materyallere oranla çok daha önemlidir (Çiftçi, 2011).

Öncelikli olarak TYD öğretmenlerinin yabancılara iyi Türkçe öğretebilmesi için *alan (meslek) bilgisi yeterliliği, becerileri uygulama yeterliliği, çok dilli/kültürlü ortamlarla baş edebilme yeterliliği* ve *profesyonel gelişim yeterliliği* mutlaka kazandırılması gereken yeterliliklerdir (Karababa ve Çalışkan, 2013). Zira, alan (meslek) bilgisi yeterliliğiyle, öğretmenin Türkçe dil bilgisi yapılarını bilmesi, dili doğru ve etkili kullanması, eğitim bilimlerinin öğrenme psikolojisi, öğretim programı ve ölçme değerlendirme teknikleri gibi temel kavramlarını bilmesi kastedilmektedir. Becerileri uygulama yeterliliğiyle ise yöntem yeterlilikleri vurgulanır. Yani öğrencinin yaşına, seviyesine, farklı kültürlere ve bireysel farklılıklara göre öğrenme ortamı oluşturma, öğrenci seviye ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak materyal geliştirme, günlük yaşamda Türkçeyi etkili kullanmayı sağlayacak etkinlik yapabilme, yabancı dil öğretim metotları ve tekniklerini doğru, yerinde ve etkili kullanma göz önüne alınır. Barın (2010) ise iyi bir öğretmen yetiştirebilmek için alan derslerinin, öğretmenlik formasyonu için gerekli derslerin, genel kültür derslerinin yanı sıra teknolojiyi kullanmaya ve materyal üretmeye yönelik derslerin en üst düzeyde ve uygulamalı biçimde verilmesinin şart olduğunu vurgular.

Çok kültürlü ortamlara uyum sağlamada ise bireysel farklılıklara karşı duyarlı olma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, iletişimsel becerilerini harekete geçirici eylemlerin farkına varma ve uygun materyal hazırlama ilkelerine hakim

1 Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi

olma önemlidir. TYD öğretmeninin kendi gelişimine de önem vermesi gerekir çünkü profesyonel gelişimle ilgili yeterlilik; öğretmenin kendi alanına ait güncel kaynakları takip etmesi, ilgili kişi ya da kurumlarla işbirliği yaparak kendi gelişimini artıracak yolları bulması ve kendi gelişimiyle ilgili öz değerlendirme yapması açısından önemlidir. Kısacası, kendi ana anadilinde olup bitenlerin nedenini bilmeyen bir öğretmenin uygulama sırasında yaşanacak olumsuzluklara çözüm yolu bulması zorlaşabilir (Köksal ve Varışoğlu, 2012). Yüce (2016) ise öğretmenlerin TYD öğrenen öğrencilerin profili konusunda da derin bir bilgiye sahip olmalarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle sadece Türkçenin biçim, ses, anlam bilimsel özelliklerini ve zenginliklerini özümsemiş olması değil alan (meslek) bilgisi, becerileri uygulaması, çok kültürlü ortamlarla baş edebilmesi ve profesyonel gelişimi de önemlidir. Bilinmelidir ki TYD öğrencileri aynı sınıf ortamında olsalar dahi farklı disiplinlerden gelebilmekte ve değişik dünya görüşleri olabilmektedir. Ayrıca farklı kültürlerden geldikleri için öğrenciler çoğunlukla yurt içinde çok uluslu sınıfları oluşturmaktadırlar. Arnold (1999) öğretmenliğin bilginin öğrenciye aktarımını sağlama dışında öğrenciler ile duygu ve düşüncelerini paylaşma, iletişim kurma gibi farklı anlamlar kazandığını ifade etmektedir (akt. Balcı ve Melanlıoğlu, 2016, 987). Yani öğretmenin sadece alan bilgisine değil, aynı zamanda kültürlerarası bilgi ile dünya bilgisini de işleyebilecek ve derste öğretimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutta en üst düzeye çıkarılması donanımını gösterecek yapıda olması gerekmektedir. TYD öğretmenlerinin kendi ana dillerine ya da hedef dillerine (TYD öğreten yerel öğretmenler) hakim olması avantaj gibi görünse de hedef kitlenin ve özellikle çok uluslu sınıflarda Türkçeyi öğrenen öğrencilerin derse güdülerini sağlayabilmek amacıyla dünya dilleri konusunda ilgisi ve yaygın olarak konuşulan Lingua Franka'dan bir dili de yabancı dil olarak belirli bir düzeyde bilmesi beklenmektedir. Yabancı dil öğretiminde değişik kuram (yapısal, bilişsel, davranışsal, işlevsel, etkileşimsel), yaklaşım, yöntem, strateji, teknik bilgi ve ders materyallerini çok amaçlı kullanma donanımına da sahip olması gerekir. Zira TYD öğrencilerinin öğrenme amaçları (Türkler ve Türkiye'yi tanımak, Türklerle daha iyi iletişim kurmak, diplomatik, askeri, ekonomik ilişkiler içinde olmak, Türkiye'de eğitim almak vb.) farklılık gösterir. Bu farklılıklar doğrultusunda öğretmenin çeşitli yöntemleri bilme, öğretmen rolünü danışman ve rehber olarak belirleme, öğretmenin inisiyatifini sınırlandırarak eğitsel içeriğe ağırlık vermeye yönelik nitelik kazanma (Richards ve Rodgers, 1986); öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini göz önünde bulundurarak onları ortamın etkin birer üyesi kılmasını sağlama gibi sorumlulukları vardır (Göçer, 2013). Öğrencilerin dil yetisine sahip olması ve hedef dili içselleştirebilmesi için öğretmen dışsal uyaran olarak görev yapmaktadır. Sadece sınıf ortamında değil ders dışında da öğretmenin hazırbulunuşluğu son derece önemlidir. Dolayısıyla bu alanda çalışacak öğretmenlerin görevlerini yürütecek donanımda olmaları beklenir.

Yukarıda bahsedilen sorunları ortadan kaldırmak için Türk üniversiteleri gerek öğretim programları gerekse sertifika programlarıyla yetkin öğretmen yetiştirilmesi konusunda sorumluluk üstlenmektedir. Görüldüğü gibi öğretmen yetiştirilmesi sadece alan bilgisine sahip olma, yöntem ve teknikleri çok uluslu sınıfların gerektirdiği şekilde pedagojik yaklaşımla kullanma, kaynak ve dünya kültürünü harmanlayarak hedef kültürde farkındalık yaratacak şekilde uyarlama, ders araç ve gereçlerini öğrenci ihtiyaçlarını bilerek kullanma, öğrenci ihtiyaçlarına uygun ders ya da sınıf ortamı oluşturma, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına uygun müfredatı uygulama, ölçme ve değerlendirmeleri öğretilenlere odaklı değildir. Aynı zamanda evrensel değer ve değişik seviyelerin gerektirdiği çerçeveye dayandırarak yerine getirme, kendi öz-yeterliğini sık sık sorgulama ve yerinde değişiklikleri yapmaya açık olma, hizmet-içi eğitimlere olumlu yaklaşım sergileme, yerel öğretmenlerle koordineli çalışarak yabancı öğrencilerin dil öğrenme yeti ve güdülenmelerini en üst düzeye taşımayı hedef edinme gibi değişik amaçları da kapsamaktadır. Bugün Türkiye'de TYD öğretimi konusunda fikir birliğinin olmamasının nedenlerinden biri bu alanın disiplinler arası olarak değerlendirilememesidir.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Yapanlar

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerini *ana dili konuşuru olan Türkçe öğretmenleri* ile *ana dili konuşuru olmayan ve bulundukları ülkede "yerel" ya da "yardımcı öğretmen*" olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Ana dili konuşuru Türkçe öğretmenleri, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) ve Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Bölümünü bitiren adaylardan ya da bazı üniversitelerimizde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi "Yüksek Lisans ve Doktora" programlarını bitiren adaylardan seçilmektedir. Ana dili konuşuru öğretmenden beklenen özellikler; davranış, tutum ve yeteneklerini yansıttıklarının ve dil öğrenen/edinenler açısından ortamın önemli bir parçasını oluşturduklarının bilincinde olmaları olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013: 144). Özellikle son yıllarda bir çok ülkeden Türkçe öğretiminin gerçekleşmesi talebi olduğu için ana dili konuşuru olmayan öğretmenlere duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Türkçenin yurt dışında öğretiminde ana dili konuşuru öğretmenlerin istihdam edilemediği durumlarda yerel öğretmenler görev yapmaktadırlar. Her ne kadar yardımcı öğretmen sınıf ortamında ders öğretmenine yardımcı olan öğretmen olarak (Barın, 2010) tanımlansa da bazı ülkelerde yerel öğretmenler de yardımcı öğretmen olarak görülmektedir. Yerel öğretmenler, kendi ülkelerinde üniversitelerin Türkoloji/TYD bölümlerinde eğitim alan ve alanlarında Türkiye'de ya da ülkelerinde yüksek lisans/doktora yapmış olanlar ile Türkiye'de TYD sınavlarına girerek sertifika sahibi olarak tanımlanabilir.

Türkiye'deki programlar, bu görevi üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde program içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirmede sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin, bazı üniversitelerde yer alan ders başlıklarının *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi vb., 6. Dönem), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem* (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi), *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* (Gazi Üniversitesi, 6.,7. ve 8. Dönem) olduğu görülmektedir. Barın (2010) ise iyi bir öğretmen yetiştirebilmek için alan derslerinin, öğretmenlik formasyonu için gerekli derslerin, genel kültür derslerinin yanı sıra teknolojiyi kullanmaya ve materyal üretmeye yönelik derslerin en üst düzeyde ve uygulamalı biçimde verilmesinin şart olduğunu vurgular. Mete ve Gürsoy (2013) çalışmalarında bu programların dışında değişik bölümlerden lisans mezunlarının TYD öğretmenliği yapabilmeleri adına farklı kaynaklardan/alanlardan eğitim almaları, eşgüdüm ve iş birliği olmasının öneminden bahseder.

2.1 Yurt İçinde Görev Yapan Öğretmenler

Yurt içinde görev yapan öğretmenler; Yunus Emre Enstitüsü ya da Üniversitelerin rektörlükleri tarafından TÖMER merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerdir. Yabancılara Türkçe öğreten bu öğretmenler; Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) ve Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Bölümünü bitiren adaylardan ya da bazı üniversitelerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi "Yüksek Lisans ve Doktora" programlarını bitiren adaylar ile bu alanda TYD sertifikasına sahip olan kişilerden seçilmekte ve üniversitelerin TÖMER merkezlerinde görevlendirilmektedir (Mete ve Gürsoy, 2013). Ancak TYD öğretimi, sadece belirli disiplinde değil disiplinler arası bir platformda kendine has bölümler olarak eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümü altında açılarak öğretmen yetiştirme şeklinde gerçekleştirilebilmelidir. Ayrıca böyle bir programda Türkçenin dil yapısı ve özellikleri, lehçeleri, Türk tarihi, coğrafyası, kültürü, değerler sistemi, mitolojisi vb. konuların yanı sıra öğretmenin antropoloji, dış politika, diplomasi, kültürlerarasılık, çokdillilik vb. geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri için özel programların hazırlanması vurgulanmalıdır.

2.2 Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenler

Yurt dışında görev yapan öğretmenler; T.C. Büyükelçilikleri ve/veya Başkonsoloslukları nezdindeki Türk Kültür Merkezlerinde ve yabancı üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde veya değişik fakültelerindeki bölümlerde görevlendirilmektedir (http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-gorevlendirmeleri). Yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler değişik ülkelerden gelen ve eğitimlerini o ülkede yapan çokuluslu öğrenciler olabileceği gibi tek uluslu öğrencilerden de oluşabilmektedir. Örneğin, çokuluslu denildiğinde İngiltere'deki bir üniversitede İngiliz ve değişik ülke öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte oldukları ifade edilir. Buna ek olarak, bazı sınıflarda, kökeni Türkiye'ye dayanan Türkçe öğrenen *heritage student (etnik/kökeni belli öğrenci)* denilen öğrenciler de vardır. Köken dilini bilmeyen bu öğrencilerin olduğu sınıflara çok uluslu sınıflar da denilebilmektedir. Tek uluslu sınıflar denildiğinde ise tüm öğrencilerin aynı ülke vatandaşlarının tek bir sınıfta olması akla gelir. Örneğin, Belarus'taki her hangi bir üniversitede öğrencilerin tamamının Belaruslu olarak Türkçe dersi alması ya da Türkiye'de bir kurumda sınıftaki tüm öğrencilerin Suriyeli olması gibi. Her iki durumda da öğretmenlerin hazırbulunuşlukları farklılık gösterecektir. Örneğin, Yağmur (2013) Hollanda'da üçüncü kuşak göçmenlerin Türkçeyi ana dili olarak öğrenmeleri gerekirken evde çoğunlukla ülkenin hâkim dili olan Almanca, Hollandaca ya da Fransızca konuşulmasından dolayı "anadili" Türkçenin etnik grubu işaret ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca Batı Avrupa'da "anadili eğitimi" kullanılsa da eğitimin içeriği ve hedeflerinin anadili eğitiminden çok farklı olduğunu vurgulamakta ve bunun dilbilimsel arka plana vakıf olmadan gelen Türkçe öğretmenleri açısından ciddi zorluklar oluşturduğunu belirtmektedir. Aslında Batı Avrupa'da Türk çocuklarına verilen Türkçe eğitimi yabancı dil olarak nitelemek de doğru değildir ancak üçüncü kuşak bireylerin kullandığı Türkçe ana dili olarak da görünmemektedir. Böyle bir durumda öğretmenler öğrencilerin kısıtlı Türkçe dil becerileri karşısında hem içerik hem de pedagojik olarak ne tür bir yaklaşım ve yöntemle eğitim vereceklerini bilemediklerini bunun da eğitimi olumsuz etkilediğini söylemektedir (s. 184). Dolayısıyla Türkiye'deki geleneksel yabancı dil öğretimi donanımıyla gideceği ülkenin öğretim koşullarını bilmeyen ve gittiği ülkenin kültürel, siyasi veya ideolojik değerlerinden habersiz olan öğretmen, mevcut koşullar karşısında çözüm üretemeyecek; öğrencilerin iki ya da çok dilli olması durumunda onların gereksinimlerini karşılayamayacak ve öğrencilerin Türkiye ve Türkçeye karşı ilgilerini kaybetmelerine neden olmanın yanı sıra kendisi de psikolojik ve sosyolojik olarak hayal kırıklığı yaşayacaktır.

Yukarıda belirtilen durumların meydana gelmemesi için yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler; Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından "Mesleki Yeterlilik Sınavı" ile "Temsil Yeteneği Mülakatı" olmak üzere iki aşamalı bir sınava tâbi tutulmaktadırlar.

Mesleki Yeterlilik Sınavı Konuları: I *Türkçe* (Türk Dili Edebiyatı, Türk Edebiyatı Tarihi, Dil Bilgisi, Anlam Bilgisi vb.), II *Sosyal Bilimler* (Atatürk İlkeleri ve T.C. İnkılâp Tarihi, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgileri vb.), III *Mesleki Bilgi* (Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Millî Eğitim Mevzuatı) ve IV *Genel Kültür* (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.) şeklindedir.

Temsil Yeteneği Mülakatı Konuları: I *Türkçeyi Doğru Kullanma Becerisi,* II *Millî Şuur*, *Atatürk İlkeleri ve T.C. İnkılâp Tarihi*, III *Genel Kültür*, *Mevzuat* ve IV *Genel Görünüm*, *Tutum ve Davranış* şeklindedir.

3. TYD Öğrencileri Tarafından Beklenen Öğretmen Davranışları

TYD öğretiminde öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda gerek yurt dışında gerekse yurt içinde görev yapan öğretmenlerle ilgili sonuçlar TYD öğretecek öğretmenin bu alanda yetiştirilmesinin diğer dil öğretmenlerinin

yetiştirilme alanlarından farklı özellikler içerdiğini gözler önüne sermektedir. TYD öğretmeninin Türkçenin yapısal özelliklerini iyi bilen, dil kültür ilişkisini temel alan ve kültür elçiliği ya da ayrıca bir diplomasi görevinin de olduğunun farkında olarak yetiştirilen öğretmenler olması gerektiği vurgulanmaktadır. TYD öğretiminin aynı zamanda Türk kültürünün öğretimi olduğu ve öğretmenin bir nevi kültür elçiliği yaptığının göz önüne alınarak kendi kültürüyle ilgili donanımlı olması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Mete ve Gürsoy'un 75 katılımcı ile yaptıkları çalışmada 38 (Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun) ve 37 (Yabancı Diller Öğretmenliği bölümlerinden mezun) öğretmenin ifadelerinden çıkan sonuçlara göre görev yapma yerlerinin (75 katılımcı; 44 yurt içinde ve 31 yurt dışında görevli) başka sorumluluklar yüklediği de ortaya çıkmıştır. Bu sorumluluklardan birisi de TYD öğretmenlerinin dilbilim ve diller arası karşılaştırma çalışmaları konusunda bilgi sahibi olmasının faydalarıdır. Bunun yanı sıra belki de gözden kaçan ve çok daha önemli olan diplomasinin gerektirdiği sorumlulukları da içselleştirmiş olmasıdır. Yani aslında sorun diplomasını hangi bölümden aldığı değil temsiliyet ve dil hâkimiyetini hangi oranda kullanabildiğidir. Zira gerek yurt dışında (Polonya'da bir üniversite) gerekse yurt içinde (Türkiye'de iki üniversite) TYD öğrencilerine (PL-N.15; TR-N.42) Türkçe öğretmenleriyle ilgili beklentilerini açık uçlu sorularla belirtmeleri istendiğinde elde edilen sonuçlar, TYD öğrencilerinin öğretmen beklentisi ile TYD öğretmenlerinin öğrenci beklentilerinin örtüşmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yabancı öğrenciler tarafından TYD öğretmenlerinin olumlu veya beklenilen davranışlarıyla ilgili beklentileri aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

- hedef kültürü anlatması ve kendi kültürleriyle ilgili soru sorması,
- derste çeşitli alıştırmalar yapması: drama, diyaloglar, oyunlar vs.,
- farklı yollar kullanası: film, dizi, video, şarkı, türkü, tiyatro vs.,
- Türk kültürünü en iyi bir şekilde sunması,
- öğrencileri konuşmaya gayretlendirmesi,
- pozitif olması ve çabayla bir şeyler öğretmeye çabalamasıdır.

4. TYD Öğrencileri Tarafından Beklenmeyen Öğretmen Davranışları

TYD öğrencileri tarafından Türkçe öğretmenlerinden beklenmeyen veya yanlış algılanan davranışlarıyla ilgili aşağıdaki gibi geniş bir yelpazeyi içerdiği görülmektedir:

- yetişkin öğrencilere çocuk gibi davranması (sen olarak hitap etmesi, sınıfta 'çocuklar' sözcüğünü söylemesi vb.),
- gönüllü olarak yapılan işi zorunlu hale getirmesi,
- kendi moral bozukluklarının dersin akışını etkilemesi,
- öğrenciler henüz basit şeyleri dahi bilmezken onlara düzeyleri üzerinde ya da gereksiz kelimelerin öğretilmesi,
- gereksiz ve özel sohbet edilmesi,
- dinleme metinlerini öğretmenin bizzat kendisinin okuması ("*Bir sese, belli bir aksana alışıyor, sonra başka kişi duyunca zorluk çekiyoruz.*"),
- sınıfta yararlanılan film, video veya metinlerin çok zor olması,
- bazen sınıfta aşırı kolay etkinlikler yapması,
- sınavları değerlendirme ölçütleri: bölümler arasındaki puanlama ölçütlerinin farklı olması; öğrencilerin kendi yanlışlarını görmesi için sınav kağıtlarının incelenmek üzere geri verilmemesi,

- konu bitti denilerek dersin erken bitirilmesi ("*Öğretim bakış açısıyla bu çok yanlış bir davranış diye düşünüyoruz. Dersin süresi belli, o yüzden öğretmen dersi bu vakti doldurmak için planlamalı. Eğer bir konu çok kısaysa, başka konuları tekrar edebilmeli")*.

Yukarıdaki sonuçlardan da görüldüğü üzere TYD öğrencilerinin gözünde öğretmenler dili ve kültürü aktaran kültür elçileridir ve tüm davranışları öğrencilerin güdülenmesi için önemlidir. Bu nedenle de MEB programlarının yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir (Kalfa, 2015). Ek olarak, TYD öğretiminde yeterli ve yetkin olabilmek için fakültelerde alınan derslerin yanı sıra çok daha farklı disiplinler arası prensiplerin ve diplomatik bilgilerin de ön plana çıkması gerekmektedir. Böylece aşağıdaki hususlar da daha iyi anlaşılacaktır.

1. Yurt içi ve yurt dışında görev yapan ana dili konuşuru olan ve olmayan (yerel) öğretmenlerin kurumlar tarafından hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sürekli gelişimi sağlanmalıdır.
2. Öğretim programlarının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriği bu dersin hassasiyeti göz önüne alınarak yeniden gözden geçirilmeli sadece dil ağırlıklı değil aynı zamanda kültürler arası ve çokulusluluk temelinde de derslerin verilmesi sağlanmalıdır (Kalfa, 2015).
3. TYD alanında donanımlı olma konusunda iki dillilik, çokdillilik, çok kültürlülük, çokulusluluk vb. diğer kavramların da altı çizilmelidir.
4. Özel alan bilgisi ve gerekli olan öğretme yollarını öğretmene kazandırmak üzere; Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programının öngördüğü ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren ders araç-gereçlerinin güvenli ve etkili bir biçimde düzenlenip öğretme-öğrenme sürecine göre kullanabilmesi (yurt içi ve yurt dışı) standartlaştırılmalıdır.
5. Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin hedef kitlenin ana dili ya da kültürünü yakından tanıyabilmelerine olanak sağlayacak bilgiler kitaplaştırılmalıdır.
6. Derslerde öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamı yaratabilme öngörüsüne sahip olmalıdır.
7. Kazanımların Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programının öngördüğü "*Amaç, İçerik, Süreç, Ölçme ve Değerlendirme*" aşamalarının düzey ve içeriklerine göre detaylandırılarak standartlaştırılmalıdır.

Sonuç olarak, alanın gerektirdiği donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine hassasiyet gösterilerek Türkçe Eğitimi Bölümlerine bağlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalının açılması ve söz konusu bölümün Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi, Sosyal Alanlar Eğitimi gibi disiplinler arası bölümlerle sürekli iş birliği yapması, ülkemizde bir koordinasyon biriminin kurularak öğretmene gerekli desteğin sağlanıp sürekli bilgi-belge alışverişinde bulunulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği merkezler arasında iş birliği ve eşgüdümün sağlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yurt içindeki ve yurt dışındaki öğretmenlerin sürekli gelişimlerinin desteklenmesi ve özellikle/öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak etkili öğretiminin uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Küreselleşmenin gerektirdiği karşılıklı iletişim ve işbirliğinin kalıcı olarak sağlanması için bu öğretmenlerin bir kültür elçisi gibi görev yaptıkları ve öğrencilerin de öğretimlerini tamamladıktan sonra kendi ülkelerinde bireysel ya da toplumsal bağlamla karşılıklı ilişkilerde anahtar görev yüklenecekleri unutulmamalıdır.

Kaynakça

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana Dili Konuşuru Olmayan Öğreticilerin Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 986-1004.

Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliği ve yardımcı öğretmen kavramı. (E.T. 13.05.2017). http://yabancilaraturkce.com/bildiri-ve-makaleler/item/100-

Çiftçi, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. *Turkish Studies*, 6 (1), 399- 405.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, *145*, 28-47.

Kalfa, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine Dayalı Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim,* 40 (181) , 241-253.

Karababa, Z. C., ve Çalışkan, G. (2013) Teacher Competences in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, s. 1545-1551.

Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (Edt. Kılınç ve Şahin, 2. Baskı) Pegem Akademi: Ankara. s. 49-64.

MEB. (2013). AOÖÇ Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Mete, F., ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28-3), 343-356.

Richards, J. C. ve Rogers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. (Ed. Durmuş ve Okur).Ankara: Grafiker Yayınları.

Yüce, S. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (1), 105-116.

17

MEINUNGEN UND EINSTELLUNGEN ZU DEN SPRACHFERTIGKEITEN: ERGEBNISSE DER VERSCHIEDENEN JAHRGÄNGE AN DER ABTEILUNG LEHRAMT DEUTSCH

Yasemin Darancık[1]

1. EINLEITUNG

Im Fremdsprachenunterricht spielen die vier Sprachfertigkeiten, also Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben eine wichtige Rolle beim Erwerb einer wirkungsvollen Fremdsprache (Fairstauer, 2001). Diese vier Fertigkeiten unterteilen sich in zwei, und zwar in rezeptive Fertigkeiten wie Hören und Lesen und in produktive Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben. Bei rezeptiven Fertigkeiten geht es vielmehr um das Verstehen der Sprache, bei produktiven Fertigkeiten dagegen ist die Verwendung der Sprache im Einsatz. Für eine erfolgreiche und effektive Aus- und Weiterbildung im Fremdsprachenunterricht müssen diese grundlegenden Sprachfertigkeiten entsprechend dem Niveau und den Bedürfnissen der Lernenden angewandt, entwickelt und verstärkt werden. Weitere unverzichtbare Elemente im Fremdsprachenunterricht sind die Grammatik und der Wortschatz.[2] Manche Diskussionen benennen diese linguistischen Kompetenzen als Fertigkeiten, aber manche nicht (De Saussure, 2001).

Für die moderne Linguistik ist die Grammatik die Beschreibung des Sprachsystems, also der Sprachkompetenz; die Fertigkeiten dagegen stellen die Sprachverwendung, die Performanz dar (Chomsky, 1969, 14). In dieser Hinsicht ist es unabwendbar, die Grammatik und den Wortschatz so gut wie möglich zu lernen, um die grundlegenden Sprachfertigkeiten effektiv ausführen zu können.

Sowohl in nationalen als auch in internationalen Literaturverzeichnissen kann man zahlreiche Schriften finden, die die Bedeutung und den Zweck dieser Sprachfertigkeiten hervorheben (Iluk, 1998; Rother, 2009; Hellmich, 1967; Balcı, 1996). In dieser Studie werden die Sprachfertigkeiten nicht im Detail erklärt, aber es scheint notwendig zu sein, sie kurz in Erinnerung zu bringen.

Die Sprachfertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden, wurden unter Berücksichtigung der Phasen, in denen ein Kind seine Muttersprache lernt, entwickelt (Neuner &Hunfeld, 1997, 35).

Das Kind hört zuerst seine Sprache. Das Kind ist von Geburt an mit dem Hören seiner Sprache konfrontiert (Segermann, 2003). Nach häufigem Hören der Muttersprache fängt es an, seine Sprache zu sprechen. Mit dem Akt des Sprechens erwirbt der Lernende die Fähigkeit, seine eigenen Gefühle, Gedanken oder Kenntnisse auf andere zu übertragen, dabei hat er die Möglichkeit, die Gefühle, Gedanken und Ideen anderer zu lernen und somit kann er das Gesagte verstehen, bewerten und interpretieren. Viele Sprachwissenschaftler behaupten, dass die Sprechfertigkeit mit dem Hörverstehen verbunden ist (Becker-Mrotzek, 2008). In der Schule lernt das Kind erst das

1 Doç Dr., Çukurova-Universität

2 Auch Balcı (2011) und Balcı (2015) stellen die Relevanz und die Möglichkeiten der Grammatik bzw. der Wortschatzerweiterung ausführlich dar.

Lesen. Eigentlich vollziehen sich Lesen und Schreiben in den Schulen gleichläufig. Dass die Fremdsprachenlernenden mit gewisser Lesefertigkeit am Unterricht teilnehmen, unterstützt die Meinung, dass das Lesen am Anfang des Fremdsprachenunterrichts durchgeführt werden sollte (Şahin, 2010). Zum Schluss lernt das Kind schreiben. Durch Hörverstehen, Sprechen und Lesen hat sich die Wortschatz- und die Grammatikvermittlung auch mitentwickelt und der bewusste Fremdsprachenlernende sollte nun in der Lage sein, in der Fremdsprache zu schreiben.

Angesichts dieser Definitionen wird deutlich, dass alle Fertigkeiten wichtig und untrennbar sind. Für ein effektives Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben muss man natürlich auch den Wortschatz und die Grammatik beherrschen. Wenn man über keinen ausreichenden Wortschatz verfügt und die Grammatikregeln nicht kennt, kann man die Sprache nicht richtig anwenden. Man muss richtig verstehen, um eine richtige Antwort geben zu können, sei es beim Sprechen oder Schreiben. Richtiges und dauerndes Lesen fördert den Fremdsprachenlernenden dazu, verschiedene Syntaxstrukturen und das gleiche Wort in verschiedenen Bedeutungen zu sehen. Somit erweitert sich sein Verstehens-, Sprech- aber auch sein Schreibhorizont. In diesem Zusammenhang ist es festzustellen, dass die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten und der Wortschatz und die Grammatik fest miteinander verbunden und unverzichtbar für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht sind.

Natürlich müssen auch die Lehrkräfte über eine gute Fremdsprachenkompetenz verfügen. Es ist jedoch eine Tatsache, dass Fremdsprachenlehrer/innen nicht alle Fertigkeiten nutzen; sie arbeiten in Richtung ihrer eigenen Meisterschaft, die meistens grammatisch orientiert ist. Daher wird die Grammatik-Übersetzungsmethode als Schwerpunkt im Unterricht durchgeführt. Durch diese Methode kann man das Hörverstehen, Sprechen und teilweise Schreiben nicht aktiv verwenden. Vielen Lehrern/innen ist es nicht bewusst, wie wichtig es ist, die verschiedenen Aktivitäten und Methoden in Bezug auf die Sprachfertigkeiten zu verstehen und anzuwenden, um die gesetzten Lernziele zu erreichen. Denn das Ziel eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts ist es,die Lernenden in allen Fertigkeiten auf ein bestimmtes Niveau zu bringen.

Der eigentliche Zweck dieser Studie besteht nicht darin, den Beitrag der vier Grundfertigkeiten in Frage zu stellen und darzulegen, sondern die Stellung der verschiedenen Jahrgänge zu den vier Sprachfertigkeiten darzustellen. Bisher wurden Studien in Richtung der Meinungen von Lehrern und Linguisten zu den Sprachfertigkeiten durchgeführt (Deneme& Demirel, 2012). Solche Studien haben sich normalerweise mit dem Erfolg bei bestimmten Fertigkeiten beschäftigt; der Kontext, in dem sie behandelt werden, die Einstellungen und Leistungen der Studierenden gegenüber dem Unterricht wurden außer Acht gelassen (Drese, 2007; Aktas, 2004; Genç, 1997; Yıldız, 2015). Eine Studie, die alle Meinungsäußerungen zu den vier Sprachfertigkeiten der Studierenden umfasst, wurde auch dargelegt (Darancık, 2018). Aber das Ziel dieser Forschung ist mit den Ergebnissen des angewandten Fragebogens aufzuzeigen, wie sich die einzelnen Jahrgänge der Abteilung Lehramt Deutsch, die eine Fremdsprache lernen und als Deutschlehrer/innen ausgebildet werden, sich den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten im Allgemeinen nähern.

Diese Studie will zeigen, wie die einzelnen Jahrgänge innerhalb und außerhalb ihres eigenen Jahrgangsund mit den anderen Jahrgängen auf diese vier Grundfertigkeiten eingehen und in wie weit sie sie in Acht nehmen bzw. beherrschen. Also die einzelnen Jahrgänge sollen nach den vier Sprachfertigkeiten zuerst mit demselben Jahrgang und dann mit den anderen Jahrgängen verglichen werden. Auch die Aufstiege und Abstiege zwischen den Jahrgängen sollen dargestellt und somit beurteilt werden.

2. UNTERSUCHUNGSMETHODE

Diese Forschung ist eine qualitative Studie. Die Daten, die die Grundlage der Forschung bilden, wurden mit Hilfe eines Fragebogens erstellt, durch den die Meinungen der Studierenden bestimmt werden sollen, die während ihres Studiums die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten lernen und danach als Deutschlehrer/innen tätig werden wollen. Die Ergebnisse wurden nach den Jahrgängen bewertet. Die vorliegende Studie beschränkt sich auf die Erörterung der folgenden Fragen: Welche Art von Erwartungen stellen die verschiedenen Jahrgänge bezüglich der Sprachfertigkeiten dar? Ist die Meinung über jede Fertigkeit in der positiven Richtung oder umgekehrt? Welche Schlüsse bzw. Implikationen lassen sich aus den Ergebnissen ableiten? Welche Ansichten und Ziele in Hinblick auf die Sprachfertigkeiten haben die Studierenden, die nach dem Studium als Deutschlehrer/innen tätig werden?

Die Umfrageelemente wurden aus einem Pool von Fragen (Darancık, 2018) ausgewählt, die als Ergebnis der Literaturrecherche des Feldes erstellt wurden. In dem Fragebogen wurden alle Antworten der Fragen in vier Optionen gegeben. Diese Optionen wurden nach den vier Sprachfertigkeiten *Hörverstehen, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* bestimmt.

Beim Fragebogen wurde darauf geachtet, dass die Fragen so klar wie möglich sind, damit sie leicht verstanden und beantwortet werden können, ohne die Teilnehmer unnötig zu belasten. Die vorbereiteten Fragen wurden im Einklang mit den Meinungen und Empfehlungen der Sprachexperten geändert.

Der jeweilige Fragebogen wurde im Frühjahrssemester 2017-2018 im Fachbereich Pädagogik an der Çukurova-Universität durchgeführt.

Bei der Auswertung der Daten wurde die „Inhaltsanalyse-Technik" verwendet. Diese Technik will herausfinden, wie oft Geschriebenes und Gesprochenes wiederholt werden (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002).

2.1 Untersuchungsteilnehmer

Die 198 Untersuchungsteilnehmer waren Studierende, die im Studienjahr 2017-2018LehramtDeutsch an der Pädagogischen Fakultät der Universität Çukurova in der Türkei studierten.

Von den insgesamt 198Studierenden der Abteilung LehramtDeutsch waren 152 weiblich und 41 männlich.

Tabelle 1 Gesamtverteilung der Vorbereitungs- und Bachelor-Studierenden nach Jahrgang und Geschlecht

Variablen f		
Jahrgänge	Vorbereitungsklasse 1. Jahrgang 2. Jahrgang 3. Jahrgang 4. Jahrgang	44 31 52 41 30
Geschlecht	weiblich männlich	154 44

Wie aus der Tab.1 hervorgeht, ist die Mehrheit der Teilnehmer weiblich. Auch ist wichtig zu erwähnen, dass alle Studierenden vorher Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, d.h. sie haben schon Vorerfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen, was bei einem effektiven Fremdspracherwerbeine große Rolle spielt. Deshalb wurde es für richtig gehalten auch die Vorbereitungsklasse in diese Forschung mit einzubeziehen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der 11 Fragen und deren Antworten dargestellt.

3. ERGEBNISSE

In dieser Studie wurden die Meinungen der Studierenden zu den vier Sprachfertigkeiten, die an der Abteilung Lehramt Deutsch studieren, mit einem Fragebogen gesammelt und dargelegt. Es wurde eine allgemeine Bewertung auf die Jahrgänge durchgenommen, die in 11Punkten ermittelt wurden. Folgende Schlussfolgerungen wurden gezogen:

1. Welche Sprachfertigkeit ist Ihrer Meinung nach am schwersten zu erlernen?

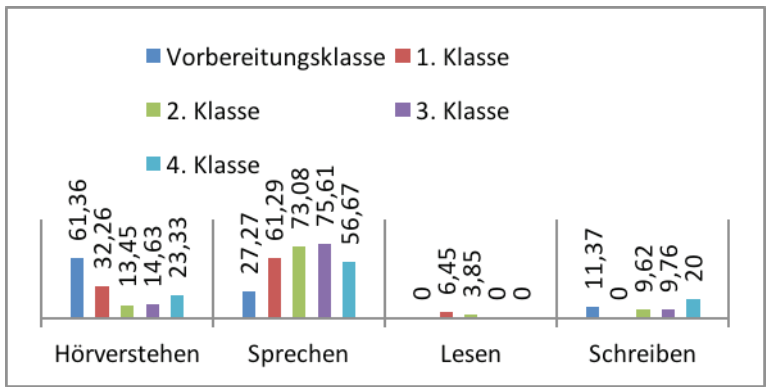


Abbildung 1 Die schwerste Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Das Hörverstehen und Sprechen wird von allen Jahrgängen als die schwerste Fertigkeit betrachtet (vgl. Abb. 1). Wenn man die Verteilung nach den Jahrgängen analysiert, ist zu sehen, dass die Vorbereitungsklasse eine überhebliche Größe beim Hörverstehen zeigt. Da sie in der Einführung in die deutsche Sprache sind und diese Sprache vorher kaum auditiverfahren haben, zeigt sich diese Skala als normal. Dass diese Einsicht sich bei jedem Jahrgang reduziert, ist positiv zu bewerten, denn das Sprachgefühl für die Fremdsprache entwickelt sich mit der Zeit.

Beim Sprechen hingegen steigt die Zahl des Schwierigkeitsgrades. Das zeigt, dass das Sprechen in jedem Jahr intensiv vollzogen werden muss. Die Vorbereitungsklasse hat beim Sprechen mehr Mut als die anderen Jahrgänge und sieht das Sprechen im Gegensatz zu den anderen Jahrgängen nicht so schwierig an. Aber mit der Zeit werden auch diese Studierenden ihre Einsicht ändern, denn in den nächsten Jahrgängen müssen sie nicht nur ihre Alltagssituationen in die Fremdsprache integrieren, auch über die deutsche Linguistik, Literatur und andere Wissenschaften sprechen können. Und diese Fachrichtungen fangen im 2. Jahrgang an, daher ist auch die Einsicht, dass das Sprechen am schwersten zu erlernen ist, im zweiten Jahrgang zu den anderen Jahrgängen erheblich hoch. Da die Studierenden Angst vor Sprechfehlernhaben, ziehen sie sich zurück; das Sprechen erweitert sich somit nicht und wird als schwer betrachtet.

Das Lesen wird fast überhaupt nicht als schwierig angesehen. Beim Schreiben dagegen ist die Zahl der Meinung über den Schwierigkeitsgrad der Fertigkeiten im vierten Jahrgang fast zweifach größer als bei anderen Jahrgängen. Dass der 4. Jahrgang das Schreiben mit großem Unterschied am schwersten findet, zeigt auch, dass sie noch immer Schwierigkeiten beim Schreiben haben. Auch die Bereitschaft zum Schreiben ist bei den Studierenden in allen Jahrgängen sehr niedrig. Das liegt daran, dass die Bildung und die Prüfungen von der Grundschule bis zum Gymnasium in der Türkeivor allem aus Tests bestehen. Für das Studium müssen die Gymnasiasten an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen. Daher ist die Bildung der Türkei in den Schulen testorientiert und kreatives bzw. kontinuierliches Schreiben wird fast nicht dargeboten und ausgeübt. Dass diese Schreibaktivitäten auch in der Muttersprache nicht praktiziert werden, führt dazu, dass die Studierenden im Fremdsprachenunterricht dieses Problem nicht bewältigen können.

2. Welche Sprachfertigkeit wirdIhrer Meinung nach am leichtesten erlernt?

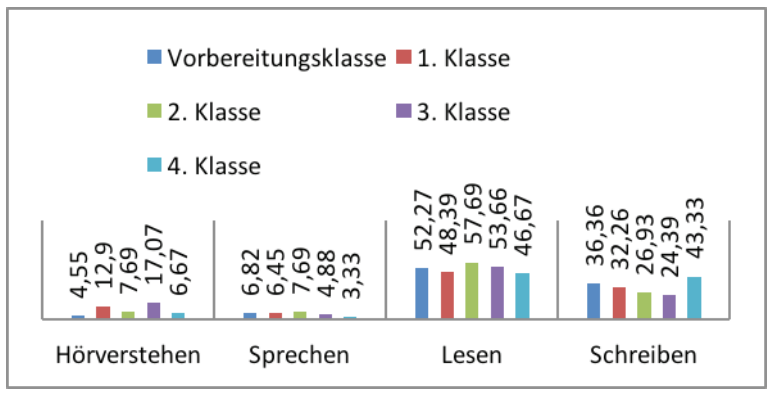


Abbildung 2 Die leichteste Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Bei dieser Frage sieht man die Konsistenz zwischen der ersten Frage (vgl. Abb. 2). Die am leichtesten zu erlernende Fertigkeit wird am meisten als Lesen und danach als Schreiben angesehen.

Das Lesen wird als leicht angesehen, weil sie die einzelnen Buchstaben aus ihrer Muttersprache kennen und sie kodieren können. Die Unterschiede der Laute in der Muttersprache und Fremdsprache werden oft in der Vorbereitungsklasse beigebracht und geübt. Aber dabei vergessen die Studierenden, dass sie eigentlich die Aussprache manchmal falsch machen und das ist einer der wichtigsten Teile des Lesens und diese Kompetenz soll/muss ein Deutschlehrer/in unbedingt haben, um einen effektiven Deutschunterricht in den Schulen durchführen zu können. Dies ist natürlich durch häufiges Lesen zu überwinden. Da in jeder Fachrichtung Lesen und Schreiben unvermeidbar sind, werden diese Fertigkeiten am meisten bewältigt. Aber es ist natürlich fraglich, ob das Schreiben wirklich am leichtesten zu erlernen ist. Denn beim Schreiben haben sie auch Schwierigkeiten. Richtig schreiben kann man, wenn man Grammatik, Syntax, Wortwahl und andere linguistische Merkmale beachtet und sie bewusst anwenden kann. Der 4. Jahrgang hat mit 43,33% beim Schreiben mit großem Abstand den Vorrang. Dies zeigt nach einem Vorbereitungsjahr und 4 Studienjahren einen normalen Wert. Aber dass die Vorbereitungsklasse beim Schreiben gegensätzlich zu den anderen Jahrgängen eine hohe Quote zeigt, also gleich nach dem vierten Jahrgang (36,36%) auf dem zweiten Platz liegt, ist verwunderlich. Sie lernen am Anfang bestimmte Muster wie z. B. sich vorstellen, Wegbeschreibung, Briefe oder Lebenslauf schreiben usw. Dies ist einer der Gründe, warum

sie das Schreiben als leicht empfinden, andererseits haben sie intensive Deutschlehrveranstaltungen in allen vier Sprachfertigkeiten und es werden jeweils 8Semester-Wochenstunden(SWS) Grammatik, Textarbeit, Hörverstehen-Sprechen und 6 SWS Textproduktion erteilt. In allen Lehrveranstaltungen, ob bei Textarbeit oder Grammatik, werden Schreibaktivitäten durchgeführt. Aber in den nächsten Jahrgängen sinkt die Zahl der auf Grundfertigkeiten bezogenen Lehrveranstaltungen.

Das Sprechen wird am wenigsten im 4. Jahrgang als leicht empfunden. Dieses Ergebnis besagt, dass man bedenken sollte, wie das Sprechen in der deutschen Sprache gefördert werden sollte. Denn diese Studierenden werden einst als Deutschlehrer/innen tätig und im Grunde wollen die Schüler/innen sprechen. Auch die Eltern möchten, dass ihre Kinder in der zu erlernenden Fremdsprache sprechen können. Auch die Lehrwerke und heutigen Bedingungen sind eher auf kommunikativ gerichtet.

3. Welche Sprachfertigkeit macht Ihnen am meisten Spaß?

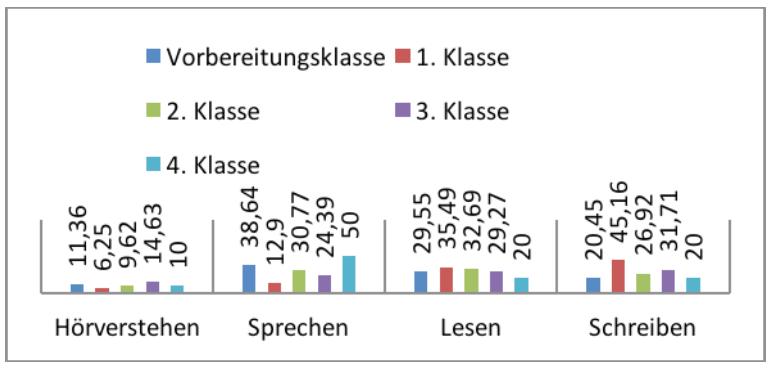


Abbildung 3 Die vergnügungsvollste Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Diese Frage bezieht sich auf die Motivation der Studierenden. Abb. 3 zeigt, dass die Studierendender Vorbereitungsklasse und des 4. bzw. des letzten Jahrganges mehr Spaß am Sprechen haben im Gegensatz zu den Studierenden des 1. und 3. Jahrganges, die mehr Spaß am Schreiben haben. Obwohl das Sprechen für den 4. Jahrgang als am schwierigsten gilt, finden es die jeweiligen Studierenden doch am vergnügungsvollsten. Dieser Aspekt zeigt eigentlich, dass sie die Sprache effektiv, praktisch und alltagsbezogen anwenden wollen. Sprechen ist für sie das Vergnügen, sich in einer Fremdsprache äußern zu können, eventuell auch zeigen zu können, dass sie eine Fremdsprache beherrschen. Bei dieser Frage ist auch erkennbar, dass die Vorbereitungsklasse und der4.Jahrgang offener und mutiger zum Sprechen sind. Die Vorbereitungsklasse ist aufgeregt eine neue Sprache zu lernen und der 4. Jahrgang ist aufgeregt eine Sprache gelernt zu haben. Die Kenntnisstufe spielt hier für die folgenden Jahrgänge keine Rolle. Es ist sicher, dass die einzelnen Studierenden ihren Kenntnisstand bei der Beantwortung des Fragebogens auf keinen Fall berücksichtigt haben. Durch diese Frage kommt auch das Selbstvertrauen in den Vordergrund. Denn das Selbstvertrauen steigert die Lust zum Sprechen, ohne Angst vor Fehlern zu haben.

Das Hörverstehen wird von keinem Jahrgang als vergnügungsvoll angesehen. Das Hörverstehen wurde nach dem Sprechen auch als die schwerste Sprachfertigkeit angesehen. Das geht darauf zurück, dass sie das Gehörte oder Gesprochene nicht ganz verstehen können und somit demotiviert werden.

Die Studierenden des 2. Jahrganges haben hingegen mehr Spaß beim Lesen. Der 2. Jahrgang will keine Überforderung haben, weil im zweiten Jahrgang die Einführungen in die Grundlagenwissenschaften, wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Fachdidaktik beginnen. Nach intensiven Grundfertigkeitsfächern bevorzugt der 2. Jahrgang nicht über diese Grundlagenwissenschaften zu sprechen, sondern sie nur zu lesen und gegebenenfalls über sie zu schreiben.

Wenn man die Verteilung der einzelnen Jahrgänge betrachtet, ist zu sehen, dass sich das Interesse der Vorbereitungsklasse und des 4.Jahrganges fast ähnlich aufzeigt.

4. Was ist Ihrer Meinung nach die effektivste Sprachfertigkeit?

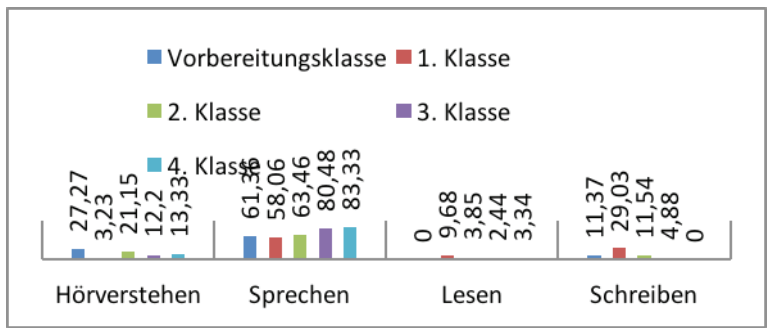


Abbildung 4 Die effektivste Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Aus der Abb. 4 wird ersichtlich, dass die Jahrgänge hauptsächlich der Meinung sind, dass das Sprechen die effektivste Sprachfertigkeit ist. Das Sprechen wird von Jahr zu Jahr bevorzugt, denn Hörverstehen, Schreiben und Lesen werden mehr oder weniger besser entwickelt als das Sprechen. Nur das Problem ist, dass die Studierenden sich nicht dem Sprechen nähern. Sie wollen besser sprechen, aber haben nicht den Mut dazu. Deshalb ist es unvermeidlich, dass jedes Jahr eine Lehrveranstaltung zum Sprechen gegeben sein muss.

Nach der Tabelle ist klar zu sehen, dass der1.Jahrgang beim Lesen und Schreiben einen deutlichen Unterschied aufzeigt. Im Vergleich zum Hörverstehen betrachten sie das Lesen und das Schreiben effektiver.

Interessant ist zu sehen, dass Vorbereitungsstudierende das Lesen überhaupt nicht effektiv ansehen. Es ist aber auch erstaunlich, dass der 4.Jahrgang, die nach einem Jahr als Lehrer/innen absolviert werden und verschiedene Sprachlehrvorlesungen erhalten haben, das Schreiben überhaupt nicht effektiv finden.

Wenn man den Fragebogen in Betracht ziehen sollte, hatten die Studierenden nur eine Wahl bei der Beantwortung der Fragen. Einer der Gründe, warum die Jahrgänge das Sprechen bevorzugen, ist, dass die heutige Generation, in deren Interesse die sozialen Netzwerke im Mittelpunkt stehen, mehr Wert auf die Kommunikation legen. Ein anderer Grund ist, dass sie durch das Sprechen einer Fremdsprache mehr Chancen in verschiedenen Arbeitsbereichen wie z.B. im Tourismus, in deutschen Unternehmen usw. finden können.

5. Für mich ist das vorrangige Ziel zu…….

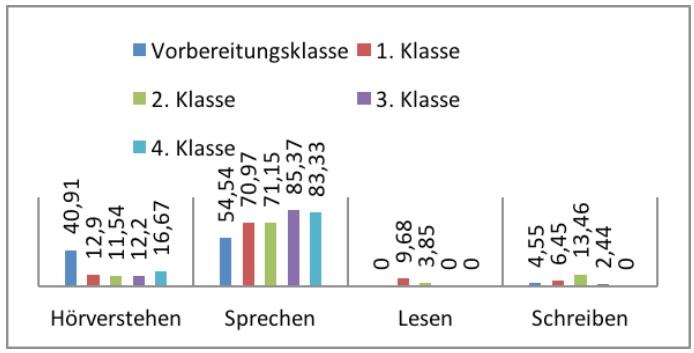


Abbildung 5 Das vorrangige Ziel der Jahrgänge

Auch bei der Abb. 5 zeigt sich die Skala wie bei der Abb.4. Die Studierenden möchten die Fremdsprache sprechen können. Auch die Vorbereitungsklasse ist dessen bewusst, dass ohne Hörverstehen sich die anderen Fertigkeiten nicht vollständig entwickeln. 40,9% der Vorbereitungsklasse haben das Ziel zuerst das Hörverstehen zu entwikkeln. Interessant ist, dass das Hörverstehen in den Zwischenjahrgängen nicht als vorrangiges Ziel gesehen wird, dies sich jedoch im letzten Jahrgang wieder steigert. Dies zeigt eigentlich, dass der 4. Jahrgang das verlorene Bewusstsein wieder erlangt und dass Sprechen ohne Hörverstehen nicht angemessen stattfinden kann.

Beim Sprechen zeigen sich der 3. und 4. Jahrgang im Höhepunkt. Man sieht klar, dass sie sich vor dem Abschluss ihres Studiums beim Sprechen mangelhaft sehen und somit ihr vorrangiges Ziel das Sprechen ist.

Lesen und Schreiben werden fast gar nicht geschätzt, obwohl die Studierenden beim Schreiben ernsthafte Schwierigkeiten haben. Ohne Sprachfertigkeiten gut zu entwickeln, verlaufen leider auch die Deutschfächer in den Schulen hauptsächlich mit Grammatik, Schreib-und Leseübungen.

6. Welcher Ihrer Sprachfertigkeiten möchten Sie gerne am meisten entwickeln?

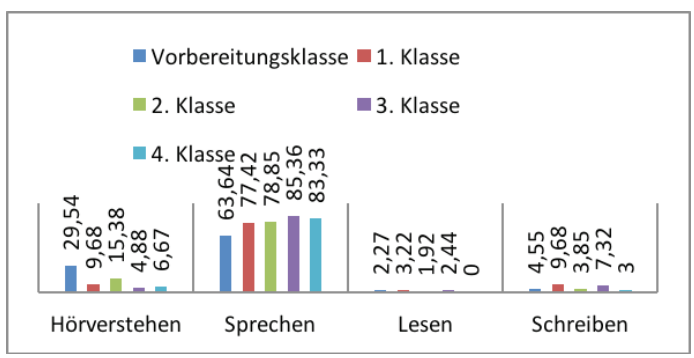


Abbildung 6 Der Entwicklungswunsch der Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Die Vorbereitungsklasse, die die deutsche Sprache neu kennengelernt hat, hat aber auch den Wunsch, sich beim Hörverstehen zu entwickeln, denn ohne richtige Hörverstehens-Kompetenz kann keine richtige Kommunikation entwickelt werden (vgl. Abb. 6).

Nach diesen Ergebnissen ist klar, dass alle Jahrgänge sich beim Sprechen entwickeln wollen. Das einzige Problem ist, dass einzelne Studierende keinen individuellen Beitrag dazu leisten. Die Bereitschaft und das Selbstvertrauen spielen eine große Rolle beim Lernen einer Fremdsprache. Das Sprechen sollte nicht durch Hemmungen und Angst blockiert werden. Somit sollten die Lehrkräfte und die Fremdsprachenlehrer/innen die Lernenden mehr zum Sprechen motivieren.

7. Welche Fertigkeit ist Ihrer Meinung nach am wichtigsten, warum?

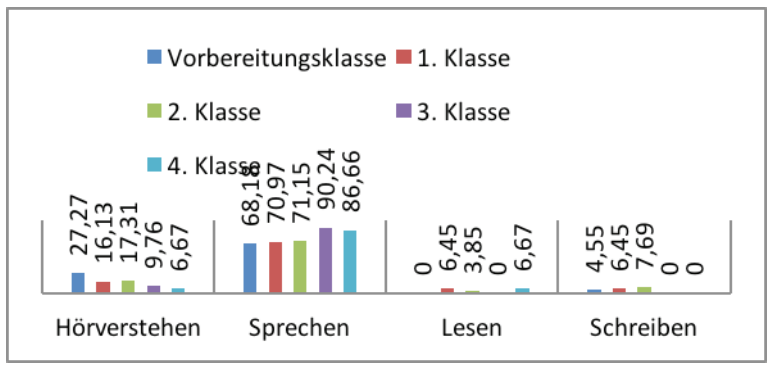


Abbildung 7 Die wichtigste Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Nach Abb. 7 wird das Sprechen von den Jahrgängen als sehr wichtig beschrieben. Aber dass das Sprechen besonders bei dem 3. und 4. Jahrgang so eine hohe Skala zeigt, führt zum Zweifel, ob die Sprechfertigkeit genügend im Lehrplan ist oder genügend durchgeführt wird; wenn nicht, lässt sich dann fragen, ob der Lehrplan und die Lehrveranstaltungen das Interesse und die Nachfrage der Studierendenerfüllen.

Die Studierenden des 3. und 4. Jahrganges, die überhaupt nicht das Schreiben bevorzugt haben, sollten eigentlich nach so vielen Lehrveranstaltungen zur Pädagogik den Einblick bekommen haben, dass auch das Schreiben eine sehr wichtige Fertigkeit ist und eine große Rolle für die Wortschatz- und Grammatikvermittlung spielt.

8. Welche Fertigkeit ist Ihrer Meinung nach am unwichtigsten, warum?

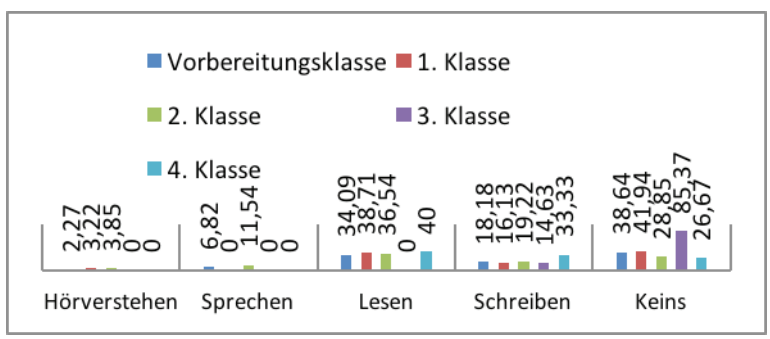


Abbildung 8 Die unwichtigste Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Zuerst ist zu erwähnen und auch interessant, dass die einzelnen Studierenden bei dieser Frage selbst eine fünfte Antwort erschaffen haben. Sie haben in die Antwort-Rubrik ‚Keins' hinzugefügt (vgl. Abb. 8). Studierende des 4. Jahrganges, die in einem Jahr Deutschlehrer/innen werden, haben auf diese Frage mit ‚Keins' am wenigsten reagiert. Der 3. Jahrgang hat am meisten die ‚Keins-Antwort' gegeben. Die Antwort ‚Keins', die von den Studierenden selbst hinzugefügt wurde, beträgt die größte Anzahl. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Jahrgänge sich der Notwendigkeit der Fertigkeiten bewusst sind. Aber bei dieser Frage ist es interessant, dass es eigentlich keine Antwort für ‚Keins' gab. Den Studierenden wurde in der vorigen 9. Frage gefragt, welche Sprachfertigkeit am wichtigsten ist und dabei haben sie nicht eine Antwort von selbst erfunden. Aber als gefragt wurde, welche Sprachfertigkeit unwichtig ist, haben sie eine Antwort hinzugefügt. Es ist erstaunlich, dass man dies in der Mehrheit gemacht hat und dies zeigt, dass die Studierenden der Abteilung Lehramt Deutsch in Bewusstsein sind, dass die ganzen Sprachfertigkeiten sehr wichtig für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht sind. Der 3. Jahrgang hat mit 85,37% Mehrheit alle Fertigkeiten für wichtig gehalten.

Wenn man die anderen Daten – auch wenn sie niedrig sind - in Betracht ziehen sollte, sieht man, dass die Vorbereitungsklasse und die ersten beiden Jahre das Hörverstehen nicht als wichtig sehen. Auch das Sprechen wird mit einer niedrigen Zahl von der Vorbereitungsklasse und dem 2. Jahrgang als unwichtig betrachtet. Das Lesen wird außer dem 3. Jahrgang als unwichtig gesehen. Das Schreiben hingegen wird von allen Studierenden als unwichtig bewertet. Beim Schreiben zeigt der 4. Jahrgang einen hohen Unterschied zwischen den anderen Jahrgängen. Die Jahrgänge haben außer dem 3. Jahr das Lesen am meisten als unwichtig bewertet. Der 3. Jahrgang hat mit einer geringen Zahl nur das Schreiben als unwichtig (14,63) angesehen.

9. In welcher Sprachfertigkeit sind Sie Ihrer Meinung nach am besten?

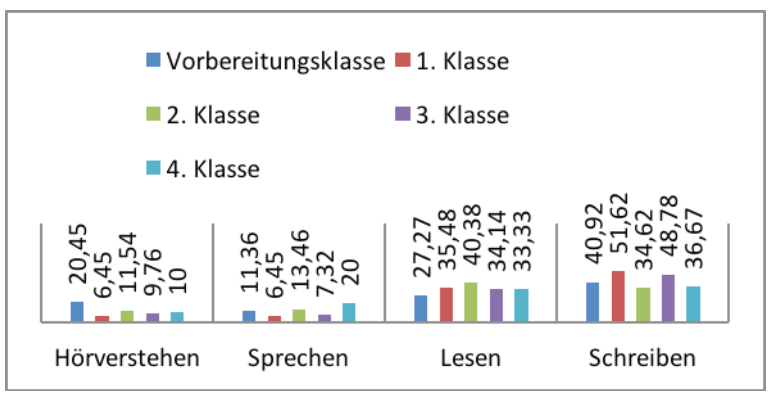


Abbildung 9 Die am besten gelernte Sprachfertigkeit nach Jahrgängen

Bei dieser Frage sollten sich die Studierenden selbst bewerten.

In Betracht auf die Abbildung 9 zeigt das Schreiben die höchste Zahl bei allen Jahrgängen. Der 1. Jahrgang und der 3. Jahrgang behaupten, dass sie im Schreiben erheblich gut sind. Der 1. Jahrgang hat viele Lehrveranstaltungen im Rahmen der Grundfertigkeiten; der 3. Jahrgang hatte im 1. Jahrgang die Lehrveranstaltung ‚Schreibfertigkeiten' und im 2. Jahrgang die Lehrveranstaltung ‚Fortgeschrittene Schreibfertigkeit' und hat somit seine Schreibfertigkeit entwickelt. Auch in anderen Lehrveranstaltungen werden Schreibaktivitäten durchgeführt.

Im Vorbereitungsjahr wird ein intensives Programm im Hinblick auf die vier Fertigkeiten durchgeführt. Es werden jeweils 8 Semester-Wochenstunden (SWS) Grammatik, Textarbeit, Hörverstehen-Sprechen und 6 SWS Textproduktion erteilt und in allen Lehrveranstaltungen werden mehr oder weniger Schreibaktivitäten durchgeführt.

Das Hörverstehen sinkt erheblich in den nächsten Jahrgängen von der Vorbereitungsklasse zum 4. Jahrgang. Aber beim Sprechen ist es umgekehrt. Der 4. Jahrgang sieht sich am besten gegenüber den anderen Jahrgängen. Das Lesen ist am höchsten im 2. Jahrgang. Nach zweijährigem Deutschunterricht und intensiven Fachseminaren ist diese Zahl nicht überraschend. Hörverstehen und Sprechen sind leider bei allen Jahrgängen wieder am niedrigsten.

10. Zu welcher Fertigkeit sind Sie zurückhaltend?

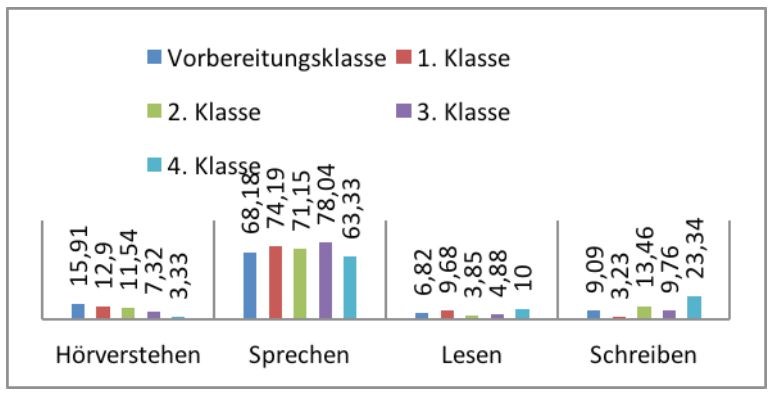
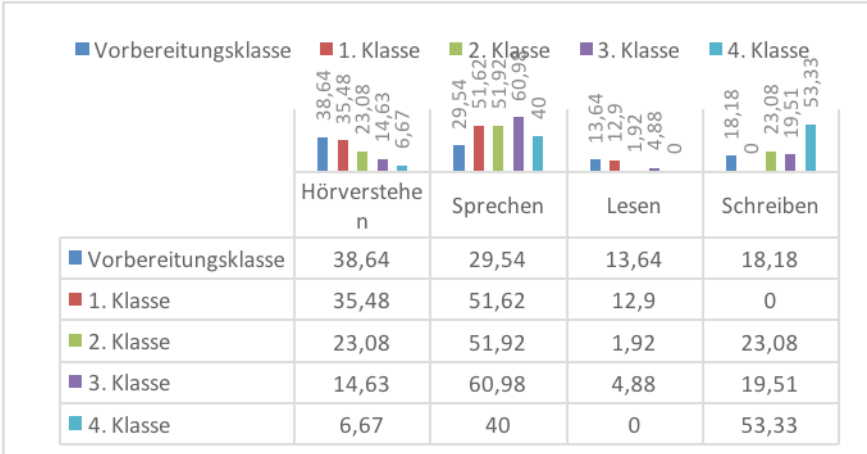


Abbildung 10 Die Sprachfertigkeit, zu der die Jahrgänge zurückhaltend sind

Abbildung 10 verdeutlicht, dass das Hörverstehen nach jedem Jahrgang sinkt. Aber das Sprechen zeigt einen großen Unterschied zwischen den einzelnen Fertigkeiten. Die Jahrgänge sind zurückhaltend beim Sprechen, weil sie Angst haben, Fehler zu machen und dadurch sich vor Ihren Kommilitonen schämen. Dass das Sprechen zwischen den Jahrgängen die höchste Zahl zeigt, war vorhersehbar und zeigt, dass das Sprechen intensiver vollzogen werden muss.

Aber dass das Schreiben vom 4. Jahrgang in sich selbst und nach den anderen Jahrgängen die höchste Zahl zeigt, ist bedauerlich, wenn man in Betracht zieht, dass sie nach einem Jahr als Deutschlehrer/innen tätig werden. Die Schreibfertigkeit wird bei allen Fächern mehr oder weniger irgendwie benutzt, auch die Hausaufgaben werden meistens schriftlich gegeben; da die Türkei kein deutschsprachiges Land ist, ist das Schreiben die meist verwendete Fertigkeit im und außerhalb des Unterrichts.

11. Welche Fertigkeit entfernt/distanziert Sie von der Fremdsprache?



	Hörverstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben
Vorbereitungsklasse	38,64	29,54	13,64	18,18
1. Klasse	35,48	51,62	12,9	0
2. Klasse	23,08	51,92	1,92	23,08
3. Klasse	14,63	60,98	4,88	19,51
4. Klasse	6,67	40	0	53,33

Abbildung 11 Die Sprachfertigkeit, die die Jahrgänge von der Fremdsprache distanziert

Die Vorbereitungsklasse, die die deutsche Sprache das erste Mal hört und der Sprache fremd ist, hat natürlich auch Schwierigkeiten beim Verstehen der Sprache und distanziert sich von der Sprache am meisten beim Hörverstehen (vgl. Abb. 11). Aber leider gibt die heutige Generation sofort auf und zeigt keine Anstrengung. Auch die Einsicht, dass die deutsche mit der englischen Sprache verglichen und als schwieriger empfunden wird, führt dazu, dass die Studierenden Abstand zur Sprache halten und schalten das bewusste Lernen ab. Die Mehrzahl dieser Studierenden kommt ungewollt zu dieser Abteilung; ihr Wunsch ist die Englischdidaktik. Aber wenn sie bei der Universitätsprüfung diese Abteilung nicht bestehen, haben sie auch die Chance, die Abteilung für Deutschdidaktik zu wählen, obwohl sie die Prüfung in Englisch gemacht haben. Dies führt natürlich auch zur Demotivation beim Lernen der deutschen Sprache.

Beim Sprechen hingegen haben die Jahrgänge außer der Vorbereitungsklasse mehr Distanz. In der Vorbereitungsklasse wird eine neue Sprache gelernt und alle sind in gleichem Niveau. Aber in den folgenden Jahrgangstufen ändert sich das Niveau der einzelnen Studierendenwegen ihrer eigenen Anstrengung; dies führt dazu, dass sie Scheu beim Sprechen haben und dies distanziert sie vom Lernen. Die Distanz zum Sprechen und Hörverstehen führt dazu, dass die Deutschlehrerkandidaten/innen später als Lehrer/innen grammatikorientierten Unterricht durchführen und somit die deutsche Sprache in den Schulen nicht geliebt und bevorzugt wird.

4. DISKUSSIONEN UND FAZIT

Es wurde an dieser Stelle eine Tabelle dargestellt, bei der die meist bevorzugten Sprachfertigkeiten allerJahrgänge im Überblick gesehen werden können (vgl. Tab. 2).

	Vorbereitungsklasse	1.Jahrgang	2.Jahrgang	3.Jahrgang	4.Jahrgang
schwer	Hörverstehen	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen
leicht	lesen	lesen	lesen	lesen	lesen
vergnügungsvoll	sprechen	Schreiben	lesen	schreiben	sprechen

effektiv	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen
vorrangiges Ziel	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen
entwickeln	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen
wichtig	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen
unwichtig	keins	keins	lesen	keins	lesen
gut	schreiben	schreiben	lesen	schreiben	schreiben
zurückhaltend	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen	sprechen
distanziert	hörverstehen	sprechen	sprechen	sprechen	schreiben

Tabelle 2 Überblick auf die am meisten bevorzugten Antworten der Jahrgänge

Aus dieser Studie geht hervor, dass das Sprechen im Vordergrund steht und entwickelt werden muss. Die Jahrgänge werden sich mit erfolgreicher Sprechfertigkeit williger und motivierter der Fremdsprache annähern. Daher sollte der Lehrplan mehr Studienfächer im Bereich des Sprechens beinhalten. Auch die Lehrkräfte sollten mehr Deutsch in den jeweiligen Studienfächern sprechen und die Studierenden zum Sprechen bringen.

Wenn die Daten der Tab. 2 zusammengefasst werden sollte, wird die am schwersten betrachtete Fertigkeit als Sprechen angesehen, dagegen ist für die Jahrgänge die am leichtesten zu erlernende Sprachfertigkeit das Lesen. Die vergnügungsvollste Sprachfertigkeit wird von den Jahrgängen unterschiedlich angesehen. Die Vorbereitungsklasse und der 4. Jahrgang haben mehr Spaß am Sprechen, der 1. und 3. Jahrgang am Schreiben und der 2. Jahrgang dagegen am Lesen. Alle Jahrgänge sind der Meinung, dass das Sprechen effektiv, ihr vorrangiges Ziel und wichtig ist. Gleichzeitig wollen sie sich in dieser Sprachfertigkeit am meisten entwickeln. Bei der Frage, welche Sprachfertigkeit unwichtig ist, hat die Vorbereitungsklasse, der 1. Jahrgang und der 3. Jahrgang die Antwort ‚Keins' gegeben. Aber der 2. und 4. Jahrgang haben das Lesen als die unwichtigste Sprachfertigkeit angegeben. Abgesehen vom 2. Jahrgang haben alle Jahrgänge das Lesen angekreuzt; sie sehen sich beim Schreiben gut. Alle Jahrgänge sind zurückhaltend gegenüber dem Sprechen und dies distanziert alle Jahrgänge, außer der Vorbereitungsklasse, von dem Sprechen.

Natürlich sind alle Sprachfertigkeiten komplementär und auf keine ist zu verzichten. Die Studienfächer sollten jedoch entsprechend den Bedingungen und Anforderungen gebildet werden. Wenn die Fertigkeiten nicht ebenmäßig entwickelt werden und die Sprechfertigkeit hinreichend hervorgehoben wird, werden die zukünftigen Lehrer/innen in ihrem Deutschunterricht vorwiegend Grammatik-, Lese- und Schreibaktivitäten durchführen. Somit wird sich die Einsicht in den Schulen nicht ändern, dass die deutsche Sprache nur grammatikorientiert, schwer und langweilig ist.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 45-57.

Balcı, T. (1996). Emanzipierte Lerneräusserungen in der Lerner-Lehrer- und Lerner-Lerner-Kommunikation. *TÖMER Dil Dergisi*, ss.55-62.

Balcı, T. (2015). Die Erweiterung des Wortschatzes: Eine Analyse am Beispiel Türkisch-Deutsch. *Festschrift für Prof. Dr. Yılmaz Özbek zum 67. Geburtstag* , Sarı, A., Ed., Çizgi, Konya, ss.73-82.

Balcı, U. (2011). Der Numerus als Lernproblem: Deutsche Singularetantums und Pluraletantums. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 95-106.

Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In: A. Bremerich-Vos, G. Granzer, & O. Köller (Hrsg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht 186-19), Weinheim: Beltz.

Chomsky, N. (1969). Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Darancık, Y. (2018). Students' Views On Language Skills in Foreign Language Teaching, International Education Studies; Vol. 11, No. 7; 2018 Issn 1913-9020 E-Issn 1913-9039 Published by Canadian Center of Science and Education, Doi:10.5539/Ies.V11n7p166.

Deneme, S., & Demirel, Ö. (2012). Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi. Ankara: Dil Dergisi, 157, 49-64.

Drese, K. (2008). Einschätzung der Sprechleistung von Lernern im Englischunterricht der Grundschule (Dissertation, Universität Gießen). http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6338/pdf/dresekarin-2008–06-26.pdf. Zugegriffen am: 02.12.2018.

Fairstauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch Als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch, Berlin: De Gruyter, 864-871.

Genç, A. (1997). Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinde Yazma Alışkanlığı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 127-134.

Hellmich, H. (1967). Funktion und Situation als Grundlage für die Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Deutsch als Fremdsprache 4/2, 92–102.

Iluk, J. (1998). Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula, Katowice: Wydawnictwo UŚ

Krippendorff, K. (2004). Content Analysis. London: Sage Publications.

Neuendorf, K. A. (2002). The Content Analysis Guidebook. London: Sage Publications

Neuner, G. &Hunfeld, H. (1997, 5. Auflage) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Rother, N. (2009). Das Integrationspanel. Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses. www.bamf.de. Zugegriffen am: 27.11.2018.

Şahin, A. (2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma (Unpublished Master's Thesis). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Izmir.

Saussure, F. (1931). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. Von Charles Bally und Albert Sechehaye. Unter Mitwirkung von Albert Riedlinger. Übersetzt von Herman Lommel. 3. Auflage. Mit einem Nachwort von Peter Ernst. Berlin, New York: De Gruyter.

Segermann, K. (2003), Übungen zum Hörverstehen. Veröffentlicht als Artikel Nr. 59 In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke.

Yıldız, Ü. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerilerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. International Journal Of Language's Education and Teaching, 3(1), 429-443.

18

AUSWIRKUNGEN VON PRÜFEN, TESTEN UND EVALUIEREN IM DAF-UNTERRICHT

Mukadder SEYHAN YÜCEL[1]

1.EINLEITUNG

In der aktuellen Forschungsdiskussion zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) erhält die Handlungs- und Kompetenzorientierung einen wichtigen Stellenwert. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) und in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Studien setzt die Handlungs- und Kompetenzorientierung im fremdsprachlichen Deutschunterricht voraus, dass die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten kommunikativorientiert und realistisch mit verschiedenen Aufgaben, Handlungen, Spielräumen und Prüfungen bereichert werden und sowohl innerhalb auch als außerhalb der Schule Lernende an sprachlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Aktivitäten und in authentischen Kommunikationssituationen in deutscher Sprache teilnehmen, reagieren und handeln können (Europarat, 2001: 59-91; Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014: 17-18). Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht bedeutet das, dass für den Aufbau und die Entwicklung von Handlungs- und Kompetenzorientierung authentische Materialien, kommunikative Aufgabenformate, das Wissen und Können von LehrerInnen, die Bereitschaft und Motivation der Lernenden und das zielgerechte Prüfen, Testen und Evaluieren ausschlaggebend sind. Bei der Tätigkeit des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache konfrontiert man sich immer wieder mit mündlichen und schriftlichen Leistungen. Besonders bei den Schlüsselkompetenzen von LehrerInnen im Bereich DaF ist es eine methodisch-didaktische Herausforderung, Leistungen zielgerecht prüfen, testen und evaluieren zu können. Denn LehrerInnen müssen sich an aktuellen Wissens- und Informationsbedürfnissen anordnen und dieses Kontinuum setzt voraus, dass Lehrende im DaF-Bereich sich immer weiterentwickeln sollen und somit das ‚Lernen' prozesshaft fortsetzt. Mit anderen Worten bedeutet das, dass LehrerInnen sich methodisch, didaktisch und fachlich kontinuierlich weiterbilden können und sollen.

Dieser Beitrag hat das Ziel, aktuelle Informationen und Anmerkungen für Prüfen, Testen und Evaluieren für den DaF-Bereich reflektieren und dementsprechend Impulse für den DaF-Unterricht geben zu können. Die Anregungen zu diesem Bereich stammen aus den beteiligten Fortbildungsseminaren in München[2], in Istanbul[3] und von den DLL-Einheiten Prüfen, Testen, Evaluieren der DLL7 (Grothjahn & Kleppin, 2017).

2.BEDEUTUNG UND FUNKTIONEN VON PRÜFEN, TESTEN UND EVALUIEREN

Die Bedeutungen der Terminologien Prüfen, Testen und Evaluieren übernehmen in der Fachliteratur teils übereinstimmende, teils auch unterschiedliche Bedeutungen. Diese Unterscheidungen und die Diversität der terminologischen Definierungen zu diesem Bereich zu erarbeiten, sind nicht das Ziel dieses Beitrages. Weil sowohl Prüfungen

1 Doç. Dr., Trakya-Universität, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Deutschlehrerausbildung

2 Dieses internationale Fortbildungsseminar befasste sich mit dem Thema Prüfen und Testen (MDSE1.1) des Goethe-Instituts in München (24.06.2018-30.06.2018)

3 Dieser Kurs besteht aus einem Online-Kurs (05.02.2018 - 29.04.2018) zur DLL-Einheit Prüfen, Testen und Evaluieren, welche mit einem Praxiserkundungsprojekt (PEP) beendet wurde.

als auch Tests in unterschiedlicher Art und Weise sich auf die Leistungen, Kompetenzen und auf den Sprach- und Lernstand der Lernenden beziehen, wird in diesem Beitrag die Terminologien Prüfen und Testen sinnverwandt verwendet. Demzufolge wird mit Evaluation alle formellen und informellen Bewertungen und Einschätzungen von Prüfungen und Tests impliziert (Grotjahn, 2010; Harsch, 2009; Schneider, 2013).

Je nach Land, gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, Vorgehensweise und methodisch-didaktischen Hintergrundswissen der LehrerInnen und Ziele vom Einsatz der Leistungsmessung können Prüfungen, Tests und Evaluierungen variieren. Warum und mit welchen Zielen Prüfen, Testen und Evaluieren verbunden sind, erklären Grothjahn & Kleppin (2017:12-13) wie folgt:

Tabelle1: Funktionen von Prüfungen, Tests und Evaluationen

Perspektiven der Lehrenden	**Perspektiven der Lernenden**	**Bildungspolitische Perspektiven**
Diagnose	Informationen über den eigenen Leistungsstand bekommen können	Vergleich zwischen Bildungseinheiten (Schule, Institution, Region)
Förderung	Als Selbstevaluation eigene Lernfortschritte erkennen	Überprüfung von bildungspolitischen Zielen
Einstufung	Eigene diagnostische und reflexive Kompetenzen entwickeln	Positive Rückwirkung auf den Unterricht.
Erkennen von Fortschritten	Ein Zertifikaterwerb	
Feststellung des Erreichens von Lernzielen, curricularen Vorgaben		
Auslese und Zulassung		
Vergabe von Noten		
Vergleich		
Rückmeldung		
Motivierung der Lernenden		
Disziplinierung		
Entwicklung diagnostischer und reflexiver Kompetenzen		

Diese Tabelle läβt erkennen, dass besonders aus der Sicht der LehrerInnen Prüfungen, Tests und die Form des Evaluierens verschiedene Funktionen und Eigenschaften erhalten können. Je nach Bedarf und Bedingungen der Adressatengruppe, curricularen Rahmenbedingungen und Zielen des jeweiligen Bildungsbereichs können LehrerInnen mit unterschiedlichen Absichten die Prüfungen und Tests im schulischem Umfeld einsetzen und dementsprechend diese evaluieren und bewerten. Dieser Durchgang zeigt einerseits das Vorgehen und die Perspektiven der LehrerInnen zu Prüfungen, Tests und Evaluationen, anderseits das didaktisch-methodische Repertoire der LehrerInnen zu diesem Kontext. Prüfungen und Tests, die LehrerInnen in ihrem Klassenraum einsetzen oder

durchführen, können selbsterstellt sein oder aus Prüfungen von bestimmten Behörden oder Institutionen bestehen. Die Pointe dieses Verfahrens liegt hierbei, ob die angewendeten Prüfungen mit den Zielen ihres Unterrichts übereinstimmen. Mit anderen Worten heißt das:

- Was sind die Ziele des Unterrichts?
- Was möchten wir mit dem Unterricht, Seminar oder Lehrveranstaltung prüfen?
- Welche Kompetenzen möchten wir prüfen? Und
- In welcher Art und Weise können wir testen, prüfen und evaluieren?

Wenn im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Deutschunterrichts die Handlungs- und Kompetenzorientierung steht, so müssen sich auch die Prüfungen danach orientieren. Was bedeutet demnach Handlungs- und Kompetenzorientierung bei Klassenprüfungen, Tests oder anderen Klausuren? Vorerst schließt dieser Prozess ein, dass die Kann-Beschreibungen und dementsprechend die Niveauskalen des GeR's Basis sind (vgl. Europarat, 2001). Die Kompetenzen der Sprachlernenden stützen sich im Sinne des Sprachkönnens und des sprachlichen Handelns dementsprechend den Kann-Aussagen dieses Referenzrahmens. Dieser Prozess fördert LehrerInnen auf, im Hinblick der Zielen des Unterrichts, die Kompetenzen der Lernenden kontinuierlich weiterzuentwickeln und diese, formell oder informell, mit Prüfungen/Tests und mit verschiedenen Aufgabenformaten zu evaluieren. Die Ergebnisse dieser Prüfungen können einerseits für LehrerInnen einen Einblick verschaffen, wo ihre Lernenden bei den jeweiligen Kompetenzen sind, wie sie die Kompetenzen der Lernenden weiterentwickeln können und wie die Ergebnisse der Prüfungen zu diagnostizieren sind. Für Lernende kann das anderseits bedeuten, dass sie sich selbst einstufen können, ihre Kenntnisse reflektieren können und die Möglichkeit bekommen, ihre Stärken und Schwächen kritisch aufzunehmen.

Bei der Leistungsmessung kann je nach Ziel, Zweck und Schwerpunkt unterschiedliche Evaluationsprozesse durchgeführt werden. Mit Evaluation im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird im Allgemeinen der Bewertungsprozess von Prüfungen, Tests, Klausuren und deutschsprachlichen Kompetenzen angedeutet. Wenn Prüfungen oder Tests extern sind (wie z.B. TestDaF, Prüfungen des Goethe-Instituts, TELC, ÖSD) und Lernende auf diese Prüfung vorbereitet und unterzogen werden, so spricht man von einer formellen Fremdevaluation (vgl. Dlaska & Krekeler, 2009; Glaboniat, 2010). Punkte, Zensuren, Noten und Niveaustatus werden somit Lernenden abgegeben. Fremdevaluation miteinbezieht auch, dass LehrerInnen am Ende ihren Seminaren oder Lehrveranstaltungen anhand einer Prüfung/eines Tests die Lernfortschritte der Lernenden resultieren, wobei Lernende eine Rückgabe anhand einer Note oder Zensur bekommen. Die Lernzielorientierung des Unterrichts erhält hierbei eine wichtige Rolle. Selbstevaluation bedeutet hingegen, wenn Lernende sich selbst einschätzen und ihre Vorgehensweise selber erfassen können oder auch LehrerInnen mit Lernenden zusammen über die Ergebnisse der Prüfungen Maβnahmen treffen und gemeinsam den Lernprozess reflektieren können (Grothjahn & Kleppin, 2017; Kleppin, 2008). Bei der Selbstevaluation gibt es für Lernende unterschiedliche Alternativen sich selber einzuschätzen oder Evaluationen bewerten zu können, wie z.B. mit Selbsteinschätzungsskalen aus Sprachenportfolios, Checklisten aus Lehrwerken oder Entwicklungsschritte anhand Lerntagebücher nachfolgen und entwickeln können (vgl. Stork, 2017). Bei der Selbstevaluation sind Bereitschaft und Lernmotivation der Lernenden ausschlaggebende Bedingungen (Krekeler, 2011). Eine andere Form der Evaluation ist die Peer-Evaluationsform. Mit Peer wird der Partner/ die Partnerin oder der Kollege/die Kollegin angesprochen, wobei KollegInnen gemeinsam ihre Leistungen reflektieren und mit Pro und Contras Kritik unterziehen. Das Peer-Evaluationsverfahren bringt Raum dazu, dass Lernende die Qualität von anderen Leistungen beurteilen können (Tahir, 2012). Lehmann, Söllner. & Leimeister (2015:2) definieren das

Peer-Evaluationsverfahren wie folgt: *Lernende einer gleichrangigen Gruppe können ihre Leistung wechselseitig anhand festgelegter Kriterien beurteilen sowie ein Gesamtfeedback mit Stärken und Schwächen sowie Verbesserungsvorschlägen verfassen.* Rekapitulierend kann erwähnt werden, dass je nach Ziel und Relevanz des fremdsprachlichen Deutschunterrichts Prüfungen und Tests eingesetzt und Evaluationsformen diagnostiziert werden können.

3. AUFGABENFORMATE UND TEXTKONSTRUKT

Wenn es im fremdsprachlichen Deutschunterricht um die Förderung der Handlungs- und Kompetenzförderung geht, so impliziert das gleichfalls, dass bei der Leistungsmessung und -bewertung die Handlungs- und Kompetenzorientierung nachgefolgt werden muss. Bei Prüfen, Testen und Evaluieren bedeutet Handlungs- und Kompetenzorientierung, dass z.B. Lernende bei einer Prüfung für Sprechen, neben dem Aushandeln und Bewältigung einer Situation (z.B. Vereinbarung für eine Zeituhr und Filmauswahl fürs Kino), mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (argumentativ, Strategiebewusst, Mimik & Gestik, umschreibend, strukturierend etc.) ihr Können reflektieren und dabei ihre Kompetenzen entwickeln. Diese Kompetenzen beruhen sich auf die Kann-Beschreibungen des GeR's (Europarat, 2001).

„Kann-Beschreibungen werden häufig auch zur Formulierung von Lernzielen verwendet und beschreiben dann den jeweiligen Erwartungshorizont bzw. die auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogenen Erwartungen. Erwartungen können sich zum einem auf beobachtbare Handlungen beziehen. …Erwartungen können sich aber zum anderem auch auf allgemeine Kompetenzen beziehen, die bestimmte Handlungen zugrunde liegen" (Ende, Grothjahn, Kleppin &Mohr 2013:33).

Aufgabenformate und Textkonstrukt haben eine relevante Kohärenz mit der Handlungs- und Kompetenzorientierung. Das bedeutet einerseits, dass sowohl Lernende als auch LehrerInnen mit verschiedenen Aufgabenformaten anvertraut sein sollten, damit in Prüfungen diese Vielfalt von Aufgabenformaten für die Handlungs- und Kompetenzorientierung verwendet werden können. Anderseits ist anzudeuten, dass die Entscheidung der Einsetzung von Aufgabenformate im Unterricht den Spektrum erstellt, welche Kompetenzen anhand Prüfungen/Tests angemessen überprüft werden können. Aufgabenformate bezeichnen im Allgemeinen die Arten der Aufgabenstellung.

Unter Aufgabenformate können folgendes zusammengefasst werden:

- Offene Aufgabenformate: Bei offenen Aufgabenformate rücken Lernende mit ihren Kompetenzen hervor, wobei diese Art von Aufgaben viel Freiraum den Lernenden gibt. Sie erfordern von Lernenden selbst formulierte Antworten. Interviews, Diskussionen, E-Mail/Aufsatz schreiben, sind einige Beispiele dafür. Bei offenem Aufgabenformate in Prüfungen/Tests zu Sprechen oder Schreiben. können Lernende zwar kreativ umgehen, was aber die Auswertig bzw. die Evaluation dieses Prozesses erschweren kann. Deswegen sind bei offenen Aufgabenformate relevant, den Kontext mit Bemerkungen, Visualitäten oder Kriterien/Anweisungen zu beschränken.

- Geschlossene Aufgabenformate: Hier werden bei den Aufgabentypen Antwortmöglichkeiten vorgegeben und es gibt eine richtige Antwort. Die Auswertig ist somit objektiv. Multiple-Choice, Richtig/Falsch, Zuordnungsaufgaben sind einige Beispiel dafür. Bei geschlossenen Aufgabenformate in Prüfungen/Tests wird eine konkrete Arbeitsanweisung gegeben, wie z.B. ordnen Sie die angegeben Sätze zu, markieren Sie die richtige Antwort, kreuzen Sie die richtige Aussage an, welcher Text passt zu welchem Bild usw. Wichtig ist dabei, dass in Prüfungen/Tests bei den Antworten oder Items eine eindeutige Erfassung als Antwort gibt und diese nicht subjektiv interpretierbar ist.

- Halboffene Aufgabenformate: Halboffene Aufgabenformate setzen voraus, dass Lernende eine kurze Antwort zu der Aufgabestellung aussprechen, schreiben oder lesen. C-Test, Lückendiktat, Cloze-Test sind einige Beispiele dafür. Eine Antwortmöglichkeit ist bei diesen Aufgabenformaten bei Prüfungen und Tests nicht angegeben und es wird eine bestimmte Antwort erwartet, wie z.B. bei C-Tests, die zweite Hälfte des Wortes schreiben zu können.

Bei den erwähnten Aufgabenformaten hat das Textkonstrukt einen zielgerechten und wichtigen Stellenwert. Was unter Textkonstrukt zu verstehen ist, kann mit folgendem Zitat verdeutlicht werden:

„Kompetenzen kann man in der Regel nicht direkt beobachten. Es handelt sich um Konstrukte, die zur Erklärung von konkreten beobachtbarem Handeln oder Verhalten herangezogen werden. Kompetenzen, die der beobachtbaren Leistung in einer Prüfung zugrunde liegen, werden auch als Testkonstrukt bezeichnet. Die Prüfungsaufgaben sind sogenannte Operationalisierungen der Konstrukte. Operationalisierung heißt, dass die Prüflinge bestimmte beobachtbare Aktivitäten ausführen, anhand derer dann auf das Testkonstrukt und auf die dort beschriebenen Kompetenzen zurückgeschlossen wird“ (Grothjahn & Kleppin, 2017: 164).

Somit ist zusammenzufassen, dass die verwendeten Aufgabenformate und Textkonstrukte bei Prüfungen oder bei der Erstellung von Prüfungen oder Tests eine relevante Rolle einnehmen. Mit Textkonstrukt wird im Sinne der Prüfungen/Tests folgendes nachgegangen: Welche Kompetenz/Kompetenzen überprüfe ich als Lehrende? Oder welche Kompetenzen teste ich? Für diese Zielvorstellung sollen demnach Aufgabenformate eingesetzt werden. Die Auswahl der Aufgabenformate (geschlossen, offen und halboffen) zu den jeweiligen Textkonstrukte hängen mit dem Ziel und Verfahren der Prüfung ab.

3.1 Erstellung und Evaluierung von Prüfungen in Hinblick Aufgabenformate und Textkonstrukte

Die bisher aufgegriffenen Darstellungen haben zeigen lassen, dass für sinnvolle und effektive Prüfungen im Hinblick des GeR's, zuerst ein konkretes Textkonstrukt zur erzielten Kompetenz/Teilkompetenz erstellt werden soll und dementsprechend entsprechende Aufgabenformate ausgewählt werden können/sollen. Bei der Auswahl der Aufgabenformate kann man als Lehrende von vorhandenen Aufgaben profitieren, wie z.B. die Aufgabenformate von vorhandenen Modelltests, Prüfungen, Lehrwerke usw. und diese dementsprechend modifizieren. Eine große Hilfeleistung für LehrerInnen bei der Erstellung und Bewertung der Prüfungen im Hinblick Textkonstrukt, Aufgabenformate und –Aufgabenstellung, Bewertungskriterien und Bewertungsverfahren sind die vom Goethe-Institut erstellten Textmaterialien für Prüfende A1-C2 (vgl. Goethe Zertifikat A2-Fit in Deutsch 2) Materialien vom Europarat (Europarat/ALTE, 2012).

Nehmen wir als Beispiel an, dass wir als Lehrende eine Prüfung für ‚Schreiben im Niveau A2' erstellen und bewerten sollen. Gehen wir von den sechsstufigen Kompetenzskalen des GeRs aus, so wird für das Niveau A2 folgendes beschrieben:

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene

Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben"(Europarat, 2001:35).

Im Hinblick dieser elementaren Sprachverwendung der Globalskala des GeR's wird für ‚Schreiben A2' folgende Orientierungsanweisungen angegeben:

„**Schreiben A2**: Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.

Spektrum: Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.

Korrektheit: Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler " (vgl. www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm#schreiben).

Demnach folgt die Aufgabe für LehrerInnen einen Textkonstrukt und dementsprechend die Festlegung des Prüfungsziel zur Schreibkompetenz in DaF festzulegen. Nehmen wir an, dass als Textkonstrukt die Schreibkompetenz der Prüflinge mit folgendem Aspekt nachgefragt wird: Wie weit sind Lernende/Prüflinge in der Lage einen zusammenhängenden/inhaltlich kohärenten Text zu verfassen? Die nächste Stufe ist, Aufgabenformate für den erwähnte Schreibkompetenz (Textkonstrukt) auszuwählen oder zu erstellen. Das Aufgabenformat ‚Verfassen eine E-Mail nach Vorgaben' würde das intendierte Textkonstrukt unterstützen. Sowohl im Hinblick des Sprachniveaus als auch für eine möglichst objektive Bewertung der Prüfung, ist es von großen Nöten, bei den Aufgabenformaten Anweisungen bzw. Kriterien anzugeben. Im Hinblick der erwähnten Aspekten könnte ein Beispiel für die Überprüfung von ‚Schreiben' wie folgt aussehen:

Niveau A2; Zielgruppe: 15 Jahre / Jugendliche; Fertigkeit – Schreiben

Anweisung: Du konntest heute nicht zur Schule gehen. Schreibe deiner Lehrerin Frau Sonne eine E- Mail.

- *Entschuldige dich und schreibe warum du nicht in die Schule gegangen bist.*
- *Frage nach den Hausaufgaben*
- *Schreibe, wann du wieder in der Schule bist.*

Schreib zu allen 3 Punkten. Schreibe 30-40 Wörter. Du hast 20 Minuten[4]

Erkennbar ist von diesem Prüfungsbeispiel, dass die Adressatengruppe mit ihrem Niveau charakterisiert, Prüfungsziele festgelegt, Textkonstrukt beschrieben, Aufgabenformate festgelegt, Arbeitsanweisung formuliert und Zeitabgabe angegeben worden ist. Erwartet wird hier nicht ein Welt- oder individuelles Vorwissen der Lernenden. Junge Lernende im Niveau A2, die mit diesem Aufgabenformat anvertraut sind, werden mit konkreten und exakten Anweisungen angefordert, auf den 3 Punkten sich zu fokussieren und einen zusammenhängenden Text als eine E-Mail zu schreiben. Der Prozess führt hier unter gleichen Bedingungen fort.

4 Dieses Beispiel wurde als eine Gruppenarbeit, in der ich auch anwesend war, im Fortbildungsseminar Prüfen und Testen (MDSE1.1) des Goethe-Instituts in München erstellt und präsentiert, die von der Fortbildnerin Frau Barbara Bresslau unterstützt und moderiert worden ist.

Bei dem Bewertungsprozess können die LehrerInnen als Prüfende somit das geschriebene (die Beantwortungen der Prüflinge) nach dem zugrunde liegende Prüfungsziel erfassen und überprüfen. Wenn wir an die Orientierungsanweisungen des GeR's zu Schreiben zu A2 einen Rückblick werfen, so ist zu erkennen, dass Spektrum und Korrektheit im Vordergrund sind. Das heißt, dass bei den Bewertungskriterien dieser Prüfung diese Tendenzen vor Augen genommen werden müssen[5]. Ein Beispiel für die Bewertungskriterien zu Schreiben A2 des Goethe-Instituts ist wie folgt (Goethe Zertifikat A2- Fit in Deutsch 2).

Tabelle 2: Bewertungskriterien Schreiben A2 (Goethe Zertifikat Modell A2)

<table>
<tr><th></th><th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>D</th><th>E</th></tr>
<tr><td>Aufgabenerfüllung* - Sprachfunktion</td><td>alle 3 Sprachfunktionen inhaltlich und umfänglich angemessen</td><td>2 Sprachfunktionen angemessen oder 1 angemessen und 2 teilweise</td><td>1 Sprachfunktion angemessen und 1 teilweise oder alle teilweise</td><td>1 Sprachfunktion angemessen oder teilweise</td><td rowspan="2">Textumfang weniger als 50% (10 Wörter in Teil 1; 15 Wörter in Teil 2) der geforderten Wortanzahl oder Thema verfehlt</td></tr>
<tr><td>Aufgabenerfüllung* - Register</td><td>situations- und partneradäquat</td><td>weitgehend situations- und partneradäquat</td><td>ansatzweise situations- und partneradäquat</td><td>nicht mehr situations- und partneradäquat</td></tr>
<tr><td>Sprache - Spekrum: Kohärenz Wortschatz Strukturen</td><td>angemessen und differenziert</td><td>überwiegend angemessen</td><td>teilweise angemessen</td><td>kaum angemessen</td><td rowspan="2">Text durchgängig unangemessen</td></tr>
<tr><td>Sprache - Beherrschung: Kohärenz Wortschatz Strukturen</td><td>vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht</td><td>mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht</td><td>mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise</td><td>mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich</td></tr>
</table>

**Wird das Kriterium "Aufgabenerfüllung" mit E (0 Punkten) bewertet, ist die Punktzahl für diese Aufgabe insgesamt 0 Punkte.*

Mit Sprachfunktion wird angedeutet, ob die Arbeitsanweisungen inhaltlich und umfänglich erfüllt/teilweise erfüllt oder nicht erfüllt worden sind. Mit Register wird überprüft ob Anrede oder Gruß für eine E-Mail im Kontext situations- und partneradäquat entsprechend ist. Bei Spektrum- Sprache wird überprüft, wie weit die Sätze miteinander kohärent geschrieben worden sind und wie weit der Wortschatz angemessen dem Niveau A2 ist. Unter Sprache-Beherrschung wird bewertet, ob eine korrekte Benutzung von Sprachroutinen verwendet wurde und ob der Wortschatz- und oder die Strukturen das Verständnis wenig oder stark beinträchtigen.

Zusammenfassend kann Im Hinblick der Feststellungen von Grotjahn und Kleppin (2015: 106-116) präzisiert werden, dass bei der Erstellung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen folgende Aspekte wichtige Rollen einnehmen.

5 Wegen des Umfangs dieses Beitrages können die Beispielexemplare bzw. die Beantwortungsbeispiele zur jeweiligen Prüfung leider nicht angegeben werden.

Erstellung von schriftlichen/mündlichen Prüfungsaufgaben

a. Festlegung der Prüfungsziele
b. Charakterisierung der Lernergruppe
c. Beschreibung des Testkonstrukts
d. Festlegung des Prüfungs- und Aufgabenformats
e. Materialauswahl
f. Bestimmung relevanter Textinformationen/ Aufbereitung des Materials
g. Formulieren der Arbeitsanweisung
h. Formulieren der Items
i. Zusammenstellung der Prüfungsaufgabe
j. Erstellung einer Liste korrekter Lösungen/ Erstellen eines Bewertungsrasters
k. Einsatz der Prüfungsaufgabe bei den Lernenden
l. Bewertung und Benotung
m. Rückmeldung der Ergebnisse und Besprechung der Prüfung

4. FOLGERUNGEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT IN DER TÜRKEI UND ALLGEMEINER AUSBLICK

In der Türkei basiert das Bildungssystem von Grundschule bis zum Promovieren an der Universität auf Prüfungen und Tests. Lehrende und Lernende sind somit mit offenen, geschlossenen und/oder halboffenen Aufgabenformate in Prüfungen und Tests immer angesprochen. Die Zensuren und Noten sind in diesem Sinne ein wichtiger Maßstab und Zeiger für den Erfolg. Kurz gefasst; Prüfungen und Test sind wichtige Schnittpunkte für DaF-Lernende in der Türkei. Das reflektiert anderseits auch, dass LehrerInnen genauso wie LernerInnen einen relevanten Platz in diesem Prozess einnehmen. Bildungsforschung und -anwendung sind zwei untrennbare Bereiche, wo Theorie und Praxis miteinander verbunden ist. Im türkischem Forschungsraum und wissenschaftlichen Studien ist jedoch zu erkennen, dass diesem Forschungsbereich im Hinblick der wissenschaftlichen Publikationen ein ziemlich geringer Augenmerkt gegeben wird und zu diesem Corpus ein großer Bedarf sowohl an theoretischen als auch an empirischen Studien besteht.

Im Allgemeinen wird im DaF-Unterrichtsprozess es als eine natürliche Anerkennung betrachtet, dass DaF-LehrerInnen mittels Prüfungen und Test die fremdsprachlichen Kenntnisse ihren SchülerInnen erfassen, bewerten und evaluieren können. Aber erst wenn LehrerInnen selber in dieser methodisch-didaktischer Kompetenz ausreichend gut sind, können sie ihr Engagement zu diesem Bereich sowohl theoretisch als auch praktisch reflektieren. In der Deutschlehrerausbildung in der Türkei sind StudentInnen vorerst mir der Einstufungsprüfung der Vorbereitungsklassen, danach mit Vize und Finalprüfungen in ihrem Studiengang immer wieder konfrontiert. In der Deutschlehrerausbildung sollten aber auch Studierenden anhand Seminaren und Lehrveranstaltungen integrative Progressionen angeboten werden, was für Funktionen Prüfungen, Test und Evaluationen besitzen, wie je nach Ziel, Niveau, Bedarf und Textkonstrukt, Prüfungsaufgaben erstellt und bewertet können und wie sie sich selber bei diesem Verfahren weiterbilden können. Allgemeine Impulse und Vorschläge zu inhaltliche Progressionen für Prüfen, Testen und Evaluieren können wie folgt rekapituliert werden:

- *Studierenden sollten vom Anfang bis Ende des Studiums die Gelegenheiten angeboten werden, mit verschiedenem Aufgabenformate zu arbeiten*. Je breiter die Palette dieser Aufgabenarten ist, desto mehr können Studierende ihre Kompetenzen/Teilkompetenzen entwickeln. Besonders im den ersten beiden Semestern des 1. Studienjahres, wobei es sich um die Entwicklung der deutschsprachigen Fertigkeitsbereiche handelt, spielen Textkonstrukte und Aufgabenformate eine wichtige Rolle.
- *Mit Studierenden zusammen unterschiedliche Prüfungen, Tests und Evaluationen im DaF-Bereich kennenlernen und diese im Unterricht als Materialien einsetzen*. Somit kann die Möglichkeit für Studierenden erschaffen werden, Ziele, Funktionen und Merkmale dieser Gegebenheiten kennenzulernen, die sie auch selber als zukünftige Lehramtskandidaten benutzen können.
- *Für die Förderung der Variationen von Prüfungen, Tests und Evaluationsformen können Lehrkräfte in bestimmten Seminaren die Möglichkeit anbieten, nicht nur selber zu prüfen und/oder zu bewerten, sondern auch Freiraum zu verschaffen, Selbstevaluation und Peerevaluation theoretisch und praktisch einzusetzen*. Für die Weiterentwicklung des Verhaltens und Handelns der DaF-Lehramtskandidaten zu Prüfungen, Tests und Evaluieren ist es wichtig, dass sie mit unterschiedlichen Kriterienraster sich selbst oder gegenseitig prüfen und bewerten, ihre Lernfortschritte reflektieren und ihre Stärken und Schwächen einsehen können. Denn wenn erst Studierende handlungsorientiert realistisch vorangehen können, entsteht die Möglichkeit konstruktiv weiter zu lernen.
- *Für die Entwicklung der methodisch-didaktischen Kenntnissen der Studierenden im Kontext Prüfen, Testen und Evaluieren Angelegenheiten kontinuierlich in verschiedenen Seminaren anbieten, wie Handlungs- und Kompetenzorientierung weiterentwickelt werden können*. Dazu zählen, dass Studierende mit verschieden Unterrichtsprinzipien anvertraut werden, Prüfungsaufgaben nach bestimmten Kriterien analysieren und mit verschiedenen Aufgabenformate konfrontiert werden, Lehrwerke im Hinblick der Lernziele, Kompetenzorientierung, Tests und Evaluationen analysieren und bewerten und selber Prüfungen und Tests erstellen können.
- *Durchgeführte Prüfungen gemeinsam im Unterricht besprechen können.* Mit Rückgabe der Prüfungen können Studierende die Gelegenheit gegeben werden, wie sie auf Aufgabenformate reagiert haben, was sie gut können und/oder auf was sie Acht geben müssen. Durch die Interaktion zwischen Lehrkräfte und StudentInnen mit Rückgabe der Prüfungen können zusammen Punkte diskutiert werden, wo z.B. die meist entstehenden Fehler oder Missverständnisse entstanden sind. Dieser Rückblick ermöglicht nicht nur für Studierende Anregungen oder Tipps, gleichfalls ist dieser Prozess für Lehrkräfte ein wichtiges Feedback, indem sie selber bei den zukünftigen Prüfungen Maßnahmen treffen können, wie z.B. Bei Formulierungen oder Klarheit der Fragestellungen, Vergabe der der Punktzahlen usw.

Je mehr angehende DaF-LehrerInnen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch viel Handwerkzeuge für Testen, Prüfen und Evaluieren bekommen, desto mehr können sie ihr Verhalten und Spektrum zu diesem Fachgebiet entwickeln. Unverzichtbar ist gleichfalls, dass Lehrkräfte in der Deutschlehrerausbildung sich selber auch weiterentwickeln und ihre Kompetenzen den angehenden DaF-LehrerInnen als ‚gute Vorbilder' reflektieren können.

Literaturverzeichnis:

Dlaska, A. & Krekeler, C. (2009): *Sprachtests: Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ende, K./ Grothjahn, R./ Kleppin, K. & Mohr, I. (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen*. Band 6. München: Klett-Langenscheidt.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Europarat/ Alte (2012): *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER.* Erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats/Abteilung für Sprachenpolitik. Frankfurt am Main: Telc GmbH http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf

Funk, H./ Kuhn, C/ Skiba, D./ Spaniel-Weise,D. & Wicke, R.(2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett-Langenscheidt.

Glaboniat,M. (2010): Internationale DaF-Zertifikate. Ein Überblick. *Deutsch als Fremdsprache*. 47(3), 131-142.

Grotjahn,R. (2010): Sprachtests: Formen und Funktionen. In: Hallet, W./ Königs, F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 211-215.

Grotjahn,R.& Kleppin, K. (2017). *Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen*. Band 7. Klett-Langenscheidt: München.

Goethe Zertifikat A2- Fit in Deutsch 2 (2013): *Prüfungsziele und Testbeschreibung*, Goethe-Institut München. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/tr/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A2_Fit2.pdf

Harsch,C. (2009): Externe Evaluation: Verhältnis zum fremdsprachlichen Unterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1, 9-14.

Kleppin, K. (2008): Selbstevaluation. In: Tesch, B./ Leupold, E. / Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: *Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 205-215.

Krekeler, C. (2011): Sprachtests, Feedback und Lernen. *Deutsch als Fremdsprache*. 48(2), 74-83.

Lehmann, K./ Söllner, M. & Leimeister, J. M. (2015): Der Wert von IT-gestütztem Peer Assessment zur Unterstützung des Lernens in einer Universitären Massenlehrveranstaltung. In: Wirtschaftsinformatik (WI) Konferenz 2015, Osnabrück, Germany, http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2015/04/JML_495.pdf

Schneider,G. (2013): Das Sprachenportfolio als Evaluationsinstrument und Lernbegleiter lebenslangen Lernen*s*. In: Berndt, A.(Hrsg.) (2013): *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Frankfurt am Main: Lang. S. 101-118.

Stork, A. (2017): *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*. Giessener Fremdsprachendidaktik: Online 10, Giessener Elektronische Bibliothek, https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Tahir, I. H. (2012): A Study on Peer Evaluation and Its Influence on College ESL Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 68, 192-201.

19

DIE ROLLE DER BEGABUNG UND MOTIVATION BEIM FREMDSPRACHENERLERNEN

Mehmet AVCI [1]

1. EINLEITUNG

Dass die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten weltweit stark zugenommen hat, ist längst kein Geheimnis mehr. Unternehmen sind verstärkt global tätig, kommunizieren vorwiegend in Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch. Daher ist es eine logische Konsequenz, dass die Anforderungen an die Teilnehmer an der internationalen Kommunikation kontinuierlich wachsen. Doch das Erlernen einer Fremdsprache sollte für einen langfristigen Erfolg nicht nur berufliche Gründe haben. Wir zeigen hier einige berufliche und außerberufliche Phänomene auf, die das Erlernen einer Fremdsprache einen großen Einfluss ausüben (Vgl. Balcı 1991; Serindağ & Balcı & Aksöz 2006).

1.1. Berufliche Gründe für eine Fremdsprache

Nicht nur Konzerne und Großunternehmen sind weltweit tätig, auch klein- und mittelständische Unternehmen agieren verstärkt international. Europa oder weltweite Niederlassungen erfordern eine barrierefreie Kommunikation. Nicht nur Telefonate und Meetings, auch Verträge und Dokumentationen müssen barrierefrei und zügig abgehandelt werden. Partner und Zulieferer im Ausland verständigen sich überwiegend in Englisch, Deutsch, Spanisch, Russisch, Polnisch oder anderen Sprachen.

1.2. Wettbewerbsvorteil

Ist es Ihnen auch schon einmal passiert, dass Sie die besten Voraussetzungen für einen Job mitgebracht haben und das Unternehmen sich dann doch für einen Ihrer Mitbewerber entschieden hat? Bewerber mit umfangreichen Fremdsprachenkenntnissen werden anderen mit gleichen Qualifikationen oftmals vorgezogen. Die potenziellen Mitarbeiter zeigen mit der Mehrsprachigkeit eine interkulturelle Offenheit, die Unternehmen sehr zu schätzen wissen.

1.3. Bessere Karrierechancen

Erfahrungen zeigen, dass Mitarbeiter mit einer oder mehreren Fremdsprachen bessere Karrierechancen haben. Höhere Positionen in Unternehmen bedeuteten zumeist höhere Gehaltsstufen, doch auch größere Verantwortung und mehr Kontakt zu nationalen wie internationalen Business-Partnern. Die fremdsprachliche Kompetenz ist hierfür unerlässlich. Darüber hinaus erhalten Sie mit weiteren Sprachen einen besseren Einblick in die Kultur internationaler Geschäftspartner und eine umfangreichere Berufswahl im In- und Ausland.

1 Doktorand am Institut für Sozialwissenschaften der Çukurova-Universität

1.4. Private Gründe für eine Fremdsprache

Andere Kulturen kennenzulernen, ein Land einmal nicht aus touristischer, sondern aus einheimischer Sicht zu betrachten und in einem intensiven Urlaub näher kennenzulernen, funktioniert am besten mit den jeweiligen Sprachkenntnissen. Sie tauchen nicht nur in eine neue Kultur, sondern gewinnen gänzlich neue Eindrücke und Sichtweisen.

Kommunikationsbarrieren überwinden, ob in der Uni, im Freundes- und Bekanntenkreis oder in der Familie, in der heutigen Zeit trifft man im Alltag auf viele Situationen, in denen man auf eine fremde Sprache angewiesen ist. Neue Kulturen, neue Bekanntschaften und neue Ansichten verändern nicht nur den Menschen, sondern bereichern das gesamte Leben. Viele, die ins Ausland gereist sind, berichten davon, dass Reisen ihren Horizont erweitert hat.

Außerdem sieht man durch den Kontakt mit einer fremden Sprache und Kultur die Bedeutung der eigenen Muttersprache besser ein. Türkisch als Muttersprache ist für viele Deutschlernende selbstverständlich. Doch erst wenn wir uns mit fremdem Wortschatz samt Wortinhalten auseinandersetzen, lernen wir unsere eigene Sprache kennen. Darauf hatte Goethe bereits vor Hunderten Jahren hingewiesen: „Wer fremde Sprachen nicht spricht, weiß nichts von seiner eigenen. “

Die Relevanz des Fremdsprachenlernens wurde oben gestreift. Die Frage, wie viel man denn noch in den Kopf nehmen müsse, wenn es um das Erlernen einer Fremdsprache geht, ist diskussionsoffen. Auf welchem Niveau man eine Fremdsprache lernen sollte, ist direkt vom Ziel des Lernenden abhängig. Das Erlernen von Zusatzqualifikation hält geistig fit und das nicht nur in jungen Jahren, sondern auch im hohen Alter. Das sogenannte Gehirnjogging soll sogar Alzheimer vorbeugen beziehungsweise hinauszögern.

Obwohl man von der Nützlichkeit und der Bedeutsamkeit einer Fremdsprache weiß, kommt es in die Frage, warum wir in der Türkei eine Fremdsprache nicht lehren und lernen können, während man in vielen Ländern zwei oder mehrere Fremdsprachen beherrschen kann. Nach einer Forschung ist die Türkei im Befähigungzählerstand in Englisch auf dem letzten Platz unter den 47 europäischen Ländern, obwohl die Türkei in letzten sieben Jahren in Europa ihre Sprachgbefähigung in Englisch am meisten gefördet hat.

EF Education Fist ‘Befähigungszählerstand im Englisch ‘

1.	Dänemark	45.	Jordan
2.	Schweden	47.	Türkei
3.	Finnland	48.	Thailand
4.	Norwegen	49.	Sri Lanka
5.	Polen		
6.	Österreich		

Ungeachtet unserer langjährigen fremdsprachhigen Ausbildung können wir eine Fremdsprache nicht lernen, während man in vielen Ländern zwei oder mehrere Fremdsprachen beherrschen kann. Wieso können wir eine Fremdsprache nicht lernen und besonders nicht sprechen? Unsere in der Grundschule mit Grundkenntnissen wie

'goodmorning! what is your name, my name is…' beginnenden fremdsprächigen Erfahrungen können im Gymnasium darüber hinaus nicht weiterfördern. In diesem Aufsatz versuchen wir zu untersuchen, welche Rolle die Begriffe *Begabung* und *Motivation* beim Fremdsprachenlernen haben.

2. BEGABUNG UND FREMDSPRACHENLERNEN

Begabung bedeutet wörtlich natürliche Anlage zu besonderen Leistungen. Wie in allen Bereichen des Lebens gibt es auch beim Fremdsprachenlernen besondere Leistungen, die man Sprachbegabung nennt. Nach Gardner (1993) gehören zur sprachlichen Leistung die Sensibilität für die gesprochene und geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen und diese Sprache zielgerichtet zu gebrauchen (Gieske,2012, S.34). Dichter, Schriftsteller, Rechtsanwälte, Redner sind Personen mit hoher sprachlicher Begabung. Hier ist es möglich, von zwei Arten von Sensibilät zu sprechen. Die Fähigkeit, Sprache zu lernen, setzt kognitive Denk- und Lernleistungen voraus. Die Fähigkeit, die gelernte Sprache zeilgerichtet zu gebrauchen, setzt ein Gefühl für kommunikative Situationen voraus. So kann man sagen, dass sprachliche Lesitungen aus intellektuellen, kreativen und sozialen Fähigkeiten bestehen. In diesem Sinne kann Sprachbegabung unterteilt werden in sprachliche, soziolinguistische, interkulturelle, strategische, sprachlogische Kompetenz und Persönlichkeitskompetenz.

2.5. Persönlichkeitskompetenz

Unter diesem Begriff werden "das Verstehen und das kritische Hinterfragen der eigenen Persönlichkeit "verstanden. Sie besteht in der Fähigkeit einer bewussten Selbst- und Fremdwahrnehmung.

2.6. Soziolinguistische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenz wird als "angemessenes und kooperatives Verhalten in kommunikativen Situationen " definiert. Die non verbalen Kommunikation gehört auch hier zur soziolinguistischen Kompetenz.

2.7. Interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz wird als Wissen über Sprache, Kultur und deren jeweilige Unterschiede beschrieben. Hier ist es vorausgesetzt, dieses Wissen in kommunikativen Situationen angemessen anzuwenden. Man soll die Perspektive der anderen Kultur annehmen und verstehen.

2.8. Sprachliche Kreativitaet

Hierbei geht es um kreativen Umgang mit der Sprache. Dieser Begriff umfasst nicht nur einzelne Sprachen, sondern beruht auf der allgemeinsprachlichen Ebene.

2.9. Sprachlogische Kompetenz

Sprachlogische Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, beim aktiven, passiven bzw. schriftlichen oder mündlichen Sprachgebrauch logisch zu argumentieren. Diese Fähigkeit lässt sich von einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen. Deswegen stellt sie eine allgemeinsprachliche Fähigkeit dar. In einer Fremdsprache logisch zu sprechen

und zu argumentieren ist von der adäquaten Beherrschung der jeweiligen Sprache und von einem sicheren Sprachgefühl abhängig.

2.10. Sprachliche Kompetenz

Sie umfasst das Wissen und die Fähigkeiten in der Muttersprache und /oder in der erlernten Fremdsprache. Sie baut auf den Bereichen wie Grammatik, Vokabular, Schreiben, Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen auf.

2.11. Strategische Kompetenz

Die strategische Kompetenz ist, Probleme der sprachlichen Verständigung und des Lernens der Sprache anzugehen und zu lösen. Ein strategischer Umgang mit dem Fremdsprachenlernen ist von der strategischen Kompetenz in der Muttersprache abhängig. Diese Kompetenz lässt sich von einer Einzelsprache auf eine andere Sprache übertragen.

Die Begriffe *Persönlichkeit, Erfahrung, Kreativität, allgemeine Intelliegenz, Motivation* und *Interesse* sind Faktoren, die die Begabung beeinflussen. Des Weiteren werden wir in diesem Artikel den Begriff *Motivation* untersuchen.

Ellen Winner, eine amerikanische Pyschologin und Proffesorin der Harvard Universität, erwähnt ein 5-jähriges Kind namens Rehale, das die frühzeitig lesen kann (Winner,1998, S.45). Rehale war ihrem Alter weit voraus. Ihre frühentwickelten Fähigkeiten und Interessen liegen eher im sprachlichen als in mathematischem Bereich.

Solche aussergewöhnliche Talente kann man überall auf der Welt treffen. Die erdrückende Mehrheit hat leider keine solchen aussergewöhnlichen Talente, wenn es um Sprache geht. Jeder Pädagoge, der den Kindern und Jugendlichen die Muttersprache oder eine Fremdsprache vermittelt, wird bestimmt bestätigen, dass der Erwerb der Muttersprache und das Lernen einer Fremdsprache mit der Begabung zu tun haben.

Diese Begabung sollte sich nicht so definieren lassen, wie man mit 6 Jahren schon flüssig lesen und eine Fremdsprache mit 7 Jahren beherrschen kann, sondern so, wie die Lernenden ihre Umwelt in besonderer Weise mit ihren guten Einfällen und Ausdrücken bereichern.

Jedes Kind hat seine eigenen Stärken und Schwächen, wenn es um Sprache geht. Eine Sprachbegabung ist bei jedem Kind schon angeboren vorhanden. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass Sprachbegabung ganz unterschiedliche Erscheinungsformen hat (Gieseke,2012, S.18). Jeder Lerner kann unterschiedliche Erscheinungsformen von Begabung haben. Allerdings ist jeweiliger Beitrag der unterschiedlichen Intelligenz-Arten zu einem erfolgreichen Sprachlernen im Einzelnen noch nicht geklärt. Es bedarf weiterer Forschung, um herauszufinden, welche Intelligenzen das Lernen einer anderen Sprache in besonderem Maße fördern (Sarter, 2006, S.66). Für eine Förderung ist vorausgesetzt, diese Erscheinungsformen festzustellen und dementsprechend ein Lernverfahren zu planen, damit die Lernenden die jeweilige(n) Fremdsprache(n) lernen können.

Können wir etwas nicht schaffen, dann nennen wir uns unbegabt oder erfolglos, ohne uns darum zu bemühen. Solche Gegebenheiten lassen sich auch beim Fremdsprachlernen zeigen. Wir lassen außer Betracht, dass die Fremdsprachenlernen ein Prozess ist, der viel Geduld und Fleiß erfordert. Anders als beim Erwerb der Muttersprache besteht für das Lernen jeder weiteren Sprache keine absolute Notwendigkeit. Es muss gewollt sein (Sarter, 2006, S.66). *Wollen* genügt aber nicht. Man muss sich fürs Lernen Zeit nehmen und etwas anstrengen. Gute

Spracherlerner werden häufig als sprachbegabt bezeichnet, während nicht so gute Sprachlerner sich ebenso häufig hinter das Argument zurückziehen, sie seien eben nicht sprachbegabt (Sarter, 2006, S.66):

Menschen verfügen offenbar über Verarbeitungsstrukturen und –prozesse im Gehirn, die Kommunikation und Spracherwerb überhaupt erst ermöglichen. Unser Sprachapparat, der aus Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Produktions- und Speicherprozessen und der dazu nötigen Hardware besteht, erledigt alle anfallenden Aufgaben. Er ist offensichtlich so flexibel, dass er sich auf verschiedene Sprachen einstellen lässt. Wie wir mit dem angeborenen Inventar umgehen, hängt natürlich von der jeweiligen Umgebung ab, in der wir aufwachsen und leben und mit der wir interagieren, sowie von unserer individuellen Fertigkeit, dieses zu nutzen, also unserer Sprachanlage (Roche, 2013, S.46).

Die genannten Komponenten der Sprach- und Informationsverarbeitung, die allen Menschen gemeinsam sind, fasst man unter dem Begriff *kognitive Faktoren* oder *Lernuniversalien* zusammen (Roche, 2013, S.47). Nach der nativistischen Theorie von Noam Chomsky ist jedes Kind mit einer Sprachspezifischen Fähigkeit angeboren. Ebenso nach der Chomskyschen Universalgrammatik sind alle Kinder mit einer angeborenen universellen Sprachkompetenz ausgestattet. Demgemäß können wir von einer angeborenen Sprachbegabung nicht sprechen, wenn es sich um das Erlernen einer Fremdsprache handelt. Nach Noam Chomsky kommt jedes Kind mit einer angeborenen Fähigkeit zur Welt, die dem Erwerben der Muttersprache zur Verfügung steht.

3. MOTIVATION

Motivation bezeichnet die Gesamtheit aller Motive, die zur Handlungsbereitschaft führen. Motivation ist auf emotionaler und neuronaler Aktivität beruhendes Streben des Menschen nach Zielen oder Zielobjekten (www.wikizero.org., gesehen am 28.12.2017). Sie ist die Voraussetzung eines erfolgreichen Lernens (Vgl. Balcı 1997).

Motivation als zielgerichtetes Verhalten wurde zunächst genetisch durch angeborene Instinkte erklärt. Der Saug- oder Greifreflex eines Neugeborenen sind Beispiele dafür. Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Theorien entwickelt, wobei das Bedürfnis des Menschen im Mittelpunkt derer steht. Ein Beispiel zu diesen Therorien und Forschungen sei Maslow-Theorie. Demnach entsteht die Motivation durch das Bedürfnis, ein Gleichgewicht oder eine Balance wiederherzustellen. Zur Wiederherstellung der Balance stehen zwei Arten von Motivation zur Verfügung.

3.1. Intrinsische Motivation

Sie bezeichnet das Handeln aus inneren Antrieben heraus. Dazu gehören persönliche Interessen, kreative Neigungen, Herausforderungen. Ein intrinsisch motiviertes Individuum bezieht seine Motivation aus eigenen Tätigkeiten oder Aufgaben heraus. Das auffällige Merkmal dieser Art von Motivation besteht darin, dass man eine Aufgabe um seiner selbst willen bewältigt, wenn z. B. ein Musiker mit Begeisterung Gitarre spielt bzw. ein Singer für sich selbst singt. Dabei denken der Musiker und der Singer nicht daran, warum sie das tun und welche Bestrafungen oder Belohnungen sie dafür bekommen.

Die Quellen der instrinsischen Motivation sind die Aufgaben selbst, in eine interessante Aufgabe einzutauchen, die von der jeweiligen Person wichtiger als Geld, hohes Einkommen, Status oder Macht angenommen wird; und die Person selbst, für die es entscheidend ist, dass sie die Verwirklichung ihrer persönlichen Werte und Ziele schaffen kann.

Kann eine Tätigkeit durch einen Anreiz ungezwungen und effektiv ausgeübt werden, dann spricht man hier von "instrinsisch als in der Tätigkeit". Dieser Begriff wurde 1918 von Woodworth zur Literatur gebracht. (zit. nach: Rheinberg, F. (2004))

Kinder sind meistens intrinsisch motiviert, wenn sie eine Tätigkeit ausüben, ohne dafür eine Belohnung zu bekommen. Es geht hier um eine Motivation als Bedürfnis nach Selbstbestimmung. Nach einer Theorie von Charms wird eine Peson als intrinsisch motiviert angesehen, wenn die Quelle des Verhaltens im eigenen Selbst gesehen wird.

Es ist auch möglich, von einer weiterer intrinsischen Motivationsart unter dem Namen *Intrinsische Motivation als Interesse* zu sprechen. Dieses Interesse hat individuelle und aktuelle Seiten. Beim individuellen Interesse kann man davon sprechen, dass eine Lernaktivität als intrinsisch motiviert gilt, wenn sie selbstbestimmt erlebt wird und der/die Lernende sich damit identifizieren kann.

3.2. Extrinsische Motivation

Sie verläuft nach dem Schema Vorteil-Belohnung oder Nachteil-Bestrafung. Der Musiker möchte Geld verdienen oder ein Verkäufer sieht seine derzeitige Tätigkeit als Zwischenschritt seiner Karriereleiter.

Die Quellen der extrensischen Motivation sind materialle Anreize, nach Erfüllung der jeweiligen Aufgabe Einkommen zu bekommen, berufliche Stelle zu verbessern, gelobt zu werden, eine Anerkennung zu finden oder wertgeschätzt zu werden. Hier ist die Person der Meinung, dass es ihr wichtig ist, dass es, was sie macht, unter den Kollegen, Kunden, Vorgesetzten und Mitarbeitern als wichtig eingeschätzt wird.

3.3. Integrative und instrumentelle Motivation

Nach Gardner und Lambert (1972, S.51) wird gibt es in der Fremdsprachendidaktik eine integrative und eine instrumentelle Motivation. Diese Motivationsarten wurden lange als wichtigste Faktoren der Motivation an Lernen einer Fremdsprache angenommen. Neue Studien haben gezeigt, dass auch viele andere Faktoren beim Erlernen einer Fremdsprache bedeutende Rolle haben.

Eine Person, die integrativ motivert ist, interessiert sich für die Sprache, für den Sprecher und die Kultur der jeweiligen Sprache und will mit den Leuten der Zielkultur gerne kommunizieren.

Jemand, der instrumentell motiviert ist, lernt die Sprache deswegen, weil er später aus diesen Sprachkenntnissen Nutzen ziehen wird. Sind Lernende instrumentell motiviert, können sie daran denken, dass die Sprache im Laufe ihrer Karriere nützlich sein kann. Gardner und Lambert (1972, S.51) sind der Ansicht, dass die intergrative Motivation zu besseren Lernergebnissen deswegen führt, weil Lernende sich intensiver mit der Sprache beschäftigen.

4. WAS BEEINFLUSST DIE MOTIVATION

Motivation ist ein sowohl intraindividueller als auch interindividueller Faktor, der eine große Bedeutung beim erfolgreichen Fremdsprachenlernen hat. Sie lässt sich durch folgende Faktoren beeinflussen.

4.1. Interne Faktoren

Nach Paltonen und Ruohotie (1992, S.83) wirken die Fähigkeiten des Lernenden, sein Charekter, sein Geschlecht, sein Alter und seine Bedürfnisse und Interessen auf die Lernmotivation. Das Selbstbild, wie er sich selbst als

Fremdsprachenlerner sieht, ist auch wichtig. Nach Laine und Pihko (1991, S.8) besteht das Selbstbild aus Gedanken, Einstellungen, Gefühlen und Werten, die das Individiuum von sich selbst hat. Es ist allgemenin bewusst, dass ein positives Selbstbild wahrscheinlich zu einem positiven Lernerfolg und ein negatives Selbstbild zu einem negativen Lernerfolg führt. Es ist schon wissenschaftlich bekannt, dass der Mangel am guten Selbstbild sogar das Lernen behindern kann.

Jeder lebt in einer Gesellschaft mit den Einstellungen auf ihre Eigenart, sich auf bestimmte Weise zu fühlen, zu denken und sich zu verhalten. Die Einstellungen bestimmen, ob das Individiuum ein bestimmtes Objekt für positiv oder negativ hält. Während Motivation situationsabhängig ist, sind die Einstellungen stabil und sehr schwer zu verändern. Deswegen muss der Lehrer im Anfängerunterricht die Einstellungen und Werte der Schüler dem Fremdsprachenlernen gegenüber positiv beeinflussen. Er kann es dadurch schaffen, dass er den Schülern über die Zielkultur, deren Unterschiede und Gemeninsamkeiten zur eigenen Kultur berichtet. Die Einstellungen haben einen großen Einfluss darauf, wie gut oder schlecht die Lernenden motiviert sind.

Entscheidend für die Lernmotivation an Fremdsprachen sind die Einstellungen der Eltern. Die Kinder reagieren oft sowie die Eltern (Dörnyei,2001, S.39). Haben die Eltern Vorurteile gegen die Zielsprache und gegen die Zielkultur, so spiegeln die Kinder diese Einstellungen wider.

4.2. Externe Faktoren

Die externen Faktoren spielen beim Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle. Die wichtigsten externen Faktoren sind die Persönlichkeit und die Motivation des Lehrers selbst. Neben dem Lehrer haben auch die Lernumgebung und das Lehrmetarial eine wichtige Rolle.

Im gelenkten Fremdsprachenunterricht spielt die Lehrer-Schüler-Beziehung eine große Rolle, wobei der soziale Kontext wesentlich zum Spracherwerb beiträgt und dadurch die Motivation beeinflusst (Edmonson&House,1993, S.22). Die Einstellungen des Lehrers der Zielsprache und Zielkultur gegenüber sind wirksam auf die Schüler. Das Lehrerverhalten kann die Motivation der Schüler verstärken oder umgekehrt vermindern. Die Schüler merken, ob ihr Lehrer an seinem Beruf intrinsisch oder extrensisch motiviert ist. Der Lehrer muss sich für seine Schüler interessieren und um ihren Lernerfolg kümmern. Dadurch kann er die Lernmotivation seiner Schüler erhöhen.

Eine intrinsische Motivation des Lehrers ist unerlässlich für einen guten Lehrer. Wenn der Lehrer nur wegen des Gehalts unterrichtet, wenn er sich weder für das Fach noch für seine Schüler interessiert, fehlt die emotionale Basis für den Unterricht. Folglich schwächt das die Lernmotivation der Schüler.

5. PROBLEME MIT DER MOTIVATION

Beim Erwerb der Muttersprache lebt der Mensch innerhalb einer Gesellschaft, durch die er sozialisiert wird und die Sprache in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext lernt. Das Kind lernt, wann, wo und wie es kommunizieren soll. Durch den Erwerb der Muttersprache eignet sich das Kind die kulturellen Werte an. Der Erwerb der Muttersprache ist mit dem sozialen Leben eng verbunden. Jeder muss sprechen, um zu essen, zu arbeiten und weiterzuleben.

Dagegen sieht die Lage beim Erlernen einer Fremdsprache ganz anders aus. Beim Erlernen einer Fremdsprache sollen einem Schüler einerseits die Grammatik andererseits die Kommunikationsfähigkeit beigebracht werden. Das Beibringen nur von Grammatik leitet die Lernenden leider nicht an die richtige Adresse zum erfolg und ist nicht so schwer zu unterrichten. Es ist noch schwieriger und wichtiger, die Kommunikationsfähigkeit beizubringen. Denn sie ist das Ergebnis des Lebens in der jeweiligen Gesellschaft. Da es nicht immer möglich sei, in der Gesellschaft zu leben, wo die Zielsprache gesprochen wird, fragt man sich meistens, warum man diese Sprache lernen muss (Demirezen 1991:282). Nach den Ergebnissen meiner Masterarbeit (Avci, 2016, S. 84) halten nur 24.2% der Lernenden Deutsch für wichtig. Die restliche Menge findet es unwichtig, weil es in ihrer schulischen und beruflichen Laufbahn keine wichtige Rolle spielen würde. 27 Schüler (13.9%) sind dieser Meinung. 62 Schüler (32 %) haben gesagt, dass sie beim Deutschunterricht irgendwie nicht Deutsch sondern andere Fächer lernen, die sie wichtig für die interuniversitäre Prüfung finden. 56 Schüler haben gesagt, dass sie Deutsch nur deswegen lernen, um gute Noten bekommen zu können. Nur 47 Schüler (24.2%) finden die deutsche Sprache schön.175 Schüler (90 %) haben gesagt, dass sie Fächer wie Mathematik, Geometrie, Chemie, Physik und Biologie sehr wichtig finden und sich daher mehr Zeit dafür nehmen.

73 Schüler (37,6%) meinen, dass sie ihrer Stufe entsprechend sprechen können. 65 Schüler (33,5 %) haben keine Idee, ob sie niveuagemäß die Grammatik beherrschen. Es wurde festgestellt, dass die Schüler der 9. Klasse Deutsch für wichtiger halten als die der 10., 11. und 12. Klasse. Die Motivation für Deutsch ist in der 9. Klasse am höchsten. In der 10.,11. und 12. Klasse sinkt diese Motivation leider ab, weil die Prüfung zur Aufnahme in eine Universität sich nähert. Die folgende Tabelle macht die Motivationslage der Schüler klar.

		Ich finde Deutsch wichtig					
		Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Keine Idee	Ich stimme zu	Ich stimme total zu.	Insgesamt
9. Klasse	T	2	7	15	18	11	53
	%	3,8%	13,2%	28,3%	34,0%	20,8%	100,0%
10. Klasse	T	12	12	6	14	4	48
	%	25,0%	25,0%	12,5%	29,2%	8,3%	100,0%
11. Klasse	T	14	13	10	9	5	51
	%	27,5%	25,5%	19,6%	17,6%	9,8%	100,0%
12. Klasse	T	13	7	11	6	5	42
	%	31,0%	16,7%	26,2%	14,3%	11,9%	100,0%
Insgesamt	T	41	39	42	47	25	194
	%	21,1%	20,1%	21,6%	24,2%	12,9%	100,0%

Abb.1.21.Abbildung aus der Meinungsumfrage unter den Schülern

6. ZUM SCHLUSS: WIE KANN DER LEHRER SEINE SCHÜLER MOTIVIEREN?

Ist ein Schüler schlecht motiviert, kann der Lehrer den Motivationsstand des Schülers durch sein eigenes Verhalten und verschiedene Motivationsstrategien erhöhen (Dörnyei 2001b, S.25). Dörnyei betont weiterhin, dass die diversen Motivationsstrategien nicht effektiv sind, wenn der Lehrer nicht für eine gute Lernbedingungen gesorgt

hat. Wichtig ist die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie eine positive und angstfreie Klassenatmosphäre, eine gute Gruppenzugehörigkeit und gemeinsame Regeln. Der Lehrer vermindert die Motivation seiner Schüler, wenn er nicht an ihre Fähigkeiten glaubt, ihnen kein positives Feedback gibt und seine Schüler wegen ihrer Fehler kritisiert (Dörnyei 2001a,S. 177).

6.1. Lernsituation

Unterrichtsräume, Schulatmosphäre und Lernmaterial, haben einen großen Einfluss auf den Lernprozeß und können die Lernenden wesentlich motivieren, aber auch demotivieren (Apelt 1996, S.166). Abgesehen von diesen Faktoren sind auch die Lernstrategien von großer Bedeutung für die Motivation.

6.2. Lernumgebung

Die Lernumgebung spielt eine große Rolle bei der Lernmotivation. Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass seine Schüler sich im Klassenzimmer wohl fühlen und die Lernumgebung als angenehm und angstfrei empfinden.

Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass die Angst vor Fehlern die Lernmotivation verhindern kann. Das Klassenzimmer ist für die Schüler ein sozialer Raum, und der Unterricht und die Lernumgebung sollten so gestaltet werden, dass die Schüler ihre soziale Rolle behalten können. Der Lehrer muss vorsichtig mit der Fehlerkorrektur umgehen, damit die Schüler sich nicht schlecht fühlen (Dörnyei 2001b, 9799). Der Lehrer sollte vor Augen halten, dass Fehler zum Sprachlernprozess gehören und über sie nicht gelacht wird (Dörnyei 2001a, 42). Bei Fehlern sollte der Lehrer die Fehler nicht automatisch korrigieren, sondern die Schüler zu Selbstkorrekturen anregen (Edmondson & House 1993, 246). Wenn die Schüler sich untereinander gut kennen und sich verstehen, sind sie offener und haben weniger Hemmungen, wodurch sie besser lernen. Deshalb ist es wichtig, dass die Schüler sich am Anfang gut kennen lernen, damit die Gruppenarbeit besser funktioniert (Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Bei Partnerübungen und Gruppenarbeiten sollten die Schüler die Partner wechseln, damit sie die ganze Gruppe kennen lernen. Auch gemeinsame Ziele wie z.B. eine Gruppenarbeit oder Spiele verstärken die Gruppenzugehörigkeit und die Schüler arbeiten intensiver, um die Ziele zu erreichen.

6.3. Lernmaterial

Für die Lernmotivation ist das Lernmaterial sehr relevant, denn die Schüler lernen fleißiger, wenn im Unterricht Themen behandelt werden, für die sie sich interessieren und die mit ihrem eigenen Alltagsleben zusammenhängen. Eine effektive Motivierung setzt einen interessanten und für den Schüler bedeutungsvollen Lerninhalt voraus. „Ganz besonders wird jede Motivation im Unterricht von einem altersbedingt interessant gestalteten Unterricht bestimmt... “(Apelt 1981, S.96). Nach Dörnyei (2001b, S.6266) soll der Lehrer die Meinung der Schüler bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. So können die Schüler an der Planung des Unterrichts mitwirken, was ihre Lernmotivation verstärken kann, da der Unterricht dann nach ihren Wünschen gestaltet ist. Allerdings sollte der Lehrer versuchen, durch Gruppengespräche und Aufsätze die Interessen der Schüler herauszufinden und den Interessen entsprechendes Lernmaterial besorgen. Vor allem im Anfängerunterricht sollte der Lehrer das Interesse und dadurch die Motivation der Schüler durch abwechslungsreiche Übungen und Aktivitäten wecken. Kreuzworträtsel, kleine Spiele und unerwartete Aufgaben, die die Neugier wecken, sind sehr effektiv. Wichtig

ist es auch, das Lernmaterial mit der Zielsprachenkultur zu verbinden, d. h. möglichst viel authentisches Material, so wie Zeitungen, Musik, Videos usw. zu benutzen.

6.4. Lernstrategien

„Lernstrategien sind alle Versuche von Lernern, ihre Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache weiter zu entwickeln. Klassische Beispiele wären der Gebrauch von memonischen Techniken, bewusstes Wiederholen oder Auswendiglernen. ", sagen Edmondson und House (1993, S.220). Wendet man die richtigen Lernstrategien an, kann man einen positiveren Einfluss auf den Lernerfolg und die Motivation ausüben. Der Lehrer sollte die Schüler über vielerlei Lernstrategien informieren, damit jeder die für ihn beste Lernstrategie findet und dadurch verschiedene Aufgaben erledigen kann. Das erhöht die Lernmotivation. Wenn die Schüler über ihren Lernprozess nachdenken und ihre Entwicklung selbst evaluieren, werden sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst und wissen, ob sie ihre Lernziele erreicht und was sie noch zu tun haben.

6.5. Erwartungen an das Fremdsprachenlernen

Laut Dörnyei (2001b, S.57) lernt der Mensch besser, wenn er an seinen Erfolg glaubt. Zusammen mit den positiven Werten können die Erfolgserwartungen zu einer guten Motivation führen. Der Lehrer kann die Erfolgserwartungen seiner Schüler erhöhen, indem er die Schüler sorgfältig auf die Übungen vorbereitet und dadurch den Schülern klar macht, was sie bei bestimmten Aufgaben zu tun haben und was sie durch die Aufgaben erreichen sollen. Laut Dörnyei (2001b, S.6670) haben viele Schüler falsche Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen. Manche denken, dass man eine Sprache in kurzer Zeit lernen kann, manche denken, dass man eine Fremdsprache nicht gut beherrschen kann. Solche Vorurteile über das Fremdsprachenlernen kommen sehr häufig vor und meistens sind sie nicht richtig. Im Unterricht ist es sehr wichtig, dass der Lehrer diese Vorurteile abbaut. Er soll generell über die Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens und speziell über das Lernen der Zielsprache sprechen und den Schülern erklären, was für einen guten Erfolg erwartet wird. Wenn die Schüler realistisch sind, werden sie nicht gleich frustriert, wenn sie nicht nach dem Anfang die Zielsprache fließend sprechen.

LITERATURVERZEICHNIS

Apelt, Walter (1976). Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie. Halle. VEB. Max Niemeyer Verlag.

Avcı, M. (2016): Wirkung der Ausbildung der deutschen Sprache und der Methodologie-Kenntnisse der Lehrerkandidaten in Gymnasien. Diyarbakır.

Balcı, T. (1991): Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Methodische und lerntheoretische Überlegungen. In: Ankaraner Beitraege, ss.133-139.

Balcı, T. (1997): Das Germanistik- bzw, DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge. In: Info DaF, vol.5, pp.621-624.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom, In: The Modern Language Journal, 78: 273284.

Dörnyei, Z. (2001'a). Teaching and Researching Motivation. Harlow. Pearson Education Limited.

Dörnyei, Z. (2001b). Teaching and Researching Motivation. New York: Longman.

Edmondson, Willis & House, Juliane (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen. Francke Verlag.

Gardner, H. (1991): Abschied von IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfältigen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972). Attitudes and motivation in second Language learning. S.51, Rowley, MA. Newbury House.

Gieseke C. (2012) Erscheinungsformen von Sprachbegabung – Studie zur Sprachbegabung von Schülerinnen und Schülern an einem Münsteraner Gymnasium Münster.

Laine, E.& Pihko, M. (1991). Sprachen messen und messen = Selbstverständnis und wie man es misst.

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka. (1992). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu. Otava.

Rheinberg, F. (2004). Intristische Motivation und Flow-Erleben. Universität Potsdam

Roche J. (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Sarter H. (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Serindağ, E., Balcı, T., Aksöz, A.S. (2006): Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. In: ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, ss.14-28.

Winner, E. (1998). Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.

Woodworth, R.S. (1918). Dynamic psychology: New York Columbia Unıversty Press.

www.wikizero.org.,gesehen am 28.12.2017.

20

GEÇMİŞİ DOĞRU YARGILAMAK. "GÖREV" VE "OTORİTE" KAVRAMLARININ İZİNDE LENZ'İN "DEUTSCHSTUNDE" BAŞLIKLI ROMANI

Bekir Zengin[1]

1. GİRİŞ

"Aydınlanma Nedir" başlıklı bilimsel denemesinde Kant, Aydınlanma döneminin en önemli özelliğini "insanın kendi suçu demek olan reşit olmama durumundan kurtulması" olarak tanımlayıp, insanlara "başkasının müdahalesi olmadan kendi aklını kullan" çağrısını yapmasına rağmen, aslında bunun çok zor olduğunu da göz ardı etmez. Kant bunun zorluğunun temelinde yatan nedeni şu şekilde açıklıyor: "reşit olmamak çok rahattır" (Kant, web.s.2,). Korkaklık, tembellik veya yerleşmiş olan alışkanlıklar gibi karakter özelliklerinin yanı sıra, bazılarının da vasilik etmeye hazır olmaları ve konumlarını kaybetmeme çabaları önemli bir etmendir. Kant'a göre insanların doğal hakkı olan özgürlük bir takım düzenleme ve formalitelerle engellenmektedir. Tarihe bakıldığında Kant'ın haklı çıktığını görmekteyiz. Onca özgürlük hareketine rağmen tarih diktatörlerle doludur. Ortaçağ ve Yeni Çağ boyunca din adamlarının ve aristokrasinin etkisi çok hissedilmiş, toplumsal başkaldırılara rağmen, her diktatörün yıkılması, yeni bir diktatör yaratmıştır. 19. ve 20. Yüzyılda ideolojilerin ağır basması toplumsal hareketi körüklemiş ve bütün dünyayı etkileyen devrimlere ve dünya savaşlarına yol açmıştır.

Güce sahip olma, toplumları yönetme hırsı, otorite olma tutkuları özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan bu yana disiplinlerarası bir konu haline gelmiş, sadece edebiyatın değil, psikoloji, sosyalpsikoloji, sosyoloji gibi alanların temel konularından biri olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra "otorite" ve "kendini bir otoriteye teslim etme" alanında sosyalpsikolojik deneylerin arttığı gözlemlenmektedir. Theodor Adorno, Erich Fromm, Sanford ve Milgram konuya özel bir önem atfederek bu konuda yön verici çalışmalar yapan bilim insanları olarak öne çıkarlar.

Eserlerinde bellek konusuna özellikle dikkat çeken Siegfried Lenz, "Almanca Dersi" (Deutschstunde) başlıklı eserinde de yine bellekten hareketle İkinci Dünya Savaşı sırasında yönetimle işbirliği içinde olanların toplum içerisinde gizlenmelerini eleştirir. Biz bu çalışmada Lenz'in eserinde önemli bir leitmotiv olan görev ve otorite kavramlarından hareketle, esas suçlulara nasıl dikkat çektiğini ve savaş sonrasında hala var olmaya devam eden Nazizm uygulamalarını göstermek istiyoruz.

2. GÖREV VE OTORİTE KAVRAMLARI ÜZERİNE:

"Almanca Dersi" (Deutschstunde" başlıklı romanda kendisi de romanın bir parçası olan anlatıcı (homodiegetischer Erzähler) Siggi Jepsen, bulunduğu "zor eğitilebilir gençlerin" okulundaki yaşantılarına paralel olarak, Kuzey Almanya'da Rugbüll adındaki kasaba ve çevresinden sorumlu polis olan babası Jens Ole Jepsen'in hikayesini anlatır. Anlatıcı Siggi Jepsen, Almanca dersinde kendisine verilen komposizyon ödevini anıların karmakarışıklığı yüzünden yazamaz ve hücre kapatma cezası alır. Hücre cezası ödevini yazıncaya kadar devam edecektir. Kompozisyon

1 Doç.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

ödevinin konusu "görev hazzı"dır (die Freuden der Pflicht). Konu ona üniformasıyla, bisikletiyle ve dürbünüyle özdeşleşmiş olan babasını çağrıştırır. Babasından evdeyken "baba", evin dışında veya görevi söz konusu olduğu durumlarda araya mesafe koyarak "Rugbüll'ün Polis görevlisi" diye bahseden anlatıcı, babasının, kendisine Berlin tarafından verilen görevi nasıl bir titizlikle yaptığını anlatır. Babasının görevi Rugbüll'ün çok yakınındaki bir çiftlikte yaşayan ressam Max Nansen'e Berlin'den gelen resim yapmama cezasının iletmek ve ressamın bu yasağa uyup uymadığını kontrol etmektir. Bu konuya paralel olarak anlatıcının bulunduğu okuldaki uygulamaların aradan 10 yıl geçmiş olmasına rağmen hala Nazilerin izini taşıması ikinci bir konu olarak ve yine "görev" kavramıyla birlikte karşımıza çıkar. Peki, gerçekten babasının görevini hassasiyetle yerine getirmesi sadece "görev" kavramıyla açıklanabilir mi? Görev kavramı söz konusu olunca, davranışların ahlak kavramına uygunluğu sorgulanabilir mi? İdeoloji insan davranışları üzerinde ahlak kavramını bir tarafa bıraktıracak kadar etkili olabilmekte midir? İnsanlar niçin bir otoriteye itaat etmek zorunluluğu hissederler? Bu ve buna benzer sorulara, yukarıda da andığımız gibi, savaş sonrası yapılan sosyalpsikolojik deneylere dayanılarak belki bir cevap bulunabilir.

Görev denildiği zaman akla ilk gelen tanımlardan bir tanesi, Kant'ın görev kavramıdır. Ancak Kant'ın görev tanımı bağlamından çıkarılarak, tek başına okunduğunda yanlış anlaşılabilecek bir kavrama dönüşmektedir: "Ödev, yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğudur" (Kant, 1982:15). Kant'ın bu tanımı ahlak ile ilintilidir ve herhangi bir davranışın toplumun ahlak yasalarına uygunluğu ya da o davranışın ahlaki bir yasa olup olamayacağı tartışılmaktadır: "Öyleyse kesin buyruk (der kategorische Imperativ) bir tek tanedir, hem de şudur: ancak, aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun" veya "eylemin maksimi sanki senin istemenle genel bir doğa yasası olacakmış gibi eylemde bulun" (Kant, 1982, 38). Burada Kant'ın önermeleri insanı sadece kendine karşı yükümlü kılmamakta, aynı zamanda evrensel bir yükümlülük de içermektedir. İnsanın bunu yapabilmesi akıl ile mümkün olmaktadır. İnsanın aklını kullanabilmesi bunun için önemlidir. Ancak burada, 'farklı durumlardan kaynaklanan bir yorum farklılığı karşısında insanın tavrı ne olacaktır?' sorusu akla gelmektedir. Bir otoritenin, yasa yapıcının koymuş olduğu kurallar veya yasalar karşısında insanın tutumu ne olmalıdır? Böyle bir durumda Kant'ın belirtmiş olduğu akıl ve etik kurallara ne denli bağlı kalınabilir? Burada, Kant'ın ilk söylediği doğal ahlak çerçevesindeki düşünceleri ile davranışın genel bir davranış veya insan aklına yakışır bir davranış olup olmadığı sorgulanabilir. Göreve bağlılık adı altında, insanlık suçu işlemiş olmak görev tanımıyla açıklanamaz. Kant'ın görev tanımının yanlış yorumlanmasına en büyük örneği, Hannah Arendt "Eichmann in Jerusalem" başlıklı kitabında vermektedir. Nazi suçlusu Adolf Eichmann, ifadelerinde her zaman Kant'ın ahlak kavramlarını, özellikle Kant'ın görev tanımına bağlı kaldığını söylemesi, çok büyük bir yanılgıya işaret etmektedir. Arendt, Eichmann'ın yaptıklarının Kant'ın ahlak kavramlarıyla bağdaştırılmasını hayretle karşılar ve Kant'ın kavramlarının "körü körüne itaat" ile bir ilgisi olamayacağını vurgular (Arendt, 2007:232). Görev ve itaat kavramlarının eğitimde en önemli hedeflerden biri haline geldiği ve önemle vurgulandığı Kaiser II. Wilhelm dönemi bu durumun nedenini kısmen açıklamaktadır. O yılların eğitimini ayrıntılı bir şekilde "Hitlers Heerführer" başlıklı kitabında anlatan Hürter, 1900 lü yıllarda Otoriteye bağlılık ve görev kavramının II. Kaiser döneminde okullarda ve askeriyede merkezi kavramlar olarak öğrencilere aktarıldığını belirtir (2007:200). Ordu ve kamu çalışanları arasında da görev önemli bir sorumluluk olarak görülmekteydi ve herkes görev bilinciyle hareket etme zorunluluğu hissediyordu. Bu subay etiği içerisinde de merkezi bir kavramdı. (Hürter, 2007:353). Görev kelimesi genellikle itaat ve onur, namus sözleriyle bağlantılı olarak ilişkilendirilmekte ve birlikte kullanılmaktaydı (Hürter, 2007: 42) Bu durum aşağıda ele alacağımız Lenz'in romanındaki durum ile birebir aynıdır. Hitler'in kendisi de bu okullarda okumuştur ve Hitler için de görev kavramı her şeyin üstünde gelmektedir. Savaşın sonlarına doğru, görev başından ayrılması gerektiğini söyleyenlere Hitler şunları söyler:

"Ben bir komutan olarak bayrağı hiçbir zaman elden bırakmam. Eğer ben kendi görevimi yapmazsam, genç bir SA-Subayından görevini yapmasını nasıl isteyebilirim ki? Her zaman vicdanıma göre görevimi yerine getirdim, bu her zaman yol gösterici bir ilke olarak kalmıştır" (Schirrmacher, 2012:88)

Kant'ın devlet ve vatanseverlik kavramı aslında bu yanlış anlamanın önüne geçebilecek bir açıklamadır. Kant özgürlüğü doğal bir hak olarak görür ve devletin bireysel ve keyfi isteklerle yönetilemeyecek olduğunu belirtir. Kant yöneticilerin keyfi davranmaması gereğini şu şekilde ifade eder:

"Devletteki her bir kişi (devletin başındaki kişi de hariç olmamak üzere) ülkeyi ana kucağı veya yaşadığı toprak parçasını baba toprağı olarak gördüğünden… kişilerin haklarını genelin iradesi olan yasalarla korumak ve kendisini yetkili görüp keyfi bir uygulama göstermemek vatanseverce bir davranıştır. (Aktaran: Pfordten; 2003:6)

Diğer taraftan Kant, öne çıkardığı akıl kavramıyla, akla uygun davranışları da sınıflandırmakta, toplumun çıkarını her zaman ön planda tutmaktadır. Aslında Aydınlanma'nın bugün eleştirilen yanı olan, akıl temelli hiyerarşik bir yapı sorunları çözüyormuş gibi görünmekte ve duruma bağlı durumları akılla aşmayı denemektedir. Kant'a göre aklın bir toplumsal bir de bireysel kullanımı söz konusudur. Kant, bilim insanlarının belli bir okur çevresine hitaben yazdıkları için, onların akıl kullanımını toplumsal kullanıma dahil ederken, emir altındaki bir asker veya memur verilen emirleri yerine getirmekle yükümlü olduğundan, emirleri kendi aklı doğrultusunda değiştiremez der ve şu örneği verir:

"Eğer bir subay kendisine verilen bir emri, emrin amacına uygunluğu konusunda veya yararlılığı konusunda akıl yürütmeye kalkacak olursa, bu bir felaket olurdu: o itaat etmek zorundadır. Ama bir bilgin savaş hizmetinde hatalar üzerine açıklamalar yapıp, bunu da halkın kararına sunarsa, ona haklı olarak itiraz edilemez" (Kant, web., s.2).

Askerin emre sadık kalması, akla dayalı hiyerarşik yapının üstündeki otoriteye işaret eder. Aslında askerin nasıl davranacağı otorite tarafından düşünülmekte ve askere emri yerine getirmekten başka bir seçenek sunmamaktadır. Buradan yine kendi içinde çelişkili gibi görünen otorite kavramına ulaşmaktayız. Otorite gerçekten itiraz edilmemesi gereken, emirlerinin yerine getirilmesi gereken ulaşılmaz bir güç müdür? İnsanları otoriteye boyun eğmeye zorlayan şey nedir? Acaba bu durum insanların doğuştan getirdikleri bir karakter özelliği midir?

Sosyalpsikolojinin babası sayılan Erich Fromm, eseri "Özgürlükten Kaçış"ta, her özgürlük mücadelesinin sonucunda boyun eğilmesi gereken yeni otoritelerin ortaya çıktığını söyleyerek, insanların özgürlük arzularından başka, "güdüsel bir boyun eğme isteği" olup olamayacağını sorgular (Fromm, 2016:24). Fromm, Freud'un insan ve toplum arasında var olduğunu ileri sürdüğü temel karşıtlığı kabul ederek, toplumun insanı ehlileştirmesi gerektiği fikrini olumlu bulur. Diğer taraftan toplumun insanın temel tepilerini "ustaca denetleme", yani süper-ego'nun gelişimi aşaması tam anlamıyla gerçekleşmemesi durumunda, Freud'un "yüceltme" olarak adlandırdığı baskı altına alınan itkilerin kültürel bir değer taşıyan ve gerçekleştirilmesi için kuvvetli bir istek uyandıran özlemlere dönüştüğünü belirtir. Bu özlemlerin gerçekleştirilmesi toplumsal bir desteği gerektirebilir. Bu durumda da, diğer insanlar, kişinin "amacına ulaşmak için kullandığı" bir araca dönüşmektedirler (Fromm, 2016:27-29). Bu kısmen otoriter kişiliğin ortaya çıkma sürecini açıklamaktadır. Fromm toplumun aslında sadece doğal istekleri doyuran bir yönü olmadığını vurgular ve insanın doğasının, tutkularının ve kaygılarının kültürel temelli olduğunu söyler. Buradan hareketle yeni istekler ve davranış biçimleri yaratmak için de uygun bir ortam vardır (2016:30).

Otoriter bireyin oluşumundaki bu faktörlerin yanı sıra insanın doğasında olmayan ve toplum kurallarını öğrenme aşamasında toplum tarafından övülen davranışlar (mesela uslu olma, uyumlu olma gibi) otoriteye boyun eğme

davranışlarını körükler. Otoriteye boyun eğme bir anlamda kendi beninden vazgeçme olarak algılanabilir. Çocuk uslu olma gayreti içerisinde bastırdığı duyguları aracılığıyla, çok kuvvetli bir boyun eğişi gösterdiği gibi, içinde düşmanlık besleyen ve intikam duygularına dönüşen bir duyguyu da geliştirebilir (Fromm, 2016:48). Fromm'a göre, ekonomik yapının belirlemiş olduğu toplumsal yapı ve yaşam biçimi uyumu zorunlu hale getirir ve insanda yaşadığı koşulları kabul etme zorunluğu yaratır (Fromm, 2016:35). Bunun temel nedeni yalnız kalmama ve birileriyle bağlantı halinde olma, bir gruba ait olma arzusudur. Topluma uyum, yalnız kalmama arzuları bir takım araçlarla sağlanır. Bunlar arasında din ve ulusalcılık birey ile diğer bireyler arasında çok kuvvetli bağlar yaratabilir. (Fromm, 2016:36).

İnsanlardaki otoriter yönü ve boyun eğme arzularını araştıran Adorno ve arkadaşları Nevitt Sanford, Else Frenkel-Brunsivik, and Daniel J. Levinson , insanlarda faşist duyguların varlığını belirlemek için F-Skala adını verdikleri bir ölçek geliştirirler. Form 78 adı verilen bu ölçekte kişilerdeki gizil antidemokratik eğilimleri ve faşizme olan eğilimlerini ölçmek için yöneltilen sorular birbirinden bağımsız duracak şekilde, sorular gruplara ayrılmadan dağıtılmıştır. Ölçekteki sorular özellikle belli şeylere gönderme yapmayacak şekilde ve farklı ifade seçenekleri gözden geçirilerek hazırlanmıştır. Ölçekteki soruların hazırlanmasındaki aşırı titizliği Adorno şu şekilde ifade ediyor:

"Saatlerce bazı fikirlerin içimize doğmasını beklerdik, sadece değişkenlerin, kuramsal boyutların, kişilik sendromlarının değil, tek tek soru kağıdındaki (ölçekteki) cümlelerin (item) bile uzun akılsal süreçleri vardı. Eğer ölçüm için bulduğumuz bir cümle, araştırma başlığına ne kadar uzaksa, o kadar buluşumuzdan gurur duyuyorduk;…" (Aktaran, Batmaz, s. 20).

Form 78'deki sorularla ölçülmek istenen düşünce biçimleri dokuz ana başlık altında toplanmıştır. Burada konumuzla ilgili olan birkaç konu başlığını zikretmekle yetinmek istiyoruz. Bu düşünce biçimlerinden ilki olan "gelenekselcilik" orta sınıfın bir özelliği olarak görünmekte ve en belirgin sonuç olarak çocukların itaat ve saygıyı öğrenmelerinin önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Adorno, 1950:229). "Otoriteye boyun eğme" özelliğini ölçen 20, 23, 32, 39, 43, 50, 74 ve 77. sorularda diktatörlüğe ve politik kimliklere doğrudan atıftan kaçınılarak, daha çok itaat, saygı ve isyan gibi sözcükler içeren sorular bulunmaktadır. Bu bölümün sonuçlarını yorumlarken en önemli sonuç olarak "otoriteye teslimiyetin, yabancı güçler tarafından manipülasyonu ile antidemokratik potansiyele büyük ölçüde katkı sağladığı" ifadesi dikkat çeker. Diğer taraftan, "korku tarafından kontrol altında tutulan düşmanca ve asi dürtüler, öznenin saygı, itaat, şükran ve benzer yönlerde aşırıya kaçtığı tespit edilmiştir" denmiştir (Adorno, 1950:232). Saygıda aşırılık veya görevine sadakat, itaat etmede titizlik, Türkçedeki "kraldan çok kralcı" olma deyimiyle tam olarak örtüşmektedir. Bir başka başlık olan "otoriter saldırganlık" konusunda ise, en çok onay alan soru "çocuklara tecavüz ve saldırı gibi cinsel suçlar, hapis cezasından daha fazlasını hak ediyor; bu tür suçlular kamuoyu önünde kırbaçlanmalıdır" sorusu olmuştur. "Güç ve dayanıklılık" konusundaki sorularda öne çıkan özellik ise, "ülkenin daha az yasa ve kuruma, ama yorulmayan, daha cesaretli ve özverili" bir lidere ihtiyacı olduğudur (Adorno, 1950:237). "Her zaman savaş ve çatışmalar olacaktır. Bu insanın doğasıdır" maddesi ile saldırganlığa gerekçe bulmanın insanın yönlendirilerek saldırıya her zaman hazır olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır (Adorno, 1950:239).

Otoriteye boyun eğme ve verilen göreve bağlı kalma konusunda en ünlü çalışmalardan biri de Milgram'a aittir. Milgram 1961 yılında rastgele seçilmiş ve öğretmen rolü verilen denekler ve deney grubu içerisinde yer alan öğrenci rolündeki kişilerle gerçekleştirdiği deneyinde, insanların verilen emirlere nereye kadar uyacaklarını ölçmüştür. Tumanov, bu deneyin barış zamanı yapıldığını belirterek, sonuçların savaş döneminde daha da kötü olabileceğini iddia eder (2007:148). Öğretmen rolündeki denekler her yanlış cevapta, öğrencilere elektro şok vermişler

ve her yanlış cevaptan sonra elektro şokun gücü artırılmıştır. Deney sonucu insanları hayrete düşürecek kadar vahimdir. 26 deneğin yarısından çoğu 450 wolt'a kadar çıkmıştır. Milgram, ulaştığı sonucu şu şekilde ifade eder:

"İnsanı şaşırtan bir süreklilikle, iyi kişilerin yetkenin işlemleri karşısında büküldüğü ve kötü eylemlerde bulunduğu görüldü. Günlük hayatlarında sorumluluklarını bilen ve efendi insanlar olan denekler yetkenin tuzağına düştüler; algılarının ve araştırmacının ortamı tanımlayışının tutsağı oldular ve sert eylemlerde bulundular" (Aktaran Batmaz, 2006:106-107).

Böylesi durumlarda ve buna benzer olaylarda, örneğin Vietnam'daki My Lai katliamında, katliamı gerçekleştirenler, davranışlarını açıklarken, otoriteye işaret etmişler ve Kant'ın yukarıda andığımız ahlaki davranış biçiminin tam tersine "idarenin direktiflerini kendi ahlaki görüşleriyle değil; idareye ait görüşlere dayanarak takip" (Batmaz, 2006:26) etmişlerdir.

Milgram'ın yapmış olduğu deney sırasında yaşananlar ise daha da düşündürücüdür. Deneklerin birçoğu, araştırmacı odada değilken, gerekenden daha düşük voltajda elektrik vermesine rağmen, bunu araştırmacıya söylememiş, emirlere normal uyuyormuş gibi davranmıştır (Akt. Batmaz, 2006:99). Buradan çıkan sonuç, deneklerin kendi vicdanları ve kabul ettikleri insani değerler ile emir arasında kalmış olmaları, ama bunu sözlü olarak ifade etmek yerine, yine de emirlere uyuyormuş gibi davranarak sezdirmemeye çalışmalarıdır.

Otoriteye veya otorite olarak görünen kişiye boyun eğmeye en güzel örnek ülkemizde 1986 yılında yaşanan bir olaydır. Ferhan Şensoy'un yazmış olduğu "İçinden Tramvay Geçen Şarkı" oyununu sahneleyen 'Ortaoyuncular Tiyatrosu' oyuncuları, oyunun kostümleri olan Alman Nazi Üniformaları ile İstiklal caddesi'ne çıkmışlar ve yoldan geçenlerden kimlik sormuşlar, bazı kişilerin ellerini duvara dayayarak arama yapmışlardır (Yıldız, s.42). Yıldız, sosyal etki kuramı çerçevesinde, insanların davranışlarında meydana gelen değişikliklerin ana nedenlerini sıralarken, itaat (Obedience) ve uyma (Conformity) konularına özellikle dikkat çeker. İtaatin temelinde, yasaklanan şeyi yapmama ve istenilene uymama davranışının doğuracağı sonuçlar ve korku yatmaktadır. İstiklal Caddesi'nde yaşananlar üniforma karşısındaki tutum ve üniformalı kişiye itaat etmemenin sonuçlarından korkma ile açıklanabilir ve belki de insanların hala 12 Eylül'ün etkisi altında olabilecekleri ihtimal dışında tutulmamalıdır. Uyum gösterme süreci ise grubun dışında kalmama, içselleştirme veya özdeşleşme gibi davranış biçimleriyle gerçekleşmektedir. İçselleştirme konusunda Yıldız, fikirlerin yerleşik hale gelmesi ve bunun sonucu kişinin davranışlarından doğal içsel bir ödül almasının davranışlarını daha kolay değiştirebileceğine dikkat çeker. Özdeşleşme ise kişinin grup içerisinde kendisini mutlu tatmin edecek bir ilişki arzulamasından kaynaklanmaktadır (Yıldız, s. 44). Özdeşleştirme veya içselleştirme sürecinin rasyonelleştirme aracılığıyla mı yoksa kişinin de fark edemediği bir süreçle mi gerçekleştirildiği önemli bir konudur. Sanford, yetkeye boyun eğmenin belli toplumlara özgü bir şey olmadığının özellikle altını çizer ve bütün insanların bu davranışı gösterebileceklerine dikkat çeker: "Yetkeye başeğme, varolan yetkeye karşı duyulan dengeli ve gerçekçi bir saygı değil, abartılmış, duygusal bir başeğme gereksinimidir. Tutuculukta olduğu gibi, burada da kişi kendi içindeki bilince yönelik olmaktan çok, dıştan gelen kuvvetlere yöneliktir." (Batmaz, s. 71) Sanford, yetkeye baş eğme ile yetkeci saldırganlığın çok yakından ilgili olduğunu söyleyerek, her iki tutumun da aileden kaynaklanan, anne-baba veya yakınlarına yönelik düşmanlık duygusunun dış gruplara yönelmiş hali olarak yorumlar (Batmaz, s. 72). Sanford'un bu saptamaları, otorite ve güç sahibi olma arzusunun bütün insanlarda ortaya çıkabilecek olmasının yaratmış olduğu endişeyi John Dewey şöyle ifade eder:

"Demokrasimizin karşı karşıya bulunduğu tehlike yabancı totaliter devletlerin varlığı değildir – yabancı ülkelerde, Lider'e bağımlılığa zafer kazandıran ve kendi kişisel davranışlarımızda ve kurumlarımızda var olan koşullar, en

ciddi tehlikeyi oluşturmaktadır. Bu durumda savaş alanı da, kendi içimizde ve kendi kurumlarımızda bulunmaktadır" (Aktaran Fromm, 2016:23)

Bu alıntı bize tehlikenin her zaman ve her yerde mevcut olabileceğini göstermektedir.

3. "ALMANCA DERSİ" (DEUTSCHSTUNDE) ROMANINDA GÖREV KAVRAMI VE GEÇMİŞLE HESAPLAŞMA

Siegfried Lenz'i eski Doğu Almanya'da bir çırpıda ünlü yapan (Streul, 1988: 98), yukarıda kısaca özetini vermiş olduğumuz "Almanca Dersi" (Deutschstunde) romanın ilk bölümü, romanın ana kahramanı ve anlatıcı Siggi Jepsen'in bulunduğu "eğitilmesi güç öğrencilerin" (Deutschstunde, s.7)[2*] eğitim gördükleri, Elbe nehrinde bulunan küçük bir ada üzerindeki okulda geçer. Siggi'nin okulda bulunma nedeni, ressamın resimlerini yok olmaktan kurtarmak için sakladığı değirmenin yanması ve romanda çok fazla karşımıza çıkan renklerin bağırması konuşması vs. sonucunda özellikle alev rengi gördüğü her şeyi saklamak istemesidir. Yani bir çeşit ruhsal bozukluktur. Okulda çok katı bir eğitim verilmektedir. Buradan ayrılan öğrencilerin % 80'i bir daha suç işlemezler (Deutschstunde, s.7). Siggi, Almanca dersi boyunca öğretmenin vermiş olduğu komposizyon ödevine, hafızasının karmakarışık olması nedeniyle bir türlü başlayamaz ve ders sonunda boş defter verir. Bu ceza gerektiren bir durumdur ve Siggi bir hücreye hapsedilir. Aslında Siggi Jepsen kompozisyon ödevini ders saatinde yapmayı istemektedir, ancak anılar o kadar yoğundur ki, aklında bin bir resim halinde aktarılmayı beklemektedirler. Ancak belleğindeki bu yoğunluk bir başlangıcı geciktirir. Lenz, bellek konusuna önem veren bir yazardır ve her bir ayrıntının önemli olduğunu düşünür. Siggi de böyle davranır ve belleğine layık olmak, hiçbir şeyi atlamamak kaygısıyla, babasının görev esnasındaki hazzı yansıtabilmek için kompozisyona başlayamaz. Komposizyon dersindeki ödev "görev hazzı"dır (Die Freuden der Pflicht). Lenz romanın ilk bölümünde yukarıda andığımız gibi Nazi dönemi ve öncesinin en popüler sözcüklerinden biri ile Nazi dönemine bir gönderme yapar. Hem "haz, neşe" hem de "görev" (Pflicht) sözcükleri ideolojik olarak bir anlam içerirler. Haz sözcüğü, genellikle vatan sözcüğü ile birlikte anılarak, vatan için yapılan bir iş sonucu ulaşılan duyguyu ifade eder. Freude sözcüğü genellikle Almanların moralini yükseltmek için çok sık kullanılan bir sözcük olmuştur. Diğer taraftan, Almanları daha fazla çalışmaya teşvik ve üretimi artırmaya yönelik olarak da kullanılmıştır. Daha sonraları Almanların eğlence dünyalarını yönetmeye yönelik kurulan "Kraft durch Freude" (Neşe güç verir) programı, Almanlara tatil programları sunarak, güç kazandırmaya ve bedensel olarak kuvvetlendirerek savaşa hazırlamayı hedeflemiştir. Almanlara tatil yaptırmak için planlanan "Prora" tatil köyü gibi, daha sonra araba markası olarak da karşımıza çıkan fakat hiç gerçekleşmeyen KdF-Wagen (Kdf: Kraft der Freude) bu ideolojik programın parçalarıydı (Brosowski, S.264). "Görev" kavramı da ideolojik bir anlam içerir ve yukarıda andığımız gibi okullarda öğrencilere her vesile ile öğretilen bir sözcüktür. O yılların okullarındaki eğitimi hakkındaki belgeleri internet sayfasında toplayan Politik Eğitim Federal Merkezi (Bundeszentrale für Politische Bildung) okullarda verilen kompozisyon ödevlerinde "Görev" kavramının özel bir önemi olduğunu vurgulayarak, farklı kişilerin anılarındaki bu kavramla ilgili anılarını internet sayfasında vermektedir. O dönemin bir komposizyon ödevinde bir öğrenci şunları yazar:

Devletin benden istediği en önemli görev itaattir. Bu itaat neşeyle ve zamanında olmak zorundadır. Tam olarak yerine getirilmeyen görev hem devlete hem bana zarar verir. Bir vatandaş olarak her zaman hizmete hazır olmak benim görevimdir. Bir vatandaş olarak bütün görevler sadakatle yerine getirilmelidir, böyle bir şey için haklar da

2 Bu sayfadan itibaren ele aldığımız eser olan "Deutschstunde" başlıklı romandan yapacağımız alıntılarda romanın ismini kullanacağız.

talep ediyorum, görev yoksa hak ta yoktur. Belki hoş olmayan şeylerle bağlantılı olan görevler bana zor gelecektir. Ama burada gerçek bir vatandaş olduğumu göstermek zorundayım. Bu hoş olmayan şeylere neşe ve haz ile katlanmak benim görevimdir" Sauer, Web.s.3).

Kaynakçada gösterdiğimiz internet sayfasında tamamının verildiği bu kompozisyon ödevinin 3+ notu verildiği ilgili sayfada dipnot olarak belirtilmektedir.

Siggi Jepsen'in komposizyon ödevinin konusu ile yukardaki alıntı arasında büyük bir paralellik vardır. Görevden duyulan hazzı tarif etmesi istendiğinde, aklına babası gelir ve onun görevini nasıl büyük bir şevkle yaptığını ve nasıl titiz olduğunu hatırlar. Babası görevini yaparken, duygusallıktan sıyrılır ve kendisini tamamen görevine verir. Hatta görevine o kadar düşkündür ki, resim yapmama cezası verilen ressamı tuzağa düşürmeyi, onu kurnazlıklarla suçüstü yakalamayı bile düşünür ve bütün bunları yaparken büyük bir haz duyar (Deutschstunde, s.11). Resim yasağı 1943 yılında verilir ve resim yasağını bildirmek Polis görevlisi Jens Jepsen'in görevidir. Roman boyunca hiçbir zaman Nazi sözcüğü geçmez. Onlardan bahsetmek istenirse düzdeğişmeceye (metonymie) başvurulur ve Berlin sözcüğü kullanılır: "Berlin bunu (resim yapmayı) yasaklamak istiyor" (Deutschstunde, s. 39). Aslında eserde hiçbir şekilde Nazi sözcüğü geçmemesine veya Nazi ideolojisine doğrudan değinilmemesine rağmen, polis görevlisi Jens Jepsen'in Nazi dönemine özgü değer sistemini çok kuvvetli bir şekilde içselleştirildiğini gösteren somut davranış biçimleri ve değerlere bağlılığı dikkat çeker. Diğer taraftan anlatıcı, babasının göreve bağlılığını onun içinde yer etmiş bir özellik olarak görür ve görevi olmadığı zamanlarda kendisini yarım hissettiğini belirtir: "Babam. Emirleri ebedi yerine getiren kişi. Kusursuz icracı" (Deutschstunde, s. 69) veya "yüzü asık ve çaresiz, çünkü bir görevi yoktu ve görevi olmadığı zamanlarda yarım birisiydi" (Deutschstunde, s.70) şeklindeki tasvirler bu durumu bize açıkça göstermektedir. Görev konusundaki bu bağlılığının yanı sıra Jens Jepsen, otoriteye itaat konusunda da aşırılıklar sergilemektedir. Jens Jepsen, telefon çaldığında da, karşısında Berlin'den birinin olacağını düşünerek hareket eder:

"Bürosundaki telefon çaldı. Hemen yerinden sıçradı ve piposunu bir tabağın üstüne bıraktı. Ortadan düzgünce ayrılmış saçlarını bastırarak düzeltti ve giderken ceketinin düğmesini iliklediı. Dışarıda, merdivenlerde, "Ben Rugbüll Polis görevlesi Jens Jepsen" dediğini duyuyordum" (Deutschstunde, s. 131).

Jens Jepen, ressam Max Nansen'e resim yasağını bildirirken başlangıçta üzgün bir tavır sergilese de, kendisini çocukken boğulmaktan kurtaran ressama daha sonraları acımasızca davranarak, görevine yaptığına inanır. Ressam kendisine uzatılan tebliğ mektubunu açmamakta biraz lakayt davranınca, açması gerektiğini belirterek, yasağın tebliğden hemen sonra başladığını belirtmekten geri kalmaz (Deutschstunde, s.36). Kasaba ve çevresindeki tanıdık ve ahbapları resim yasağının saçmalığını ve bu kadar katı olmaması gerektiği yönünde telkinlerde bulunsalar da Jens, bunlara aldırış etmez. Ressama durumu şu şekilde açıklar:

"Bu Berlin tarafından kararlaştırıldı, bu benim için yeterli. Kendin de okudun mektubu Max. Resimlerin kontrolünde sen de bizzat bulunmak zorundasın, bunu senden talep ediyorum. – Resimleri tutuklayacak mısın? diye sordu Ressam. Babam soğukkanlı bir şekilde ve anlayış göstermeksizin: Hangi resimlere el konulacağını tespit edeceğiz … Ben sadece görevimi yerine getiriyorum" (Deutschstunde, s. 90).

Ressam, kendisini ölümden kurtardığını hatırlatsa da bu Jens Jepsen'i görevini yapmaktan alıkoymaz ve ressamın resim yasağından sonra yaptığı bir resmi yırtar ve yasağı deldiğini Berlin'e bildirmeyeceğini söyleyip, ödeştiklerini söylemesi onun çevresine yabancılaşmasının da bir ifadesi olmaktadır (Deutschstunde, s. 91). Ancak Rugbüll'ün

polis görevlisi Jens Jepsen, daha sonra ressamı şikayet ederek tutuklanmasını sağlar. Bu durum için de açıklaması hazırdır: "Sen istedin böyle olmasını, sen kendin. Çünkü sizler büyüksünüz, herkesten üstünsünüz ya! Başkaları için geçerli olan sanki sizin için geçerli değil" (Deutschstunde, s. 284). Bu açıklama, bize Adorno'nun insanların faşizme olan eğilimlerini belirlemek için geliştirdiği ölçeğindeki (F-Skala) bilim insanları ve sanatçıları küçümseyen ve görevini yapan sıradan kişilerin daha değerli olduğunu ifade eden (Anti-Intrazeption) grubu sorularının sonucunu hatırlatmaktadır.

Her fırsatta görevini yaptığını ifade eden Jens'e, şartlar değiştiğinde kendi durumu konusunda endişe duyup duymadığı sorulduğunda, "şartlar değişse de görevini yapan kişilerin kendilerinden endişe etmelerine gerek yoktur" Deutschstunde, s. 128) diyerek cevap verir. Gerçekten de romanın son bölümlerinde, Nazilerin yenilgisi sonrası, kısa bir tutukluluk dönemi yaşayan Jens Jepsen, tekrar görevi iade edildiğinde resim yapma yasağı devam ediyormuşçasına davranır. Bu tutum onun ideolojiye bağlılığını gösterir. Diğer taraftan şartların değişmesi sonrası kendisinden endişe etmemesi, görevini yapanların hiçbir zaman yargılanamayacakları düşüncesini taşıdığını gösterir.

Jens Jepsen'in görev konusundaki görüşleri, romanın sonlarına doğru savaşın kaybedilmesinden sonra bir İngiliz saldırısına karşı oluşturulan savunma timinde de ortaya çıkar. Yörenin polis görevlisi olarak oluşturduğu savunma birliğindeki kişilerin kendi emirleri karşısındaki eleştirilerine "emirler yerine getirilmek için verilir" şeklindeki cevabında da karşımıza çıkar (Deutschstunde, s. 375) ve nöbet yerini terk etme eğilimi gösteren ressama silah çeker (Deutschstunde, s. 386).

Jens Jepsen'in görevine bağlılığı konusunda en etkili cümleyi romanın sonlarına doğru anlatıcıdan gelir. Babasını soran psikoloğa şu cevabı verir: "Hepimizi hizaya getirdi, herkesi. Rugbüll ile Glüserup arasındaki herkesi, kendi ailesini de. Böyle birine ara sıra ne yapması gerektiğini söylemene gerek yok. Kendisine bir görev verildiği zaman, bunu ömür boyu yapar" (Deutschstunde, s. 556). Jens Jepsen'in kendi ailesi karşısındaki otoriterliği ve katı tutumu, yine onun görev kavramıyla bağdaştırılmaktadır. Görev konusunu hiçbir zaman sorgulamayan Jens, her şeyi gözü kapalı yerine getirmekte kararlı birisidir.

Jens Jepsen'in görev konusundaki görüşleri, Kant'ın görev kavramı ile bağdaşmaz. Çünkü Kant, davranışlarının genel geçer bir yasaya dönüşebilecek davranış biçimlerini onaylar. Toplumun değerleri ile de bağdaşmayan, yakın çevresinden kendisini soyutlayarak, emirleri yerine getiriyor olması, ideolojik davranış modelini çağrıştırır. Ancak, yukarıda alıntıladığımız Kant'ın askerin "görevi emirleri yerine getirmektir" şeklindeki cümlesini hatırlarsak, Jens Jepsen'in davranışları ahlaki olmasa da bir zorunluluk olarak yapılmış icraatlar olarak görülür ki, bu da Nazi döneminin suçlularının savunma cümlesi ile örtüşür.

Romanda görev kavramı dışında, ara ara Nazi ideolojisini çağrıştıran başka imgeler de karşımıza çıkar. Özellikle anlatıcı, Annesinin ve babasının kızkardeşi Hilke'nin erkek arkadaşından çok hazzetmemesi ve onu evde istememesinin en önemli nedenlerinden biri olarak, onun zayıf, çelimsiz ve hastalıklı biri olmasını göstermeleri bunlardan bir tanesidir (Deutschstunde, s.104). Zayıflara ve görevden kaçanlara tepki anlatıcının kendisini yaralayarak askerden kaçmaya çalışan abisi Klaas'ta somutlaşır. Klaas, kendisini yaraladıktan sonra gidecek yeri olmadığı için, kasabaya gelir, ancak eve gidemez. Haberi alan anne-baba, Klaas'ı merak etmezler ve eğer eve gelirse yapacakları şey konusunda hem fikir olduklarını gösterirler. Anlatıcı Siggi'ye de eğer yardım ederse, suçlu olacağını söylemekten geri kalmazlar: "Yapmam gereken şeyi biliyorum dedi temkinli bir ses tonuyla. Olması gereken şey olacak. Rahat olabilirsin… Ona yardım eden herkes cezayı hak eder. Sen de yardım edersen, sen de cezalandırılırsın. … O da hak ettiği cezayı alacak (Deutschstunde, s. 120).

Görevden kaçmak, affedilmez bir hatadır ve cezalandırılması gerekir. Hele ki, görev kavramının namus ve şerefle birlikte anıldığı bir dönemde görevden kendini sakatlayarak kaçmak çok büyük bir ayıptır ve Jens ve karısı bunu kara bir leke olarak görmektedirler. Sonuçta, Klaas, yaralı bir şekilde bulunduğunda, doktor muayenesinden sonra babası onu almaları için Husum polis merkezine telefon açarak, oğlunu elleriyle teslim eder (Deutschstunde, s. 264).

Jens Jepsen ve karısının ressamın resimleri hakkında yaptıkları yorum tam da Nazi ideolojisinin bir yansımasıdır ve Alman olmayan her şeye bir tepki niteliğindedir:

"Max resim yasağına sevinmeli. Çizdiği insanları bir bakılırsa hepsinin yabancı olduğu görülür: yeşil yüzler, mongol gözler, solmuş bedenler, hepsi yabancı. Herşeyi hastalıksı çiziyor. Resimlerinde bir Alman yüzünü görmek mümkün değil. … Hastalıksı resimler çiziyor. Çizdiği insanların ağızlarına bir bak, eğri ve siyah hepsi. Ya bağırıyorlar ya da kekeliyorlar, aklı başında bir kelime çıkmıyor ağızlarından, hele Almanca bir kelime hiç çıkmıyor. Bazen bu insanlar hangi dili konuşmak istiyorlar diye kendi kendime soruyorum." (Deutschstunde, s.223).

Çalışmamızın başında Rugbüll'ün Polis görevlisi Jens Jepsen'in göreve bağlılığı ve görevini sorgulamadan yerine getirilmesine paralel olarak işlenen bir konu daha olduğunu söylemiştik. Siggi Jepsen'in de dahil olduğu "zor eğitilebilir gençlerin" bulunduğu okul, Nazi ideolojisinin yaşadığı bir kurum olarak, bir heterotopya olarak işlenir. Okul bulunduğu Elbe nehri ortasındaki küçük ada itibarıyla, Nazi ruhunun devam ettiği küçük bir devleti andırır. Her şeyin yetiştirildiği küçük arazilere de sahip olan okulda eğitim, itaat ve görev kavramları üzerine kurulmuştur. Almanca derslerinde verilen kompozisyon konuları Nazi değerleridir ve öğrencilerden bu konular hakkında olumlu yazılar beklenir. Romanın başında verilen komposizyon ödevi gibi, roman sonunda yine Almanca dersinin konu edildiği bir sohbette, kompozisyon öğretmeni iki öğrencinin boş defter verdiğini söyler. Konu yine benzer bir konudur. Öğrencilerden "Yalnızca itaat edenler gelecekte emredebilirler" (Deutschstunde, s.56) konusunda kompozisyon yazmaları istenir. Okul müdürü Himpel okulun genel amacını şu cümlelerde özetler:

"Sizler iş ile ekmek arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu hala kavrayamamış görünüyorsunuz. Önemli değil. Bu size adada öğretilecek. Bir gün itaatin zorunluluğunu ve umarım sorumluluğun hazzını da öğreneceksiniz. İhtiyacımız olan her şeyi adada kendimiz üretiyoruz. Binalar, aletler, idealler, evet idealler. Biz bir topluluğuz, neyin gerekli olduğuna kendisi karar veren bir ada topluluğuyuz. Gönüllü olmak, razı olmak, hepsi bu" (Deutschstunde, s. 558).

Okulun hizmetlisi Joswig, öğrencilere yakın davranan, onlara acıyan ve zaman zaman onlara yardım eden bir davranış sergilese de, o da görevleri yerine getiren ve sorgusuz itaat eden biri olarak tasvir edilir. Joswig, uyum gösteren ve görev anlayışını öğrenmiş biri olarak karşımıza çıkar. Bu haliyle Joswig, daha yukarıda andığımız Milgram'ın deneylerinde, deneklere elektrik akımı vermeyen ama bunu deney başkanına söylemeyen gönüllülerin davranışlarını hatırlatmaktadır.

Anlatıcı Siggi Jepsen, 15. bölümün başında tam bir tarih zikreder: 25 Eylül 1954. Aslında bunun anlamı şudur: Savaşın üzerinden 9 yıl geçmiştir ama Nazi döneminin eğitim sistemi devam etmektedir. Lenz'in burada ima ettiği ve eleştirdiği şey budur. Eserlerinde Nazi döneminin unutulmaması gerektiğini, bellek konusuyla birlikte işleyen Lenz, "Oyunbozan" (Spielverderber) başlıklı kısa hikayede Nazi döneminin ayrıntılarını hatırlayan hikaye kahramanının nasıl marjinal birine dönüştüğünü anlatırken, doğruların gizlenmesine karşı bir tavır sergiler. Lenz gerçeklerin anlatılmasında edebiyata önemli bir görev düştüğünü söyler. Tarih ile edebiyatı karşılaştırdığı denemesinde Lenz şöyle diyor:

"Kurmaca gerçekleri tamamlayabilir mi? Bence bunu özel bir yöntemle yapar; çünkü tarih gerçeklerin belirlenebilen etkilerinden ibaret değildir. Edebiyat bize, her zaman görünmeyen, kendi içinde çelişkili tabiri caizse yeraltının gizemli güçleri tarihsel süreci birlikte yönetirler. Burası işte kurmacanın alanıdır – kurgusal ve bireysel olan bir kaderde genel bir durum tasvir edilir ve onda ruh halleri, beklentiler gözle görülür; biz böylelikle bir dönemin atmosferiyle yüz yüze geliriz." Lenz, 1996:31).

Edebiyatı tarihsel gerçekleri tamamlayan bir etmen olarak gören Lenz, savaş sonrası edebiyatının bu görevini başarıyla yerine getirdiğini belirtir. Lenz'in eleştirdiği Nazi ruhunun devam etmesi aslında bir gerçeği ifade etmektedir. Steiner ve Fahrenberg, Adenauer dönemini eleştirirlerken, aynı zamanda aydınlara da göndermede bulunurlar:

"Eğer sürgünden dönen sosyal bilimciler, suçluları araştırmak gibi bir görevi üstlenmedilerse, bu ölümcül bir ihmaldir. 'Suçlularla barış', NS-Elitlerinin yeniden yükselişi ve onların sosyal ve ekonomik olarak yeniden uyum sağlamaları çabaları bu dönemin bakış açılarından biridir" (s.3).

Romanın sonunda roman kahramanı Sigi Jepsen, okul müdürü Himpel ile konuşurken, bu okula kapatılması ve tedavi edilmesi gereken kişilerin kendisi gibi gençlerin değil, Nazi döneminin kalıntıları olan bu kişilerin olduğunu, babasının da bu gruba dâhil olduğunu özellikle belirtir. Ancak Nazi döneminin bir temsilcisi konumunda olan okul müdürü Himpel ise, Siggi'ye "babasının sadece görevini yerine getirdiğini" söyler (Deutschstunde, s. 553). Siggi'nin cevabı şu şekildedir: "Evet, o beni hizaya getirmek istiyordu, bunu kendisi de söylemişti. Başardı da. Niçin burada olduğumu bilmek isterseniz …" (Deutschstunde, s. 553). Okul, Siggi'nin çok başarılı bir eğitimden geçtiğini düşünür ve ona okulda bekçi olarak kalmayı bile teklif eder. Siggi'nin seçimi ise dışarısıdır.

4. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ:

70li yıllarda ve daha sonraki yıllarda bile çok yaşlanmış Nazi görevlilerinin Arjantin'de veya Brezilya'da veya başka bir ülkede ortaya çıktığına tanık olmuşuzdur ve bunların ortaya çıkarılması her zaman çok heyecan yaratmıştır. Çünkü İkinci Dünya Savaşı sonrası özellikle Alman toplumunda suçluların ortaya çıkarılması ve onlarla hesaplaşma önemli bir konu olmuştur. Alman yazar Siegfried Lenz de Nazi döneminin gerçeklerinin örtbas edilmemesi gerektiğini vurgulayan ve bu konuları romanlarının yanı sıra denemelerinde de gündeme getiren bir yazar olarak dikkat çeker. Lenz bu yolda 'bellek' kavramına özel bir anlam yükler ve özellikle belleği eserlerinde hem güvenilir hazine olarak görür hem de her geri bakışta farklı hikayelerin uydurabileceği bir kaynak olarak kuşku ile bakar. Geriye bakış (retrospektif) tekniğiyle yazdığı "Almanca Dersi" romanında, özellikle Nazi dönemine ait değerler üzerinden bir eleştiri yapar. Görev ve otorite kavramlarının öne çıktığı eserde, duruma veya şartlara göre suç, suçlu kavramlarının değişmesine itiraz eder.

Eserin anlatıcı ana kahramanı Siggi Jepsen'in babasının görev kavramı kapsamındaki davranışları, romanın ana konularından biridir. Kant'ın yanlış anlaşılan "görev" kavramı Nazi suçlularının sığındığı bir kavram olsa da, bu davranış biçiminin kişinin veya toplumsal değerlere uygun olduğu söylenemez. Kant'ın özgürlük kavramına da ters düşen bu davranış şekli, otoriteye körü körüne bir itaat olarak açıklanabilir. Ancak Kant'ın toplumsal akıl veya bireysel akıl kavramları, hiyerarşik düzende kimlerin kendi başlarına karar verebileceklerini de düzenlediğinden, Jens Ole Jepsen verilen emirleri yerine getiren bir memur olarak açıklanmış olabilir. Ancak insanlık değerleri böyle bir şeyi de kabul edemez. Olsa olsa günümüz postmodern durumun akıla yönelttiği eleştirileri haklı bir konuma getirir.

Romanda Nazi ideolojisinden veya Rugbüll'ün polis görevlisi Jens Ole Jepsen'in Nazi ideolojisi ile yakınlığı açıkça belirtilmemiştir. Ancak Jens'in emirlerin dışına çıkamayışı, kendi ailesi veya arkadaşları söz konusu olduğunda bile duygusallıktan uzak, görevi yerine getirme çabaları insanların otoriteye bağlılığını ve bundan aldıkları hazzı ifade eder niteliktedir. Jens Ole Jepsen'in aile bireylerine karşı acımasız tavırları ve onları hizaya getirme çabaları, kendisinin de otorite olma isteğiyle açıklanabilir. Diğer taraftan yukarıda örneklerde gösterdiğimiz gibi, hastalıksı ve zayıf olanlara bir ön yargı, Alman olmayanlara mesafeli duruş Nazi ideolojisinin içselleştirildiğine dair kanıt kabul edilebilir. Erich Fromm'un insanların bir otoriteye ihtiyaç duyduğu iddiası, çocukluk dönemlerindeki baskı ile açıklanabilse de, otoritenin değerlerine uyarak, kişinin kendisini toplumun veya sistemin bir parçası olarak hissetme gereksinimi daha da önemli bir parametre olarak görülebilir. Diğer taraftan Adorno'nun F-Skalası ile ulaştığı, faşizmin veya antidemokratik hareketlerin bir ulusa veya gruba özel davranış biçimi olmadığı şeklindeki bulgusu, bütün toplumlar için tehlikenin her an mevcut olduğuna işaret eder.

Eserde bir heterotopya olarak çizilen ve anlatıcı Siggi Jepsen'in de zor eğitilebilir bir çocuk olarak bulunduğu okul, Lenz'in önem verdiği bir başka konu olan Nazizm'in ruhunun hala kurumlarda varlığını sürdürdüğüne dair somut bir örnek oluşturur. Kendi kurallarını kendisi koyan ve uygulayan bir kurum olarak okul, öğrencileri topluma hazır hale getirmek için "itaat ve görev" kavramlarını kullanır. Bu kavramlar, 1900'lü yılların Alman okul sistemindeki değerlere bir göndermedir. Bu eğitim sistemi ve önem verdiği değerler, toplumu felakete götüren faktörler olarak eserde eleştirinin ana hedefi olurlar. Lenz, eserinde geriye bakış ve tekrar şimdiye dönüşlerle hem Nazi dönemini hem de savaş sonrası uygulamaları eleştirerek, gerçeklerin göz ardı edilmemesi zorunluluğuna dikkat çekmiştir.

KAYNAKÇA

1. Birincil Kaynaklar:

Lenz, Siegfried (1984); Deutschstunde. Deutscher Taschenbuch Verlag. Hamburg.

Lenz, Siegfried (1996); Über das Gedächtnis. Reden und Aufsätze. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

2. İkincil Kaynaklar:

Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.J. and Sanford, R.N.; (1950). The Authoritarian Personality. Studies In Prejudıce Edıted By Max Horkheımer And Samuel H. Flowerman. Sponsored By The Amerıcan Jewish Committee Social Studies Series: Publicatıon No. III. New York.

Arendt, H. (2007); Eichmann in Jerusalem Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Übersetzt von: Brigitte Granzow. Piper Verlag GmbH, München

Fahrenberk, J./Steiner, J.M. (2004); Adorno und die autoritäre Persönlichkeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56 (27-152) Köln.

Fromm, Erich (2016); Özgürlükten Kaçış. Faşizm, Demokresi ve Özgürlük Üzerine. Çev.: Şemsa Yeğin. Say Yayınları. İstanbul.

Hürter, Johannes (2007); Hitlers Heerführer. Die deutschen Oberbefehlshaber im Krieg gegen die Sowjetunion 1941/42 2. Auflage. R. Oldenbourg Verlag München

Kant, I. (1982); Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Çev.: İonna Kuçuradi. Hacettepe Üniversitesi Yayınları B24. Ankara.

Von der Pfordten, Dietmar (2003). Zum Begriff des Staates bei Kant und Hegel. *Internationales Jahrbuch des Deutschen Idealismus (2004)*(ss.103–120)

Sanford, Milgram, Şerif, Asch; Otoriteryen Kişilik. (2006). Derleyen ve giriş: Veysel Batmaz. Salyangoz Yayınları. İzmir.

Schirrmacher, Thomas; Hitlers Ablehnung von Humanität und Menschenrechten IIRF Bulletin Jahrgang 1 (2012), S. 1–21 = Heft 1/Januar

Streul, I.C. (1988); Westdeutsche Literatur in der DDR. Böll, Grass, Walser und andere in der offiziellen Rezeption 1949-1985. Springer-Verlag GmbH. Stuttgart.

Tumanov, V. (2007); Stanley Milgram and Siegfried Lenz: An Analysis of Deutschtunde in the Framework of Social Psychology. In: Neophilologus. (2007) 91 (1): S. 135-148.

3. İnternet Kaynakları:

Brosowski, G.; http://webdoc.gwdg.de/edoc/p/fundus/4/brosowski.pdf

Kant, Immanuel; Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung https://gutenberg.spiegel.de/buch/beantwortung-der-frage-was-ist-aufklarung-3505/1 (Erişim tarihi: 29.04.2019)

Sauer, Bernard; http://www.bpb.de/apuz/141907/abituraufsaetze-im-dritten-reich?p=0

21

AKİF PİRİNÇÇİ'NİN "YİN" VE COLIN FALCONER'İN "BİR HÜRREM MASALI" ADLI YAPITLARINDA ERKEK VE KADIN İMGESİNDE AŞK VE ŞİDDET İZLEKLERİ

Cavidan Çöltü İMREN[1]

1. GİRİŞ

Farklı diller veya farklı eserler arasında eleştirel bir yaklaşım sergileyen karşılaştırmalı yazın günümüzde çok geniş alanlarda çalışma imkânı bulmaktadır. Karşılaştırmalı yazın veya yazın bilimde eserlerin sadece içerikleri değil aynı zamanda tarihsel özellikleri, biçemleri veya estetik özellikleri de karşılaştırılabilmektedir. Farklı yüzyıllarda yazılmış eserler dahi birbirlerinden etkilenmekte, metinlerarasılık çalışması ile eserlerin içerikleri karşılaştırma imkânı bulabilmektedir. Özellikle Johann Wolfgang von Goethe'nin dünya edebiyatı söyleminden sonra hiçbir yazınsal eserin tek bir ulusa ait olmaması gerekir ifadesi bizlere yazınsal eserlerin karşılaştırmasını bir o kadar daha olanaklı kılmıştır. Bu çalışmada Colin Falconer'in "Bir Hürrem Masalı" ile Akif Pirinççi'nin "Yin" adlı yapıtlarında kadın ve erkek karakterlerde "aşk ve şiddet" izlekleri, iki farklı kültürel doku, toplum ve iki değişik zaman dilimi çerçevesinde ele alınıp, benzerlikler ve farklılıklar bağla- mında irdelenmeye çalışılacaktır. Yin adlı yapıt adını Yin-Yang teorilerinden alır. Yin ve Yang M.Ö. 400 yılında Çin doğa felsefesinde karşı karşıya getirilmiş prensiplerdir. Yin pasif, yumuşak, kadınsılığı temsil eder. Yang ise aktif, sert, erkeksiliğin temsilcisidir. Kökenleri mutlakıyet içinde sükûnet ve hareketliliğin bir çekim gücü içerisinde devinirler (bkz. Meyers, 1995, 192).

Çin felsefesinde Yin ve Yang Çin'in kâinat anlayışında diyalektik olarak sürekli hareket halinde bulunan ve birbirine aykırı prensipleri vücut bulan sembollerdri. Bubağlamda Yin dişilik, karanlık, nemli, soğuk, negatif ve pasif olan, buna karşı zıttı olan yang ise erkeksilik, ışıldayan, sıcak, aktif ve pozitiflik adı altında yer alır. Yin ve yang prensibi için Çin okullarında milattan önce 3. Yy ortalarına kadar geri gidilebilir (Spinato, 2003, 178). Yin ve Yang bir diğer bakış açısı ile Taiji Diyagramında da görülebilmektedir. Yin ve Yang yerin ve göğün kozmolojik başlangıç sürecidir (Haiming, 2014, 23).

Yapıtlardan biri olan "Bir Hürrem Masalı" yabancı bir yazarın gözüyle bizim tarihsel dokumuzu ele almasını, diğeri ise, Türk kökenli Alman bir yazarın kültürel ve toplumsal olarak bizden farklı bir topluma yönelmiş olmasından dolayı seçilmiştir. Bu iki bakış açısı değerlendirildiğinde ilginç, biraz da çarpıcı farklılıkların ortaya çıktığını görmekteyiz.

"Bir Hürrem Masalı"nda Colin Falconer, Osmanlı tarihinde güçlü kadın karakteri, zekâsı, ileri görüşlülüğü, gözlemci yeteneği, kurnazlığı, yaratıcılığı, şehvet ve ihtiraslı olması gibi özellikleri sayesinde haremdeki yüzlerce güzel kadın arasından sıyrılıp sultanlığa kadar yükselen Hürrem sultanın hayatını ele alarak bunu dönemin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine göndermeler yaparak dile getirmiştir. Hürrem sultan, başta Osmanlı Imparatorluğunun en güçlü sultanlarından olan Allah'ın Gölgesi namına sahip Kanuni Sultan Süleyman olmak üzere çevresindeki bütün erkekleri etkisi altına almak suretiyle Osmanlı Imparatorluğunun çöküş sürecini başlatan kişidir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi

Pirinççi "Yin" romanında ise, 7 kadın karakter aracılığı ile günümüz modern toplumunda, batı kültürü içinde kadın-erkek ilişkisini değişik kesitlerle yansıtır. Yın eserinde bir virüs yeryüzündeki bütün erkekleri öldürmektedir. Sadece Y kromozomu zarar gördüğü için kadınlara bir şey olmamaktadır. Kitapta irdelenen soru şudur: Dünya sadece kadınlara ait olsa kadınlar ne yapar? Yine yazarımız, kadınlarda olduğu gibi erkelerin de acımasızca maskelerinin düşürülmesi gerektiğini gösterir ve çıplak gerçeği gözler önüne sermeye çalışır.

Provakatif, hassas, erotik, pervasız ve kaba komedi anlatı tarzıyla temelde özellikle salt kadınlara gerçeğin aynasını tutar ve kadınların neden özgürlüklerini ele alamadıklarını sorgulamalarını ister. Gerçekten de en şaşırtıcı noktalardan bir tanesi Pirinççi'nin kadınların dünyasına tam inebilmesi ve kendini onların yerine koyabilme başarısını göstermesidir. Pirinççi kadınların erkeklere oranla farklı aşk ve sevgi anlayışının olduğunu dile getirir. Anlatı eğretilemeler ve benzerliklerle doludur. Karakterlerin betimlenmesi son derece çarpıcıdır. 7 kadının yaşantısı yavaş yavaş iç içe kayar ve bir örgü anlatım söz konusu olur.

2. ESERLERİN OLAY ÖRGÜLERİ

Eserlerin olay örgülerini adım adım her iki eserin karşılaştırılması bağlamında ele alacağız. Bu bağlamda eserlerin kısa özetinin verilmesi yerine, bir eserin olay örgüsü anlatılırken karşılaştırma yaptığımız diğer eserin olay örgüsünden de denk düşecek benzer konuyu irdelemiş olacağız.

Her iki eserde de kadın ve erkek karakterlerin hayranlık, heyecan, yaratıcılık, kararlılık ve kötümserlik içeren duygu ve ifade tarzları eserlerimizi karşılaştırmaya olası kılmıştır. Hem "Yin" hem de "Bir Hürrem Masalı" eserlerinde kadın karakter yaşadıkları veya yaşattıkları hayatı gözler önüne sererler. Kadınlardan kiminin mağdur kiminin ise fail olduğunu görebilmekteyiz. Çalışmamızı Pirinççi'nin yedi kadın karakteri ile başlatıp her bir kadın karakteri Hürrem sultan ile karşılaştırmaya çalışacağız.

Pirinççi'nin ilk kadın karakteri Helena'dır. Anlatı "anılar" diye başlar. Helena'nın karşısındaki erkek babasıdır ve bir tek o diğer erkeklere oranla virüse yakalanmadan ölmüştür. Helena'nın babası Robert eşine yaşamı boyunca ihanet etmiştir. Helena annesinin sürekli ağladığını anımsar. Tüm bunlar küçük bir kızda travmatik anımsamalar ve izler bırakır. Elbette böyle bir ilişkide de tam bir aşktan söz etmek mümkün değildir. Fakat yine de Helena babasına âşıktır. "Babasına duyduğu aşktan onunla ensest ilişkiye kadar gidebilirdi" (Pirinççi, 1997, 12).

Helena karakterinin çizdiği örgü mitolojik unsurlara dayandırılabilir. Mitolojide Helena Zeus'un kızıdır. Romanda Helena babasını kurt gülümsemesi olan "Zeus" olarak betimler. Erhat'da (1993, 130-131) Helena'yı Zeus'un ve Leda'nın kızı olarak ifade eder. Helena Yunan efsanelik kişilerinin en ünlüsü, güzeller güzelidir.

Helena babasına Zeus takma adını verir. Böylelikle babasının diğer kadınlarla birlikte olmasını, onun görevi ve mecburiyetiymiş gibi içten içe kabul ettiğini varsaymaktayız. Bu durumdan o da acı duyar ve acı-baba-ölüm duygularının devinimini yaşar. Mezarı başında babasının kendisine şöyle seslendiğini duyar "Biz erkekler hayatın tam anlamını ancak siz kadınlara az da olsa acı yaşatarak anlarız" (Pirinççi 1997, 38). Fakat asıl ilginç olan durum, babasının diğer sevgililerinin onun bu kurt gülümsemesine itaatkâr olup boyun eğen kurbanların olmasıdır (Homo homini lupus).

Yapıtta erotik tanımlamalar sıkça yer alır. "Kutsal gençten, kışkırtıcı yuvarlaklıklar ve açılımlar erkeksi tüm sıvılar her tür içine yutmaya hazır ve buyur edercesişne işte orada duruyordu" (Pirinççi, 1997, s.17).

Yapıtta "Erkeklerin teker teker ölmesiyle artık kadınların erkekler için saç saça baş başa girişecekleri dönemlerin sonuna yaklaşıldığı" (Pirinççi 1997,s18) söylemi bize Hürrem döneminde bunun zıttının yaşandığını anımsatır.

Hürrem, sultan Süleyman'ın birinci kadını, Mustafa'nın annesi olan Gülbahar'ı kışkırtır: "Sultan artık seni koynuna almıyor. Neden biliyor musun? Çünkü sen aptalın tekisin"… "Gülbahar sağ elini havaya kaldırdı ve hızla Hürremin yanağına vurdu. Hürrem de ona saldırdı ama Gülbahar yana çekildi. Bu kez Gülbahar tırnaklarını Hürremin yüzüne geçirdi ve ikisi birden yerde yuvarlanmaya başladı ve gedikliler avaz avaz bağırıyordu" (Falconer, 2001, 154).

Yin'de en belirleyici ve güçlü kadın karakterlerden ikinci kadın karakter olarak anılan Margrit'tir. Margrit'in eşi olan Oliver zayıf, sünepe, yaşamda pek ideali olmayan biri olarak resmedilir. Margrit'e göre Oliver bir kukladır.

Margrit kadınları, erkeklerin yaşantısını düzenleyen ve bu yüzden onların öz yaşamdan atılması gereken yabancı bireyler olarak görür. Kendisini bir düzen tanrıçası olarak görür. Kanımca Margrit için düzen bir put imgesidir. Düzenini tehdit eden her şeyi, onun yüce değerlerine yönelik canice bir saldırı olarak algılar. İçinde aşk adına pek bir şey barındırmaz. Ona göre kadınlar evliliğe katlanabilen canlılardır. Evlilik yüzyıllar boyunca oynanan kukla oyunudur. En itaatkâr fakat ücretini tam olarak alamayan oyuncular kadınlardır. Oyunun yöneticisi tanrıdır (erkektir) diyesi tanrı tarafından ihanete uğrar kadın oyuncu. Fakat yine de rolünü iyi oynamak zorundadır. Aksi takdirde bu halk sahnesinde yuhalanacaktır. Oysa Hürrem de bu böyle midir? Evet, Hürrem çok iyi bir sanatçıdır. Fakat yönetici kendisidir. Birçok kukla sı vardır. En büyüğü de Süleymandır. Yani aşk kukla sı. Süleyman Hürremin kukla sı iken Oliver de Margrit'in kukla sıdır. Margrit eşinin cesedi başında bir erkekten kurtulmanın karmaşık duygularını yaşar. Ona göre erkeklerin ölmesi "şiddet makinasının ve işkence aletinin" bozulması ve işlev görmemesi ile eşdeğerdir. Bu kadınlar için yeniden bir doğuştur. Fakat durum böyle ise neden kadınlar sürekli yeni bir işkence aleti arayışına geçerler?

Yine Pirinççi'nin anlatımına göre güzellik kadında bir avantajdır. Margrit çirkin olduğu için yaşamdaki basamakları istediği hızda çıkamaz (1.90 boyunda, 120 kg). Oysa Hürrem Gülbahar'a kıyasla olağanüstü güzel bir kadın değildir. Tarihsel anlatımda daha çok gözlerinin güzelliği ve uzun kızıl lüle saçları ile erotizmi temsil eder. Değişik ve renklidir, zekidir, entrikacıdır, kandıran kişidir ve kurbanını seçer. Oysa Gülbahar mavi gözlü bir dilberdir. Fakat kaybeden odur.

İki eserde de ortak bir kanı vardır ve biz bunu onaylamaktayız. Aşkta karşı cinsi güldüren, mutlu eden ve eğlendiren makbuldür. Tek taraflı aşk birlikteliklerinde paradoks bir yapı hâkimdir. Margrit'in cinsellikte yaşadığı yapay birliktelik özünde Hürrem de de vardır ve Hürrem Süleyman'ın kendisini vatanından etmesinin hıncını çok kötü alacaktır. Çünkü kanımca bu durum son derece doğaldır. Sevmeyen sevmeye zorlanınca öc alır. Çünkü o intikam ve özgürlüğe susamıştır. Hürrem de majör motif intikam olduğu için Hürrem her birliktelikte Süleyman'a çok iyi bir geyşa olur. "o rus kızı ile yaşadıkları allak bullak etmişti Sultan'ı. Sanki ruhu ikiye ayrılmış birbiri ile savaşıyordu" (Falconer, 2001, 69). "Hürrem önce sultanın bedenini sonra da beynini rahatlatıyordu" (…) "Öyle şevişiyordu ki Süleyman çoğu zaman onun bir günahkâr olduğunu düşünüyordu ama bu günahkâr ona büyük zevk ve mutluluk veriyordu" (Falconer, 2001, 195). Kadın cinsel gücünün farkına varmış, etik değerlerini bir bir kenara bırakmış, konumu da (cariye, hayat kadını vs.) buna uygunsa hedefine ulaşmak için her davranışı iyi bir araç olarak kullanır. Artık Süleyman benliğinden çıkmış ve Hürrem onun bir nevi sönmeyen cemresi olmuştur. Hürremin cinselliği bir şeyleri başarmanın zorunluğundan kaynaklanır. Günümüzdeki kadınların birçoğu da bu bağlam da mı hareket eder? Margrit hastanede oğlunu doğurduktan sonra aynı odada kaldığı başka 7 kadını inceler.

Margrit şöyle düşünmeye başlar: "elbette dünya dönmeye devam edecektir ve bütün bu kadınlar yine her gün suratı asık eve gelen şiddet dolu davranışlar içeren erkeklerini karşılayıp cinsellik dedikleri neredeyse tecavüze yakın saldırılara maruz kalacaklardır" (Pirinççi, 1997, 65-66). Bu verdiğimiz örnekteki cinsel şiddet aynı boyutuyla Hürrem masalında Julia ve Gülbahar'da görülür.

2.1. Şiddet

Eserlerimizdeki başlıca izleklerden biri de şiddettir. Şiddet bazen hemcin, bazen de karşı cinse karşı otorite sağlamak, onu korkutarak ona istediğini yaptırmak, onu sindirmek, bu sindirme eylemini ya psikolojik ya da fiziksel boyuta taşıma eylemi olarak görülebilir. Budak (2009, 689) şiddeti, düşmanlık ve öfke duygularının, kişilere veya nesnelere yönelik fiili, yıkıcı fiziksel zor yoluyla dile getirilmesi haliyle ailede, okulda, gruplar ve ırklar arasında gerçekleştiğini tanımlamaktadır. Bu bağlamda eserlerimizi irdelemeye devam etmek isteriz.

Eserde diğer bir kadın karakter olan Julia'nın sevdiği Abbas olduğu halde, ona kavuşamaz ve belirli nedenlerden dolayı Ludovici adında bir tüccarla evlenir ve evlilik rolünü oynar. Evlilik içi cinsel şiddete maruz kalır. Fakat yine eşinin cinsel saldırısı karşısında tepkisizdir. "Bu kadar kibarlık yeter dedi kendi kendine. Geceliğini boydan boya yırtıverdi. Ludovici artık daha fazla dayanamayacaktı. Kendini ileri itti ve (…) Julia hala kımıldamadan, sabit gözlerle ona baktı" (Falconer, 2001, 293)

2.2. Kadına karşı şiddet

Yukarıdaki şiddet tanımımızdan sonra özellikle kadına karşı olan şiddeti de burada biraz daha açımlamak isteriz. Kadınların sürekli bir baskı altında oldukları yüzyıllardan beri bilinmektedir. Bu baskı zaman zaman toplumsal, dini veya sosyal boyutta kendini göstermiş ve göstermeye de devam etmektedir. Kadınların özgür kılınması, topluma ve ailesine daha da faydalı olabilmesi uygar devletlerde kendini pozitif gösterirken gelişimini tamamlayamayan ülkelerde bu denli bir olumluluktan söz etmek pek de olası değildir. Hartfiel & Hillmann (1972, 218) kadına uygulanan şiddeti şu konulara kadr indirgerler. Kadının ekonomik üretimde sağlayacağı iş gücünde onu kıstlamak, paderşahi aile yapısında baskı kurmak, cinsiyeti açısından belirli sosyal ortamlardan uzak tutmak, ona karşı sözel kırıcı sözler söylemek ve kadını politik ortamlardan uzak tutmak bile kadına karşı şiddetin göstergelerinden sayılmaktadır.

Gülbahar yalnızca güzelliği ile dikkati çeken, itaatkâr, pasif ve Süleyman tarafından bedensel ve psikolojik şiddete en çok maruz kalan kadın figürümüzdür. Yaşadığı cinsel şiddete daha kitabın ilk sayfalarında rastlamaktayız. "Gülbahar'ın dolgun göğsünü sıktı, onun soluklarını kendi içine almak istiyordu sanki … kadın hafifçe acı ile inleyince kendine gelip parmaklarını açtı" (Falconer, 2001, 31). Gülbahar'ın canının yanmasına rağmen bunu ifade ediş şekli sadece bir kısık inleme halindedir. Çünkü onun görevi kendince sadece erkeğini memnun etmektir.

Bunun yanı sıra Gülbahar sık sık psikolojik şiddet yaşamıştır. Süleyman ayağa fırladı, öfkelenmişti. Kadının konuşma biçimi onu rahatsız etmişti. Suçluluk duymaktan hoşlanmamıştı. "Sus! Birinci kadın olabilirsin" dedi. "Ama şunu unutma; hala benim kullarımdan birisin ve bana asla hesap soramazsın" (Falconer, 2001, 150).

Sözel şiddet kadının günümüzde bile sık sık yaşadığı bir olgudur. Çoğu kadın ya bunları tıpkı Gülbahar gibi kabullenip susup başını öne eğmektedir veya kabullenmeyip şiddetin başka boyutlarını da yaşamaktadır. Yin'de ise Margrit eşine psikolojik şiddet uygular.

Oliver'den hep daha fazla performans bekler. Birlikteliklerini diri diri gömülmüşlerin mezarlığı olarak betimler. Oradan kurtulabilmeleri için sürekli psikolojik şiddet uygular fakat sonunda onun potansiyel gücünü artırmanın mümkün olmayacağını anlar.

"Daha fazla –ruhuna kırbaç darbeleri onu yaşlı bir beygir gibi yere sererdi" der (Pirinççi, 1997, 78). Margrit tatminsizdir.

Annelik rolü kendisine pek bir şey ifade etmez çünkü annelik rolünü üstlenebilmesi için işini bırakmak zorunda kalması Demoklesin kılıcı gibi yaşantısında sallanmaya başlar. Bunun da tek suçlusu olarak Oliver'i görür. Karşılaştırma yapacak olursak Hürrem'in de bu bağlam da bencil olduğunu görürüz. Annelik aşkını içinde pek fazla barındırmaz hatta amacının önüne engel olur kaygısıyla bu duyguyu asla, içinde büyütmez, yok sayar ve bu duyguyu içinde öldürür.

Hürrem için çocuk sadece planlarında başarılı olması için temel bir önem taşır. Margrit, Julia ve Hürrem uzun süreli birlikteliklerde aşkın gerçek dışılığına ve "dayanma gücüne" ne inanır. Özellikle bizce Margrit ve Hürrem bencilliklerine yeniktirler. Bu bağlam da bizler onların özünde ölüme yakın bir yaşam biçiminde hapsolduklarını kabulleniriz. Yin deki diğer üçüncü karakter olan Lilith cinsellik abidesi olarak tanımlanır. Bir erkek tarafından yıllarca bedelini ödeyecek bir acı yaşar. Kendisi dişiliğin cinsellik abidesidir. Tanrısal bir güzelliktedir. Adının anlamı Sümer halkı ve Babil topluluğunun tanrıçalarından gelir.

"Erkeğin dölünü çalma" … motifi bu bölümde olduğu gibi tüm romanda anahtar cümledir. Bu söylem Sümerler de de vardır. Bu da tanrıçaların erkekler üzerindeki hakimiyetin bir çabası anlamına gelir (Pirinççi, 1997, 128). Döl ve yumurta kadın ve erkek kutuplaşmasının bir dışa vurumu değil midir? Döl demek doğumla sonuçlanır. Yaşamın olumlanmasıdır. Dölü çalmak özünde yaşamın olumlanmayacağı mesajını verir. Hürrem de bir güç ve intikam tanrıçasıdır.

O da hamile kalmayı garantileyebilmek için Kapı Ağasının dölünü çalar. Fakat Pirinççi'ye (1997, 149) göre aslında kadınlar hiçbir zaman erkeğin dölünü çalamazlar. Eğer bir çalma olayı varsa özünde erkek kadının ruhunu çalar.

Bu genellem çok da doğru değildir. Hürrem de Süleymanın ruhunu çalmıştır. Julia da Abbas'ın. Aynı motif ise Yin de Oscar'ın Lilith in ruhunu çalması olarak betimlenir. Lilith 16 yaşındayken 53 yaşındaki spor hocası Oscar'ın ona önce âşıkmış gibi davranarak ona sahip olmasını şöyle betimler: "Güzel kadınların etrafında aşka susamış her yaştan erkeği tıpkı açlıktan her an ölecekmiş gibi kunduzlar (kurtlar) gibi dolanması bilinen bir şeydir" (Pirinççi,1997, 13). "Ve sanki sisli bir ormanda bir hayli avını bekleyip onu bulduktan sonra ona saldıran bir erkekti" (Pirinççi, 1997, 138). Hürrem de Süleyman'ı ilk gördüğü an onu avını bekleyen bir şahine benzetir.

Bir başka avlanma şekli ise kadının geneleve düşürülme şeklidir. Lilith'in öğretmeni olan Oscar karısından boşanmayı göze alamaz. Lilith'i terk eder. Lilith bir şekilde bir kadın satıcısına kanar ve "avlanır". Oysa Hürrem daha çok avlayandır. Maşası, aracısı Abbas'tır. Defterdar Rüstem'in aldığı rüşvetleri açığa çıkarmak için onu kullanır. Abbası sürekli Julianın kaçmasına yardımcı olduğu gerekçesiyle onu ihbar etmek ve öldürmek ile tehdit eder. Mustafayı öldürtmesiyle yaşamdan değil ölümden heyecan ve doyum aldığını görürüz. Kendisi yıkımın büyüsüne kapılmıştır.

Yin de erkek kadını elde ettikten sonra onu elinde tutmak için savaşına devam etmez. Oysa Süleyman kendi iç dünyası ile sürekli Hürrem'i mutlu etme savaşı verir. Kaybetmeyi hiçbir şekilde göze alamaz. Tıpkı Abbas'ın Julia için mücadeleyi elden bırakmaması gibi. Fakat Oscar Lilith'i gözden çıkarmıştır ve Lilith genelevinde iğrenç

bir şekilde erkeklere aşk hizmeti sunmak için 5 yıl ruh hastası gibi çalışır. Bu söylem ilginçtir. "Fakat neticede haremde bir paşanın tutsağı değildi. İstediği anda bu işten çıkabilirdi" (Pirinççi, 1997, 172).

Oysa haremdekilerin birçoğu kendini tutsak olarak görüyor muydu? Kanımca bazıları için belkide orası bir kurtuluştu. Özgürlük kavramı oluşmayan bireyde tutsaklık da pek bir şey ifade etmez. Gönüllü tutsaklıklarda da birey daha çok statüsünü veya variyetini korumayı amaçlar. Örneğin Hürrem özgürlük belgesini eline almıştı, neden ayrılmadı saraydan? Çünkü kanımca onun için intikam Osmanlının batışını yani Süleyman'ın yıkılışını izleme zevki, özgürlükle eşdeğerdi. Uyguladığı şiddeti tepkisel ve kinci şiddet olarak adlandırmak istiyorum: Kendisi özünde dişe diş, göze göz yasasına göre intikam almak ister. Kendisi intikam almaksızın sadece özsaygısını değil, benlik (öz) ve kimlik duygusunu da sürekli bu bağlam da ayakta tutmaya çalışır. O, gücün kalesidir ve surlarını intikam ateşi ile oluşturmuştur.

Bu kez Yin de gücün kalesine hükmeden bir erkektir. Karşımıza dördüncü karakter Viola mekânsal bir kaleye, kilere hapsedilen ve şiddete maruz kalan bir kadın resmedilir. Viola mitolojide Hades'in yer altına hapsettiği bir peri kızı gibi cezalandırılmak istenir. Üç başlı siyah köpek onu gözetler. Anlatı " kapı açıldı ve kötü siyah köpek içeri girdi" diye başlar. Küçükken çitin arkasındaki iri, siyah köpekten korkar. Annesi köpeğin ona zarar vermeyeceğini sürekli olarak telkin eder. Fakat bir gün çit kırılır ve köpek kendisine saldırır. Oysa bilmeliydi ki "Özgür olmayan saldırgandır". Spinoza'nın dediği gibi: "Özgür insanın en az düşündüğü şey ölümdür. Bilgeliği ise ölüm üzerine değil yaşam üzerine yoğunlaşmakta yatar" (Fromm, 1994, 45).

Köpeğin kolunda bıraktığı yara özünde beyninde hâkimdir. Viola anlatıda Vogue dergisinde top modellik yapar. Joope'un bir davetinde aşırı alkol almış bir şekilde diskodan çıkarken ona pis kokulu çirkin birisi yaklaşır. Bu Margrit'in komşu oğlu Edgar'dır. Kendisini arabası ile evine götürebileceğini söyleyerek onu kandırır. Kilerde zincirler, siyah deri kıyafet içerisinde akıl almaz tecavüz yöntemlerinden işkencelerden geçirir. Sürekli cezalandırma saplantısı içerisindedir. Vahşete yakın şiddette bulunur. Edgar Violayı resmen hadım eder gibi onun bir daha ne cinsel ne de duygusal bir şeyler hissetmesini sağlayacaktır. Karşılaştırmak gerekirse Hürrem masalında erkeklerin hadımlaştırılma sahnesinde yani erkeğin içindeki cinsel dürtüyü öldürme sahnesi gözümüzün önüne gelir. Orada da bireylerde ki insani duyguların en yücelerinden olan sevgive merhamet duyguları yok edilir.

Julia ve Abbas karakterleri saf ve temiz aşkın temsilcileridir. Aşkın platonik boyutunu karşılıklı olarak yaşayan tek çifttir. Julianın babası bu ilişkiyi öğrendiğinde abbası cezalandırma kararı alır. Julia yı platonik olarak sevmenin bedeli ağır olacaktır. "Tekrar titredi, vücudundaki tüm kasları tel tel hissediyordu şimdi. Ona ne yapacaklarını hissediyordu sanki. Ona ne yapacaklarını anlamıştı. Vecchio köprüsünde onu neden öldürmediklerini de… Demek Sinyora Ganzaga'nın senin bu küçük oyuncaklarınla oynamasını istedin, öyle mi? Belki de bunları Sinyor Gonzagaya veririz o da kızına verir". Abbas ölesiye korkmuştu ve adamlar kahkahalarla gülüyordu. "Haydi Fas'lı şimdi aletlerinle vedalaş" dedi adam. "Bıçak meşalenin alevinde ışıldadı ve tüm dünya birden tersine döndü. Her şey her yer bir cehennem ateşinde kavruluyordu artık" (Falconer, 2001, 138).

Abbas'ın söylemleri çok çarpıcıdır; "İnsan ruhu ölmek istese de, beden tuhaf bir şekilde yaşamak istiyor" (Falconer, 2001, 206). Bir erkeğe bundan daha beter bir işkence yapılabilir mi? Onun bir kadınla ebediyen bütünleşmesini engelleyen ama arzularını yaşatan bir işkence (…) Ölse daha iyiydi, bu bir cehennem gibiydi. Viola da bu cehennemde egosunu tatmin etme problemi olan Edgar'ın şiddet sarayında cehennem gibi iki yıl geçirir. Edgar şiddetin doruk noktasını ve finalini Viola'nın bir gözünü tornavidayla oymak suretiyle gerçekleştirir. Bir noktaya dikkat çekmek isterim: Edgar güçsüz insan imgesiyle kendini ona olumsuzlayan yaşamdan intikam alır. Yaratmayan

(güzellikleri üretmeyen) bir birey olduğu için yok edicidir ve son derece basit bir birey olarak özünde kendi rolünü aşar.

Bu karakter de yaşanan bir tek şey vardır. Viola Edgar'ın tecavüzlerinden hamile kaldığında 8,5 aylık bir kız çocuk dünyaya getirir. Edgar onun da boynunu kırarak öldürürü. Çünkü o kötü, siyah, saldırgan köpektir. Viola bu travmadan bir türlü kurtulamaz. Hayalinde hep kızının suratı canlanır. Kadınların birçoğu özendiği çocukta daha çok kendini bulur: koruma ihtiyacı olan çocuğuna bakamamış olmanın içgüdüsüyle işkence çeker. Ve kadınları söylemleri ile hor gören Nietsche ve yardım dilediği İsa bile kendisine bir türlü yardım etmeye gelmez. Burada Pirinççi (1997, 233) Nietsche'nin bir anlatısına yer verir:

"Benim bir insan olduğum bir önyargıdır. İnsanlar arasında yaşadım ve doruk noktalarıyla dibe çökmüş anlarını çok iyi bilirim".

Tıpkı Hürrem'i insanların zayıf noktalarını tahlil edip nerede nasıl yararlanacağını bilmesi gibidir. Bu zayıf noktanın vahşete dönüşümü Edgar'da vücut bulur. Şiddete maruz kalan Viola'nın içi artık ölmüştür. Tıpkı Edgarın ki gibi viola merhamet, sevgi, aşk duygusu taşıyamaz. Edgar diğer erkekler gibi yakalandığı hastalığı kaldıramaz ve yine diğer erkekler gibi sürekli kan kusarak ölüme gittikçe yaklaşır. Edgar kendisini vurur. Silah sesini duyan margrit eve girer, Violayı bulur onu kurtarır. Viola hemcinsini görmenin çılgınca mutluluğunu yaşar. Fakat anlatının devamında violanın bu iki yıl içerisinde Edgar'ın şiddeti temsil eden cani ruhunu gerek karşı cinse gerekse hemcinslerine yönelik tamamen devraldığını göreceğiz. Çünkü yaşama olan inancı, güvenci aşka dair olan bütün duyguları yıkılmıştır. İnancını onaracak bir mucize bekler. Buradan şu çıkarımda bulunabiliriz. Şiddeti salt karşı cinsler birbirine uygulamaz veya karşı cinslere has bir duygu değildir. Aşk ve sevgibir kavramdır fakat birçok anlam ve boyut içerir.

Vanessa kadın figüründe feminist bir düşünce ile resmedilir. Vanessaya göre erkek satanist biçimde kadını aşk ve cinsellik bağlam ında bir seks makinesi, doğurma makinesi ve hizmetçi olarak görür. O potansiyel bir provakatördür. Ona göre ilişkilerde hep bir alt –üst statüsü vardır. Birliktelikler toplumsal cinsel zorunluluk olarak adlandırılır. Bu tıpkı bir günlük plan gibidir ve bunu sultanın harem ilişkisine benzetir (Pirinççi, 1997, 359).

Vanessa erkeklerin hiçbir zaman değişmediğini vurgular. Kadınlar ise ona salt uyum sağlayanlardır. Fakat Kanuni âşık olduğu kadın için farklı bir kimliğe bürünmedi mi? Azımsanmayacak derecede birçok şeyi göze aldı. Hürrem ile evlendi. Gelenekleri yıktı. Ve hatta kendi evladını öldürtecek kadar canileşebildi. Oysa Hürrem için diğer bireylerin başına ne geldiği önemli değildi. Önemli olan kendi çıkarıydı. Vanesaa kadın haklarına yönelik bir konuşmasında sinirlendiğinde erkeklerin bu dünyayı vajinal, aşksız, şiddet içeren bir dünyaya çevirdiğini haykırır. Oysa erkekler olmasa da bu dünyada bu ögelerin pek değişmeyeceğini, bir takım kavramların yer değiştireceğini pirinççi bize romanın sonuna doğru çok güzel bir şekilde yansıtır. Kadının kadına ihaneti ve kötülüğü sıkça belirtilir. Vanessa daha sonra aileden sorumlu bakan olur. Vanessanın karşısındaki erkek karakter in adı Ho'dur. Vanessa her ne kadar feminizmi savunsa da anne olmaktan kurtulamaz. Anne olmanın verdiği statüye sıkça değinilir. Eskiden beri kadını belirli rollere getirme özelliğine sahiptir annelik. Anlatıdaki son iki kadın karakter imizden biri olan Doktor Angelika eşine çocuk veremediği için ihanete maruz kalacak ve onu kaybedecektir. Hürrem de valide sultan statüsüne ulaşabilmek ve hamile kalmak için yanıp tutuşur ve belli toplumlarda erkek annesi olmak yine tarihten bu güne kadına ayrıcalık verir.

Yine Hürrem amacına ulaşmak için en önemli silah olan erotizmini, annelik duygusuna tercih eder. Vanessa karakterinde de kadın ve erkeği erotik kılan ayrıma değinilir. Bir soru yöneltilir, aslında kadın ve erkek ne için savaşıyorlar?

Aşk sürekli bir savaştır. Ya galip geleceksin ya da yenileceksin. Genel kanı şudur, kadınlar kendi aralarında bie tek şey için rekabet ederlerdi. O da gençliktir. Başarı ve para da erkeği erotik kılar (Pirinççi, 1997, 434).

Yin eserindeki kadın karakterini belirleyenlerden son ikisi Cora ve Doktor Angelica'dır. Cora bu romanda aşk yönünden tek olumlu ve karşılıklı bir sevgiyi yaşamış olan ve sevgiyi gerçekten temsil eden kadın tiplememizdir. Eşinin adı Ted, ikiz kızları ise Sybille ve Sonya'dır. Fakat burada kadının kadına olan şiddetini, tehdidini görürüz. Erkeklerin çoğu ölmüştür artık. Margret ve Viola Cora'nın kızlarını kaçırırlar. Onu tüm döl bankalarını erkeğin bir daha üretememesi için bombalamaya zorlarlar. Çünkü Cora bir bombacı pilottur. Oysa Cora uygar bir bireyi temsil eder. Uygar birey de bir beklenti vardır: kendi yaşamlarını ve özgürlüklerini korumak için savaştıklarına inanmadığı sürece öldürmeye sürüklenemez. Cora bu şiddeti uygulamak istemese de kızlarına tekrar kavuşabilmek amacıyla bu eylemi yapmak zorunda kalır ve insanlığa zarar verir. Cora violayı gördüğünde onu petrol şeyhinin kaçırdığını ve haremine kapattığını zannetmiştir. Viola artık şiddeti öğrenmiştir. Margaret sağlama peşindedir. Özellikle nefret violanın bedeninde ve ruhunda tıpkı bir kuduz hayvan gibi barınmıştır. Şiddet Viola'daki tüm güzellikleri öldürmüştür, özellikle dişiliğini. O artık bir bayan stalindir. Margrit ise bayan Hitler olarak anılır. Ölümü sever, düzenli, saplantılı, bilgiçlik taşlayıcı ve saldırganlığı doruk noktasında yaşayan bir bireydir. Cora'yı kızlarının kafasına bir benzin kovasına batırıp kibriti çakmakla tehdit eder. Anımsamak gerekirse Hitler ve Stalin gibi insanların gücü tam olarak sınırsız öldürme kapasitelerinde ve iradelerinde yatmaktadır. Böylelikle kadınların bu kimlikte son derece şiddet yanlısı ve ölümü seven olduklarını görmekteyiz. Her ne kadar kadında annelik içgüdüsü ve canilik pek bağdaştırılmasa da buna benzer örnekler bunun tersinin de olabileceğini bize göstermektedir.

3. SONUÇ

İlk uygarlıklardan günümüze değin kadın cinsiyeti denildiğinde kimi zaman analık, doğurganlık, dişilik ve sex sembolü olarak anlamlandırmanın yanı sıra kimi zaman ise geleneklerin vermiş olduğu serbestlik ile cinsiyet ayrımı, erkek cinsiyeti tarafından baskı altına alınma, onun tarafından şiddet görme olarak da adlandırılır. Çoğu kadının makûs talihi evde babadan, evlenince kocadan baskı görmüş olması ve hak ettiği saygıyı bir türlü elde edememesidir. Ezilmiş kadın imgesinde aklımıza sürekli eziyet edenin erkek olduğu gelse de kadınların kendi aralarında da birbirlerine acımasızca eziyet ettikleri de bilinen bir gerçektir. Ele almış olduğumuz eserlerimizde farklı kadın karakterlerini görüp, bunların kiminin şiddete maruz kaldığını, kiminin ise şiddeti kendisinin başka bir kadına uyguladığını görmekteyiz. Tüm bu şiddet uygulamaları bazen psikolojik rahatsızlıkların sonucunda, bazen de kişinin diğerine karşın bir kişilik veya kimlik kazanma arzusu adı altında yattığı resmedilebilir. Vermiş olduğumuz örnekler doğrultusunda şiddetin ne denli insan ruhunu yıkıcı ve insan varlığına yakışmayan bir olgu olduğunu belirtmek isterken, çağımıza uygun yaşam koşullarının ve özellikle de kadına karşı şiddetin azalabilmesini umut etmekteyiz.

KAYNAKÇA

Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

Erhat, A. (1993). *Mitoloji sözlüğü*. İstanbul: Remzi.

Falconer, C. (2001). *Bir Hürrem masalı*. Çev: Kamuran, S. İstanbul: İnkılap.

Fromm, E. (1994). *Sevgi ve şiddetin kaynağı*. Ankara: Payel.

Haiming, W. (2014). *Çin felsefesi*. Istanbul: Kaynak.

Hartfiel, G., Hillmann, K.H. (1972). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Meyers (1995). Grosses Taschen Lexikon. Cilt 24. Mannheim: Meyer.

Pirinççi, A. (1997). *Yin*. München: Goldmann.

Spinato, N. (2003). *Die Symbole der Menschheit*. Übersetzer Berg, R. Düsseldorf: Patmos.

22

ÇIPLAK DENİZ ÇIPLAK ADA ROMANINDA GÖÇ

Alev ÖNDER[1]

1. GİRİŞ

Göç, bir yerden bir başka yere geçişi ifade eden bir olgudur, fakat bu geçiş sadece coğrafi değişikliğe işaret etmez. Asıl önemli olan yer değişikliği ile fiziksel olarak bir başka yere giden bireyin kimliğinde ve belleğinde yaşanan dönüşümdür. Göç; savaş, doğal afet, yeni iş imkânları arama, kan davası gibi farklı nedenlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Göçün siyasal, ekonomik ve toplumsal boyutunun yanı sıra bireysel boyutu da önemlidir (Aytaç, 2012:17). 24.Temmuz.1923 tarihli Lozan Antlaşması ile Türkiye Cumhuriyeti ve Yunanistan arasında yaşanan nüfus mübadelesine dayalı zorunlu göç, hem bireysel hem de toplumsal tarihte önemli bir dönüm noktasıdır. *"Doğu Trakya'daki Türkler ve Anadolu'daki Rumların karşılıklı olarak yer değiştirmesi esasına dayalı"*(Akyüz,2010:208) Lozan Antlaşmasının azınlıklar maddesi nedeni ile çok sayıda topluluğun yaşamının bütünüyle değiştiği bilinmektedir.

Edebî eserlerde göç kurgulanırken yazarlar kimi zaman tarih, sosyoloji ve psikolojinin sorguladığı gerçekliğin malzemesinden de faydalanır. Yaşar Kemal, göçü farklı boyutları ile ele alan ve bireylerin öznel deneyimlerini kurgu dünyasına taşırken insani öze odaklanan bir yazardır. Yaşar Kemal'in "Bir Ada Hikâyesi Dörtlemesi" savaş ve göçlere tanıklık etmiş insanların dramını şiirsel bir dille yansıtmaktadır. 1915-1925 yılları arasında yaşanan savaşların ardından yer değiştirmek zorunda kalan yaralı bireylerin yaşama yeniden tutunma çabasını yansıtmaktadır. Yazar, kendi yurtları gibi benimsedikleri topraklardan ayrılmak zorunda bırakılan öznelerin varoluş mücadelesini sorgulamaktadır. Dörtlemede resmî tarihin hâkim anlatılarının dışına çıkan bir söylem dikkat çekmektedir. Yaralı benliklerin buluşma noktası Karınca Adası da göçmenlerle birlikte kendi kimliğini yeniden kurmaktadır. Geçmişin acı dolu deneyimleri ve geleceğin her şeye rağmen korunan umudu kimlik inşasının önemli malzemeleridir.

Dörtlemenin ilk romanı, *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana*, mübadele haberi ile yıkılan ve adadan ayrılmak zorunda bırakılan azınlığın hüzünlü öyküsünü anlatmaktadır. Tanık olduğu savaşlar nedeni ile yaralı öznelerden biri olan Poyraz Musa adaya sığındığında sadece Rum Vasili ile karşılaşır. İki karakter, savaş ve göçün travmatik deneyimleri yüzünden yaşadıkları ortak acılar sayesinde diyalog kurabilmiştir. *Karıncanın Su İçtiği* adlı romanda Girit başta olmak üzere farklı şehirlerden gelen mübadillerin ölüm kalım mücadelesine dönüşen göç serüvenlerini ele alır. İlk iki romanda adadan gidenler ve adaya gelenlerin duygularına tanık olan adanın kimliği de yeniden inşa edilmektedir. *Tanyeri Horozları* romanında da göçmenlerin savaş, kan davası, yoksulluk gibi farklı sebeplerle adaya göç eden bireylerin yaşadıkları travma anlatılmaktadır. Poyraz Musa, Vasili, Lena, Musa Kazım Ağaefendi başta olmak üzere farklı karakterlerin ortak acıları ile adada kolektif kimlik inşası süreci hümanist bir tavırla dile getirilmektedir. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* adlı son romanda savaş ve göçün travmatik deneyimlerinin ardından adada yeni bir topluluk oluşturan karakterlerin hikâyeleri anlatılmaktadır.

2. Çıplak Deniz Çıplak Ada Romanında Göç

Zorunlu göç kararının tarihin en büyük sürgünü olduğunu belirten Yaşar Kemal, mübadeleye dair şu sözleri söyler: *"Ne Türkiye'deki Rumlara, ne Yunanistan'daki Türklere sormuyorlar, vatandaş Türkiye'ye gitmek istiyor musun, Rumlara*

1 Dr., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

sormuyorlar, vatandaş sen Yunanistan'a gidecek misin? İşte tarihin en büyük sürgünü. İşte insanlığın yaşadığı en büyük acılardan bir tanesi" http://www.hurriyet.com.tr/gundem/lozan-konferansindan-sonra-tarihin-en buyuk-gocu-yasandi-38415143 (e.t. 15.09.2018) Yazar, *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanında bu acıyı yaşamış ve öz yurt olarak benimsedikleri topraklardan ayrılmak zorunda bırakılmış karakterlerin iç dünyasına ışık tutmaktadır. Göçün sebep olduğu bireysel ve toplumsal travmalara odaklanmaktadır. Karakterlerin mübadele haberi karşısında duydukları büyük şaşkınlık ve üzüntüyü romanda benzer tepkilerle anlatmaları dikkat çekmektedir:

"*Mübadele çok insanın ocağını söndürdü, çok insanı hasta etti, çok insan aklını oynattı. İlk günlerde kimse değiş tokuşa inanmadı, kasabaya, köylere, adalara başlarında yüzbaşılarıyla candarmalar gelince şaşırıp kaldılar. Bir ara canı isteyen Yunanistana gidecek istemeyenler gitmeyecek haberi geldi. Çoğunluk bayram etti. (..) On beş gün sonra köylere, adalara, kasabalara candarmalar geldi her yerde feryadı figan. At arabaları, kağnılar, kamyonlar, balıkçı tekneleriyle İzmire, İzmirden Yunanistana…"* (Kemal, 2016: 205)

2.1. Musa Kazım Ağaefendi'nin Girit Hasreti

Yaşar Kemal, dörtlemenin diğer romanlarında olduğu gibi *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanında da göç eden karakterlerin öznel deneyimlerini ayrıntılı biçimde dile getirmektedir. *Tanyeri Horozları* romanında da Girit özlemi ile anlatılan Musa Kazım Ağaefendi ve ailesinin hikâyesi bu romanda da önemli yer tutmaktadır. Romanda *"Bu dünya çürümüş bir dünyadır."* derken Yaşar Kemal'in sözcülüğünü üstlenen Ağaefendi'nin savaş ve göçleri bu çürümenin hem sebebi hem de sonucu olarak algıladığı anlaşılmaktadır. *"Ben ne yaptım ki insanlara beni yurdumdan yuvamdan ettiler, ağlarım, atlarım mor menekşe bahçeli konağım kaldı. Başıma neler neler geldi. Daha da sürüm sürüm sürünüyorum."*(Kemal,2016:88) diye haykırışı mübadillerin ortak acılarını ortaya koymaktadır.

Musa Kazım zorlu göç yolculuğunda eşini kaybetmiştir. Onun ve kızlarının göç öncesinde ve sonrasında yaşadıkları dram romanda anlatırken doğa-insan etkileşimi vurgulanmaktadır. Ağaefendi, hayvanlara ve bitkilere düşkünlüğü ile anlatılmaktadır. Ağaçlara duyduğu ilgiyi yorumlarken onun "ev/yurt" kavramlarına bakışının da yansıtılması bilinçli bir seçimdir. Anlatıcı, savaş ve göçlerle savrulan insanların hissettikleri köksüzlük duygusunu vurgulamaktadır. Romanda Musa Kazım'ın Girit hasretinin yoğunluğu dile getirilirken mübadeleye yönelik eleştirileri de dikkat çekmektedir:

"Ağaefendi zeytin ağaçlarına bakmayı çok severdi. 'Bu vakur, bu güvenli, ölümsüz ağacın da sonu vardır. Bu yanda değil de öbür yanda olsaydı bu görkemli gövde gövde olmazdı, bu savaşlar bu savaş olmasaydı biz yurdumuzdan olur muyduk. Böyle rezil, perperişan edilir miydik, soylu atlarımız Akdeniz kıyılarına götürülüp satılır mıydı? (…) Yerin dibine batsın bu sürgünlük yerin dibine batsın bu savaşlar." (Kemal, 2016:70)

Musa Kazım'ın iç dünyası derinlikli bir bakışla yansıtılmaktadır. Adaya kızları ile gelen Ağaefendi, geri dönme planlarını takıntılı biçimde kurgulamaya başlar. Anlatıcı, göçü kabullenememe hâlinin sebep olduğu psikolojik durumun altını çizmektedir. Sürekli aynı konuyu konuşmaya başlayan karakterin bu saplantı durumu mübadillerin yaşadığı çaresizliğin boyutunu ortaya koymaktadır. *"Babamız ilk günler bir şakadan başka bir şey değildir muhacirlik diyordu. Hiçbir biçimde bunun ne olduğunu bilemiyorum diyor, inanılmaz bir umutsuzluğa düşüyor ölüp diriliyordu. Ya bu sürgünlük sonuna kadar sürdürülürse bu insan soyunun en büyük, en korkunç savaşı, en bağışlanmaz, işkencesi zulmü olmaz mı?"* (Kemal, 2016:141) diyen Zehra, roman boyunca babasını yitirme korkusu yaşar. Onun psikolojik durumunu gözlemlerken yaşadığı gelgitleri anlamlandırmaya çalışırlar. Kimi zaman karamsar kimi zamansa

iyimser olan Musa Kazım'ın İngiltere'ye sürgün giden bir general arkadaşından aldığı mektup karşısında söylediği şu sözler onun "öz yurda dönüş" umudunu ortaya koymaktadır:

"Generale bakın, İngiltere'ye sürgün gitmiş, durumu da benim durumumdan çok daha kötü ama beni de unutmamış. İki eli kandayken bile bana bu mektubu yazmış. Bizim Yunanistan'da çok başka arkadaşlarımız da var. Onlar ne eder, ne yaparlar beni buralardan alır Giride sağ salim kızlarımla birlikte götürürler. Ben de bir iki yılda çiftliği eski haline getiririm. (…) Yalnız kalmış, umudunu yitirmiş insan yarı ölü bir insandır. Bana kalırsa insan yaratım gücünü hiçbir yerde yitirmemelidir." (Kemal, 2016:53)

Musa Kazım'ın zihninde geçmiş zaman, şimdi ve geleceğe dair görüntüler eş zamanlı oluşmaktadır. Görüntüler, sesler ve kokular onu reel zaman ve mekândan uzaklaştırmaktadır. Adada yeni bir kimlik inşa etme sürecine girilmiş olsa da onun gerçekliği reddeden zihninin işleyiş biçimi dikkat çekmektedir. *"Bizim Giridin dağlarında olan kokular dünyanın hiçbir yerinde yoktur"* (Kemal, 2016:87) diyerek içini çeken Musa Kazım Efendi, fiziksel olarak göç etse de ruhu ile kendi öz yurdunda yaşamayı sürdüren mübadilleri temsil etmektedir. Adaya geldiği andan itibaren doğa ile etkileşimi önemli bir hususdur. Geldiği adada pınarla kurduğu ilişki dahi onun geçmiş algısı ile bağlantılıdır. Melek Hatun şu sözlerle onun ruh dünyasına ışık tutmaktadır: *"Burda her şeyinden koparılmış, bir dağ gülüne hasret kalmış. Siz onun her gün pınara gittiğini, orada pınarın başında uzun uzun gözlerini kaygan böceklerinin suyun üstündeki uçuşlarına, suyun dibindeki çakıl taşlarına, üstteki menekşe rengi, kırmızı çizgili kayalardan kayalarda oynaşan ışıklara diktiğini bilmez misiniz? Burada bu pınar olmasaydı babanız bu adada assalar kalmazdı. Giritte sultanımızın bunun gibi bir pınarı kalmış."* (Kemal, 2016:141)

Musa Kazım Ağaefendi; zeytin ağacı, pınar ve menekşeler başta olmak üzere doğanın farklı unsurları ile kurduğu bağ ile kendi ruhunun yaralarını iyileştirmeye çalışır. Adada yaralı benliği sağaltmak üzere doğa ile kurduğu ilişki önemlidir. Pınarın başına sıkça gidişi onun kendi dünyasında bir ritüele dönüşür. Bu ritüel onun adaya alışmaya başlama ve yeni kimlik inşa etme sürecini etkiler. Romana eko-eleştiri perspektifinden yaklaşıldığında *"savaşın ve mübadelenin yarattığı psikolojik travmanın üstesinden gelmeye çalışan insanın temel başvuru kaynağı, insan olmayan doğal varlıklardır. Dörtlemenin pek çok yerinde, doğanın sağaltıcı bir gücü olduğu gösterilir. Karakterler, doğa ile ilgili belli davranış örüntüleri yaratırlar."* (Cebe, 2015: 9) Pınarı görme eylemi Musa Kazım Ağaefendi için hem geçmişe dönüş hem de geleceğe dair tasarımlar üretme aracına dönüşmektedir.

Musa Kazım Ağaefendi, adada kalan pınarını düşündüğü anda çiftliği ve çiftliği emanet ettiği Niko'yu da düşünmektedir. Farklı zamanlara dair hızlı zihinsel geçişler, onun iç dünyasını altüst etmektedir. *"Kim bilir bizim Giritteki çiftlikte kalan Niko ne yapıyor, ne yaptılar ona, o da atları sattı mı acaba, onu da öldüresiye dövüp, öldürdüler mi? Onun ölüsünü de götürüp yolun ortasına attılar mı, orada da bir Kavlakoğlu yok mu? Orada da zalimler, candarmalar, kana susamışlar yok mu? Orada da Nikoya Türk tohumu diyerek gözlerini oyacaklar yok mu?"* (Kemal, 2016:55) sorularını art arda sorarak gidenler kadar kalanların da trajik durumunu ortaya koyar. Kavlakzade Hacı Remzi gibi savaş ve göç fırsatçılarına karşı tepkisini sıkça ifade eden Ağaefendi bu tarz tiplerin her memlekette olduğuna işaret etmektedir. Niko'ya orada "Türk" soyu nedeni ile işkence edebilecek zararlı kişilerin varlığını sorgularken de ırkçılığa karşı eleştirisini açık bir dille yapmaktadır. Niko'yu düşünürken yaşadığı iç hesaplaşma da mübadillerin sahip oldukları mal mülk ile ilgili sorunları yansıtmaktadır:

"Yanlış yaptım atları satmalıydım. Çok önceden sürgün edilebileceğimizi biliyordum. Mübadeleyi öğrenir öğrenmez çiftliği satmalıyım. Atları, ne varsa ne yoksa satmalıyım. Çok çok üzülüyorum kızlarım, bütün bunları Nikonun başına

bela olaraktan bırakmamalıydım. Kim bilir Nikoya neler, ne zulümler, ne işkenceler yaptılar, tırnaklarını mı söktüler, mafsallarını mı kanırdılar kim bilir, kim bilir zavallıya neler ettiler." (Kemal, 2016:65)

Anlatıcı, adada göç deneyimleri ile birbirine tutunup hayata yeniden tutunma mücadelesi veren karakterlerin iç dünyasına odaklanmaktadır. Musa Kazım Ağaefendi, romanda Hıristo'dan söz ederken onunla kurduğu duygusal bağda ortak nokta "toprağını canından çok sevme" eylemidir. Hıristo'nun "Öldürseler de ben toprağımdan gitmem." deyişini sıkça hatırlatan Musa Kazım aslında kendi yansımasını görmektedir. Anlatıcı, farklı etnik kimliklere sahip azınlık topluluk üyelerinin ortak acılarda özdeşleşme serüvenine işaret etmektedir. Öznelerin birbirini iyi anlamasını ve ortak değerlerde buluşmasını sağlayan tarihsel ve sosyal olayların altını çizmektedir. Hıristo'nun direncinden güç alan Musa Kazım Ağaefendi, *"Ben de memleketimden vazgeçmem diyorum. İşte adam dediğin böyle olur. Ben de ne pahasına olursa olsun memleketime gideceğim. Sürüneceğim, hapislerde yatacağım memleketimin toprağını alacağım."* (Kemal, 2016:156) der.

Öznel deneyimlerin sağladığı ortak duygu dünyası, Musa Kazım Ağaefendi ve Poyraz Musa, Topal Ali Çavuş'un köyüne gittiklerinde de ortaya çıkar. "Mübadele göçmenlerinin" çok uzun süre mahallelerinden çıkmamış, yerlilerle konuşmamış, ne yapacaklarını bilemeden "kozalarının içinde" (Kemal, 2016:79) kalmış olduklarını öğrenen Musa Kazım, onlarla konuşma ihtiyacı duyar. Köylülerden birine "Siz Giritli misiniz?" diye sorduğunda "Giritliyiz." cevabını veren köylü, zorunlu göç sırasında yaşanan trajediyi şu sözlerle anlatır: *"Vapurda hastalandık, çok kişi öldü. Büyük şehrin iskelesinde üç hafta bekledik. Her birimiz bir deri, bir kemik kalmıştık. (…) Bizi evleri boş kalmış bir köye götürdüler. Köy bir bataklığın yanındaydı. Kalabalıktık. Sıtmadan kırıldık. (…) Sonra yukardaki köyün adamları poyrazlık günlerde evlerimizi yaktılar."* (Kemal, 2016:80) Musa Kazım Ağaefendi, göçmenlere yapılan bu eziyetleri dinlemeye dayanamaz. Köylünün "yeter" diyerek onun sözünü keser, fakat köylü anlatmayı sürdürür. Anlatıcı, mübadillerin kendi acılarını paylaşırken aktarım sayesinde iyileşme umuduna işaret etmektedir. Anadolu toprakları, birbirine acılarını hikâye ederek anlatanların sığındığı bir yurda dönüşmüştür. Köylü, zorunlu göç sırasında kaldıkları farklı köylerde zulmün her gün arttığını ve tekrar tekrar göç etmek zorunda kaldıklarını vurgular. Bu durum Anadolu coğrafyasının savaş ve göç sonrasında bir drama tanıklık ettiğini ifade eder. Göçmenler savaş yorgunu halk ile karşı karşıya gelmiştir. *"Yarımız yollarda kaldık"* (Kemal, 2016:80) diyen köylü, Musa Kazım Ağaefendi gibi göç yolunda yitirdiklerini düşünür. Kaybettikleri kişiler aslında zihinlerinde varlıklarını korumaktadır. Zihinsel işleyişte geçmiş zaman baskındır. Bu noktada anlatıcı, mübadillerin bireysel ve toplumsal belleğine dikkat çekmektedir.

Geçmişin acı deneyimlerini aktarmayı sürdüren köylü, Topal Ali Çavuş'un köyüne geldiklerinde "Biz bir cennete düştük." diye düşündüklerini belirtir, fakat ardından bu rahatlığın sürmeyeceği endişesi ile uzun süre evlerinden çıkamadıklarını söyler. Dışarısı onlar için tehlikeli alandır. Kazım Ağaefendi ve Poyraz topluluğun hikâyesinden çok etkilenirler. Onların dışarı çıkmasını sağlayan iki gelişme yaşanmıştır. Göçmenler gördükleri sarı ve som mavi kuş kümelerinden etkilenirler. Burada kuş motifi önemlidir. Özgürlüğü simgeleyen mavi rengini de yansıtan tablo, mübadillere sıkışıp kaldıkları dar alandan çıkma gücü aşılamıştır. Doğanın sunduğu sonsuz özgürlük duygusu onlara direnç kazandırmıştır. Kuşları gözlemlerken köye aniden gelen Nişancı Veli adlı karaktere "ermiş" kimliği atfederler. Onu "kurtarıcı" olarak görürler. Onun sayesinde dışarı çıkarlar. Bu durum okuyucuya Yaşar Kemal'in *Yer Demir Gök Bakır* romanı başta olmak üzere farklı romanlarında kurguladığı mitleştirmeyi anımsatır. Çaresiz kalan topluluklar yeniden umut üretmek için olağanüstü güçlerle donatılmış kurtarıcılara ihtiyaç duyarlar. Köylüler, dışarı çıktıkları anda çınar başına giderler. Çınarın altında buluştuklarında köyü "düğün bayram yeri" (Kemal, 2016:82) gibi görmeye başlarlar. Çınar, önemli bir motiftir. Köksüz kalmış mübadiller çınarın altında tek tek

kendi hikâyelerini paylaşırken "iyileşme" süreci başlar. Onların acılardan arınmaya başlaması sayesinde dışlayıcı/tehlikeli görülen mekân, "düğün bayram yeri"ne dönüşür. Musa Kazım Ağaefendi'nin farklı göçmen toplulukları ile karşılaşması kendi acılarını dindirme noktasında önemli işlev taşımaktadır.

Nişancı Veli, Musa Kazım Ağaefendi ve Hıristo başta olmak üzere bazı karakterler doğa ile farklı türden bir ilişki kurabilme gücüne sahiptir. Adada birlik ve beraberliğin sağlanıp yeni bir topluluğun yerleşik düzene geçmesinde söz sahibi olan karakterler kurgulanırken *"Musa Kazım'ın yanı sıra Dengbej Uso, Hıristo, Nişancı Veli, Panayos ya da Şerife gibi "insan olmayan canlıların dilini konuşabildiği" için işini iyi yapan karakterler, Ali Abdal Dede'nin, Fakiyé Teyran'ın, Lokman Hekim'in mitik hikâyelerine koşut olarak kahramanlaştırılır, kutsallaştırılır. Dolayısıyla, epikten ödünçlenen yapısıyla anlatı, başkarakterlerin sürekli değişebildiği, böylece liderlerin çeşitlendiği bir nitelik sergiler. "* (Cebe, 2015:17)

Romanda Melek Hatun: *"Sıkışmış insanlar her şeyle konuşurlar. Yeter ki insan çaresiz kalmasın."* (Kemal, 2016:143) diyerek ağaçlarla, çiçeklerle, kayalarla konuşan karakterleri anlatır. Yazar, kendi kimliğini yeniden inşa etmek üzere adaya sığınan karakterlerin var oluş mücadelelerine odaklanır. Ben'in hem ötekilerle hem de doğa ile ilişkisi merkeze alınır. Zeytin ağaçları ya da pınar geçmişte farklı göçmenlerin acılarına da tanıklık etmiştir. Musa Kazım Ağaefendi ile Melek Hatun'un birbirlerine uzun süre ifade edemedikleri duygularını menekşe kokuları ile dolu bir manzaranın güzelliği sayesinde ifade edebilmiş olmaları önemli bir ayrıntıdır. Musa Kazım Ağaefendi, adada menekşe türküleri ve manileri dinler. Melek Hatun'a karşı çoğalan sevgisi onun yeni coğrafyaya alışmasında önemli etkendir. Ayrıca kendi yurdunun menekşelerinin, pınarlarının, taşlarının benzerlerini adada görmeye başlaması da mekan ile kurduğu yeni bağa işaret etmektedir. Romanın sonunda kızlarına anahtar uzatıp "sandıklarınızı açın" demesi dikkat çeken bir ayrıntıdır. Sandık, dörtlemede önemli bir simgeye dönüşmüştür. Kızlarını alıp tekrar kendi yurduna gitme planı yapan Musa Kazım, anahtarları saklarken geri dönüş umudunu muhafaza etmektedir. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanının sonunda Musa Kazım ve kızları Zehra ile Nesibe adada sevdikleri kişilere tek tek kavuşurlar. Anlatıcı, aşkın savaş ve göçün yaraladığı karakterlerin ruhunu iyileştiren güce sahip olduğuna dikkat çeker.

2.2. Zorunlu Göç: Hıristo'nun Hüzünlü Vedası

Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana ve *Karıncanın Su İçtiği* adlı romanlar başta olmak üzere dörtlemede mübadillerin hüzünlü veda hikâyeleri hem anlatıcı ve hem de roman karakterleri tarafından dile getirilmektedir. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanında mübadillerin yaşadığı bu dram karşısında farklı etnik veya dinî kimliğe sahip karakterlerin tepkisi yansıtılmaktadır. Ben-öteki ilişkisine insancıl bir yaklaşım söz konusudur. Adada gidenlerin yarattığı boşluk ve öz yurdundan koparılıp gelmek zorunda kalanların vatan hasreti nedeni ile yaşanan ortak acı insani özü ifade etmektedir. Anlatıcı, düşmana karşı omuz omuza savaşmış halkın "ben" ve "öteki" diye ayrıştırılamayacağına işaret etmektedir. Yerli halk da zorunlu göçe maruz kalan "öteki"nin aslında "biz" diye nitelenen topluluğun anlamlı bir parçası olduğunu savunur. Romanda mübadele ile Hıristo'nun adadan gönderilmesi kararına karşı gösterilen tepkiler bu yaklaşımın ürünüdür. Romanda Faik Bey, Hıristo ile ilgili şu sözleri söyler:

"O Çanakkale yiğitlerindendir. Onu askerde amele taburuna bile göndermemişlerdir. Hıristo İsmail Çavuşla birlikte güllelerini gemilerin bacalarından indirmiş, düşmanı perişan eylemiş. Hıristo İsmail Çavuşla birlikte güllelerini gemilerin bacalarından indirmiş, düşmanı perişan eylemiş. Hıristo sayılamayacak kadar da balıkçı yetiştirmiş. Türk olsun Rum olsun hangi milletten olursa olsun Hıristo kendine gelen insanı eli boş göndermemiş." (Kemal, 2016: 184)

Kültürel belleğin en önemli temsil mekânları arasında yer alan Çanakkale'de İsmail ile birlikte düşmana karşı mücadele eden Hıristo'nun tasviri anlatıcının "ben-öteki" sınırlarına eleştirel bakışını ortaya koymaktadır. Büyük tarih anlatılarının hâkim söyleyişi tarafından kabul gören klasik "düşman" imgesi metinde sorgulanmaktadır. Klasik resmi söylemin "kahramanlık" odaklı tarih tezinin yerine öznelerin kendi hikâyelerine odaklanan bir bakış açısı dikkat çekmektedir. Uzuvlarını savaşta kaybetmiş diğer karakterler gibi Hıristo da savaşlar sona erdiğinde balıkçılık ile geçimini sağladığı huzurlu yaşamına döneceğine inanmıştır. Musa Kazım Ağaefendi'nin Hıristo'ya dair söylediği şu sözler onun topluluğun değerli bir üyesi olduğunun göstergesidir: *"Mübadeleye kadar rahat, mutlu, saygıdeğer bir insan olarak yaşadı. İnsanlar topçu İsmail Çavuşa ne kadar önem veriyor, saygıda kusur etmiyorsa Hıristoya da öyle."* (Kemal, 2016: 203) Anlatıcı, romanda farklı etnik kimliğe ve dini değerlere sahip insanların ortak duygu dünyalarının birleştirici gücünü vurgulamaktadır. Hıristo, gündelik yaşamında yetiştirdiği balıkçılar ile de toplumsal fayda sağlamış bir karakterdir. Usta-çırak ilişkisinde de "ben-öteki" arasındaki duvarlar yıkılmıştır. Mübadele sebebiyle çeşitli meslek gruplarının yaşadığı sorunların farkında olan Kadri Kaptan ve Poyraz'ın Hıristo'ya dair şu sözleri önemlidir:

"Kaptan Hıristo'yu bu denizlerde tanımayan kimse yoktur. O bütün balıkçıların babasıdır. Onun bu denizlerde yetiştirmediği hemen hemen balıkçı da yoktur. Hem fakir çocukları yetiştirir hem de onlara bir teknenin sahibi olmasının bir yolunu bulur. Hiçbir şey yapamazsa teknecilere kefil olur. Kefil olduğu kimselerden kimisi borcunu ödeyemez. Borçlu kişi Rum olsun, Türk olsun Hıristo Reise fark etmez. Onun yanında her insan birdir." (Kemal, 2016: 155)

Anlatıcı, mübadele kararı açıklandığında Hıristo'nun başvurmadığı kimsenin kalmadığını, onun Ankara'ya kadar gittiğini belirtir. Hıristo'ya *"Söyle anam Yunana gitmeyecek, söyle. Anam ölürse memleketinde ölecektir, söyle. Anam babanın mezarını bırakıp gitmem diyor."* (Kemal, 2016: 227) sözleri ile seslenen annesi de öz yurt olarak gördüğü topraklara bağlılığını ortaya koyar. Hıristo'nun "iyi çocuk" diyerek andığı Aleko, Yunanistan'a dönenlerin orada "yurttaş" olarak değer görmediğini anlatır. Anlatıcı, yaşamları altüst edilen mübadillerin eski yerde barınamadıklarına, yeni yerde ise kabul görmediklerine işaret eder. Aleko'nun iki kültür arasında kalan topluluğun yaşadığı drama dair şu sözleri Hıristo başta olmak üzere tüm mübadillerin duygularına tercüman olur: *"Yüzümüze hiç bakmazlar, bizi insandan bile saymazlar. Ben Atinaya gittim. Yüzümüze bakmıyorlardı, bizi insandan bile saymıyorlar. Oraya gitmektense memleketimizde ölmek daha iyidir. Hiç olmazsa bizi insan olarak bir mezara koyarlar. Babamızın, dedemizin, arkadaşlarımızın yanına koyarlar."* (Kemal, 2016: 215)

Ankara'da farklı yetkililer ile görüşen Hıristo hayal kırıklığı yaşar. *"Herkes Lozan diyor da başka bir şey demiyordu. Lozanda bir şeyler olmuştu ya ne olup bittiğini kimse bilmiyor mübadeleye kimsecikler karışmıyordu."* (Kemal, 2016:205) Anlatıcı, tasvir ettiği bu tablo karşısında ilk tepkinin Karadenizlilerden geldiğini belirtir. Yetiştirdiği balıkçılar, mübadele haberini alır almaz "Hıristo Reis"e gelirler. Balıkçılar mübadelenin ne olduğunu Hıristo'ya sorarlar. Sabırla onlara mübadeleyi "inceden inceye anlatan" (Kemal, 2016:205) Hıristo'nun usta-çırak ilişkisini sürdürdüğü görülmektedir. *"Bu mübadele dedikleri değiş tokuştur. İnsanlara kötülüktür, zulümdür."* (Kemal, 2016:205) diyen Hıristo en acılı anlarda dahi "sevecen" ve "özverili" kişiliğini korumaktadır. Hıristo'nun öz yurdundan ayrılmaması için büyük çaba sarf edenler arasında yer alan Amber Ağa'nın şu sözleri "ev/yurt" kavramlarına dair önemli mesajlar içermektedir: *"Bak oğlum, herhangi bir tehlike varsa, seni Yunana gönderirlerse sen gitmeyeceksin. Gel buraya, herkes senin evindir, herkes senin vatanındır. Hiç kimse de seni bizim elimizden alamaz."* (Kemal, 2016:265)

Çıplak Deniz Çıplak Ada romanının sonunda Hıristo ve ailesinin öz yurt olarak tanımladıkları topraklardan ayrılmak zorunda kalışları anlatılmaktadır. Kayalı köyüne gidip yerleştikten yirmi beş gün sonra jandarmalar evlerini sardığında otoriteyi temsil eden güçlerle kurdukları diyaloğun anlatıldığı son sahne önemlidir. Yüzbaşı *"Kalkın,*

Yunanistan'a gidiyorsunuz"der. Herkes aynı anda kalkar, evden alacaklarını alır. Jandarmalar onları arabalarıyla aşağı indirerek iskeleye getirirler. Bu olaylar yaşanırken mekanik bir şekilde talimatlara uyulduğu görülür. Göçmenlerin iskeleye eşya gibi getirilip bırakıldığı görülmektedir. *"Bütün köylüler orada, donup kalmışlardı. Jandarmalar onları gemiye koydular. Köylülerin hiçbir sesi çıkmıyordu, donmuş kalmışlardı. Gemi gözden kayboluncaya kadar öyle taş gibi durdular kaldılar."* (Kemal, s.266) diyen anlatıcı, donup kalan insanların çaresiz kalışlarının altını çizmektedir. Taş gibi durmaları onların duygu dünyaları ile ilgili bir bir mesaj da iletmektedir. Kalanlar bu zorunlu göç karşısında mübadillerin travmatik deneyimlerine tanıklık etmiş ve hiçbir çözüm üretememiştir. Gidenlerin çektiği acı, zorunlu göçün uygulandığı coğrafyada kalanların "taşlaşmış" bedenlerinde iz bırakmıştır.

Romanın sonunda Hıristo, Yunanistan'da güzel bir ev yaptırıp yerleşmesine rağmen sürekli Anadolu'yu seyretmektedir. *"Ölünceye kadar denizin kıyısında, her gün değilse de sık sık, Anadolu'yu seyrediyordu."* (Kemal, 2016:267) cümlesi fiziksel olarak yer değiştiren mübadillerin "kimlik ve aidiyet" duygusuna dair önemli bir hususa dikkat çeker. Bedeni yer değiştirmiş olsa da uzaktan seyrettiği ve öz yurt olarak benimsediği coğrafyaya aidiyet hissi sürmektedir. Romanda Hayri Efendi'nin Hıristo başta olmak üzere mübadilleri düşünerek söylediği şu sözler mübadeleye dair yazarın iletmek istediği mesajı açık bir dille ifade etmektedir:

"Bu adanın kadınları, erkekleri, yaşlıları çocukları bile hastalara baktılar, yemediler içmediler, neleri varsa bizim askerlere taşıdılar. Biz de onları Yunanlıların içine sürdük. (...) Zorlan gönderilenler çoğu kaçıp geleceklermiş ama Yunanlılar göndermiyorlar, bizimkiler de almıyorlarmış. Biliyorum ne insanlar, ne insanlar gitti Yunanistana. Onlar bizim komşularımız dostlarımızdı. Ne için olursa olsun kimse yurdundan edilemez. İnsanları yurdundan eden de zulümle iflah olamaz. Tarih onları cehenneminde misafir eder. Adları anılmaz, anılsa bile lanetli olurlar." (Kemal, 2016:183)

2.3. Diğer Göçmenler:

Çıplak Deniz Çıplak Ada romanında savaş, kan davası, yoksulluk, iş bulma umudu gibi farklı sebeplerle göç etmiş karakterlerin gittikleri yerleri yurt edinme süreçleri anlatılmaktadır. Yazar, Anadolu'nun sürekli savaş ve göç ile çalkanan bir dönemine ayna tutmaktadır. Ada dörtlemesinde 1915 ve sonrasında yaşanan askerî, siyasî, ekonomik ve sosyal olayların farklı etnik ve dinî kimliğe sahip toplulukların hepsinin yaşamını nasıl altüst ettiği dile getirilmektedir. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanında dörtlemenin diğer romanlarında olduğu gibi göçmenlerin öznel deneyimlerine odaklanan yazar, Anadolu'nun farklı şehirlerinden göç etmek zorunda kalanların mübadele nedeni ile göçe zorlananlar gibi kötü koşullarda yaşadıklarını vurgulamaktadır. Romanda Melek Hatun, "Anadolu muhacirleri" diye adlandırdığı bir topluluktan söz ederken karakterlerin yaşadığı maddi sorunların altını çizerek göçün ekonomik boyutuna dikkat çekmektedir:

"Bunlar Anadolu muhacirleri Tokatlılar, Niksarlılar, Vanlılar. Herkes memleketini bir anlatıyor, dillerinden hasret, sevgi, umut dökülüyor. Hepsi Aydın ovasına tarlalara, bahçelere çalışmaya gidiyorlar. Başka ne iş bulurlarsa çalışıyorlar, kazandıklarını yemiyorlar içmiyorlar, salt biriktiriyorlar." (Kemal, 2016:142)

Karınca Adası dışında farklı yerlere gönderilen mübadillerin de anlatıldığı romanda Yunan Mübadilleri ile Anadolu göçmenlerinin ortak paydası, ağırlaşan yaşam koşulları karşısında hissedilen çaresizlik duygusudur. Kendisine "ev/yurt" bulma çabasındaki öznelerin insani öze dokunan trajik öyküleri merkeze alınmaktadır. Romanda anlatıcı, 1924 yılında mübadillerin büyük bir kısmının Çukurova'ya yerleştirildiğini belirtir. Yunanistan'dan gelen Türklerin genellikle Çukurova'da Ceyhan ırmağı kıyılarına, Anavarza'da Akçasaz yakınlarına yerleştirildiğini söyler. Yazarın biyografisinde önemli yer tutan bu mekânlarda gerçekleşen göç dalgasına dair ustaca kullandığı ayrıntılar

dikkat çekmektedir. Yaşar Kemal'in ailesi, *Van Gölü'ne yakın Muradiye ilçesine bağlı Ernis (Günseli) köyünden "Birinci Dünya Savaşı'ndaki işgal yüzünden uzun bir göç süreci sonunda Adana'nın Osmaniye ilçesine bağlı Hemite (Gökçedam) köyüne yerleşmiştir.* (Ay, 2011:1) Çukurova bölgesinde özellikle köylülerin kötü yaşam koşullarına tanıklık etmiş yazar, kurguladığı karakterlerin ruh hâllerine ayna tutmaktadır.

Çukurova'ya gelen mübadillerin bereketli topraklarda olduklarını görünce önce çok sevindiklerini söyleyen anlatıcı, özellikle yazın yaşanan hayal kırıklığına dikkat çeker. Yazın sivrisineklerin arttığı bölgeye dair şu bilgi verilir: *"Sıtmadan çok çocuk, yaşlı öldü. Yazın ağır günlerinde çok kişi ölüyor, o kadar çok ölüm oluyordu ki gömmeye yetişemiyorlardı"* (Kemal, 2016:245) Çocuklar, yaşlılar ve kadınların göç deneyiminde dezavantajlı gruplar olduğunu savunan Yaşar Kemal, dörtlemenin tüm romanlarında bu gerçekliğin altını çizmektedir.

Anlatıcı; gittikleri her bölgenin eski sahipleri tarafından dışlanan, onlardan zarar gören göçmen topluluklarına dair bilgi verirken savruluş öykülerine odaklanır. Bir yere tutunmaya çalışsalar da sürekli güçlükle karşılaşan bireyler için göç, ölüm kalım savaşına dönüşmektedir. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanında Çukurova'ya göç edenlerin deneyimlerine dair verilen şu bilgilerde farklı topluluklar arasında yaşanan çatışma dikkat çekmektedir:

"Gelenlerin hepsi çok çalışkandı. (...) Yerleşik Türkmenlerden çok fazla çalışıyorlardı, evleri çok güzeldi. (...) Birkaç yıl geçti. Birdenbire anlaşıldı ki o köyden hiç kimse kalmamış. (...) Ferhat Hocaya göre o köylere yakın köylüler önce onların atlarını çalmışlar, ondan sonra bir takım insanlar ellerinde bıçakları, mavzerleri ile gelmişler, 'Buralardan gidin' demişler. Yine aldırmamışlar, sonra arabaları Ceyhan Irmağına atılmış, sürüklenip gitmiş. Sonunda 'Biz buradan gideceğiz' demişler. Geride sadece üç tane baca kalmıştı. Bacalar Ceyhan Suyunun içindeki iri çakıl taşlarından yapılmış çok güzel bacalardı. Sonuna kadar yıkılmamışlardı. (Kemal, 2016:246)

Yıkılmayan bacalar, göçmenlerin izini taşımaları bakımından geçmişin önemli tanıklarıdır. Anlatıcı, topluluklara yaşama hakkı tanınmasa da onların geçtiği yerlerde iz bıraktıklarının altını çizmektedir. Nesnelerin hafıza mekânları ile anlatımı önemli bir hususdur. Çukurova'da Ceyhan'da yıkılmayıp ayakta kalan bacalar, çok kötü yaşam koşullarına rağmen hayatta kalma mücadelesi veren göçmenlerin direncini simgelemektedir.

Yaşar Kemal, *Çıplak Deniz Çıplak Ada* romanında farklı etnik ve dinî kimliğe sahip toplulukların göç deneyimleri anlatılırken Çerkezlere de yer verir. Dörtlemede Türkler, Yezidiler, Kürtler, Ermeniler gibi Çerkezlerin de savaş ve göçlerden sonra yaşadıkları kayıplar dile getirilir. Dörtlemenin tüm romanlarında başta Poyraz Musa olmak üzere Çerkez kimliğini taşıyan farklı karakterlerin hikâyeleri anlatılırken onların kültürel kimliğine değinmeler söz konusudur. Poyraz, *"Bizim Çerkezler atlara meraklıdırlar. Bizim Çerkezler çoğunlukla Toros Dağlarında otururlar"* (Kemal, 2016:75) diyerek bilgi verirken tekrarlanan "bizim" sözcüğü dikkat çekmektedir. Köklere bağlılık ve kimlik aidiyeti bakımından önemli bir mesaj içermektedir. Ada dörtlemesinde şeyhin adamları Poyraz Musa'yı öldürmeye geldiklerinde onun Çerkez olduğunu öğrenip vazgeçtikleri görülür. "Biz" vurgusu bu noktada da anlam kazanır.

Romanda Peri ve Kerim adaya Poyraz Musa'yı öldürme planı ile geldiklerinde de Çerkez kimliği vurgusu ön plana çıkmıştır. Kerim'in keskin bir nişancı olduğu vurgulanan büyük babasının öyküsü üzerinden Çerkezlerin göç deneyimi anlatılır. Son savaşta Ruslara yenilip Osmanlıya sığındıkları belirtilen Çerkezlerin Anadolu'ya, Balkanlar'a, Arabistan'a küçük küçük toplumlar olarak dağıtıldığı vurgulanır. *"Arap şeyhleri, emirleri bu sürgün, işsiz güçsüz, aç sefil savaşlardan geriye kalmış Çerkezlerin attığını vuran kişiler olduklarını duyunca, genç yaşlı demeyişler, onları silahşör olarak yanlarına almışlar, böylelikle de aç susuz Çerkezlerin karınları doymuş yüzü gülmüştü."* (Kemal, 2016:18)

diyen anlatıcı, tüm göçmen toplulukların yaşamının sefaletle dolu olduğunu vurgulamaktadır. Kerim, Peri ile şu diyaloğunda kendi öz yurdundan uzak kalmış bireylerin dinmeyen hasretini dile getirmektedir:

Peri: "Kafkas dağlarının altın kapıları bize açılır mı?"

Kerim: "Açılmaz."

"Kafkasya'nın altın kapıları açılmayacak.(….) Çerkezler Çeçenler Kafkasya'nın çok uzaklarında hasret türküleri söyleyerek öleceksiniz." (Kemal, 2016:25)

"Doğanın ve insan yüreğinin bir büyük türkücüsü, anlatıcısı" (Özdemir, 2017: 22) olarak bilinen Yaşar Kemal, göçmenlerin duygu dünyasını içten bir söyleyişle yansıtmaktadır. Karakterlerin kendi hikâyelerine odaklanan yazar, dörtlemenin tüm romanlarında göçü hem psikolojik hem sosyolojik boyutu ile irdelemektedir. Peri ve Kerim'in "biz" ve "ötekiler" diye tanımladığı topluluklar arasındaki ilişikleri derinlikli bir bakışla, insani gerçeklikten uzaklaşmadan değerlendirmektedir.

SONUÇ

Bir Ada Hikâyesi Dörtlemesi, farklı etnik ve dinî kimliğe sahip karakterlerin savaş ve göç sonrasında Karınca Adası adlı simgesel bir mekânda yeni kimlik inşa sürecini anlatmaktadır. *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana* romanı ile başlayan dörtlemenin tüm romanlarında göçmenlerin kendi hüzünlü hikâyelerine tek tek ışık tutan anlatıcı, insani gerçekliğe odaklanmaktadır. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* adlı son kitapta diğer romanlarda anlatılanların sonuca bağlanması ve olayların düğümlerinin tek tek çözülmesi söz konusudur. Hem göçmenlerin hem de adanın kimliğinin acı dolu bir geçmiş ve umut dolu bir gelecek üzerine inşa edilme hikâyesi anlatılmaktadır.

Romanda Yunanistan'dan gelen mübadiller ile Anadolu'nun farklı bölgelerinden gelen göçmenlerin ortak acıları paylaşarak birbirlerine hikâyelerini anlatması sığındıkları adada yeni bir topluluk oluşturmalarını sağlayan önemli hususdur. Aktarım, iyileştirici güce sahiptir. Yazar, topluluklar arasındaki etkileşimin sağaltıcı rolüne işaret etmektedir. Çeşitli kimliklerin bir arada uyumlu şekilde "var olabildiği" çokkültürlü yapıyı destekleyen yazar, birlik ve beraberliği sağlayan ortak psikolojik gerçekliğin altını çizmektedir. Musa Kazım Ağaefendi ile Hıristo örneğinde olduğu gibi farklı kimliklere sahip karakterler, savaş ve göç sonrasında altüst olan yaşamlarını sürdürmeye çalışırken ortak insani değerlerde buluşurlar. Hem gidenler hem kalanlar için temel mesele, geçmişin yaralarının iyileştirilmesidir. Adaya gelen farklı gruplar geçmişi tüm zihinsel yükü ile yeni coğrafyaya taşımıştır. Sürekli anımsadıkları geçmişin anıları onların şimdiki zamanını ve gelecek tasarımını etkilemektedir. Anlatıcı, romanda hem kendi geçmişleri ile hesaplaşan hem de geleceği tasarlayan karakterleri tasvir ederken bireysel ve kültürel belleğin yeniden inşasını dile getirmektedir. İnsanların yaşadıkları yıkımlara rağmen yeniden ayağa kalkabildiklerinin hikâyesi anlatılmaktadır. Dörtlemenin tüm romanları insanlık tarihine ayna tutmaktadır. Topluluklar tarih boyunca çeşitli sebeplerle göç etmiş veya göçe zorlanmış, fakat gittikleri yerleri yurt edinip hem bireysel hem de toplumsal kimliği ve tarihi yeniden inşa etmişlerdir.

Çıplak Deniz Çıplak Ada romanında dörtlemenin diğer romanlarında olduğu gibi resmî tarihin kitabi söylemlerinden uzak, insan merkezli yaklaşım sergilenmektedir. Romanda savaş ve göç sonrasında karakterlerin zihninde ev ve vatan/yurt kavramlarının çağrışımlarında yaşanan değişimin altı çizilmiştir. Yaşar Kemal; yoksulluk, kan davası, savaş gibi nedenlerle öz yurtlarından kopmak zorunda kalan çaresiz insanların yeniden yaşama tutunma serüvenini dile getirmektedir. İmgesel bir adada Türk, Yunan, Çerkez, Kürt ve Ermeni kimlikleri başta olmak üzere

farklı kimliklere sahip insanların savaş ve göçe dair travmatik deneyimlerine ayna tutulmaktadır. Geçmişin yaraları ile adada buluşan karakterler kimlik farklılıklarına rağmen birbirlerine inançlarını, türkülerini, gelenek göreneklerini, manilerini anlatırken kültürel belleğin yeniden inşasına da katkı sağlamaktadır. Halk kültürüne dair zengin bir malzeme sunan romanda göçmenlerin kendi hikâyelerinin tek tek paylaşılması onları birleştirici bir güce dönüşmektedir. Anlatıcı, farklı coğrafyalarda aynı acıları yaşamış karakterlerin duygu dünyasındaki ortaklığın altını çizmektedir.

Farklı kimliğe sahip öznelerden oluşan topluluğun sosyal ilişkilerinde ayrımcı bir dil kullanmadıkları, hoşgörü ve sevgiyi merkeze aldıkları görülmektedir. Ayrı kültürlerde yetişmiş bireylerin savaş ve göçlerde yitirdiklerinin ardından tuttukları yas, onları birleştirir. Göçmen kalabalığının zaman içerisinde bir ada topluluğuna dönüşme hikâyesinde mekân önemli role sahiptir. Doğa-insan etkileşimi ile adanın kendisi de yeni bir kimlik inşa etmeye başlamıştır. Gidenlerin anıları ve gelenlerin geleceğe dair yeni hayalleri adanın kimlik inşasının önemli bileşenleridir. Adanın çiçeklerinin, kuşlarının, pınarlarının hatta taşlarının dahi karakterlerin ruh haline göre şekil alması doğa-insan etkileşiminin önemli kanıtıdır.

Yaşar Kemal, Türkiye ile Yunanistan arasında gerçekleşen nüfus mübadelesinin anlaşma maddelerini insan gerçekliği üzerinden anlatmaktadır. Yazarın romanda tarih algısına dikkat edildiğinde kahramanlıklarla dolu klasik söylemden uzak bir tutum sergilediği görülmektedir. Göçün topluluklar veya devletler arasındaki çatışmalardan kaynaklanan çok boyutlu bir mesele olduğunu savunmaktadır. Savaşın sonucu olan göç, savrulma ve kopuş öykülerinin ana kaynağıdır. Romanda karakterlerin kendi öznel deneyimlerini yansıtan anlatıcı, onların psikolojik durumlarına ışık tutmak amacıyla iç gerçekliğe odaklanmaktadır. Giritli Musa Kazım Ağaefendi başta olmak üzere karakterlerin iç dünyasının gizemini çözmeye çalışma çabası dikkat çekmektedir.

Savaş ve göçün bireysel ve toplumsal tarihte önemli kırılmalar yarattığını savunan yazar, romanda sadece birlik ve beraberliğin umut ve sevgi dolu hikâyesini anlatmaz. Gerçekçi bir tavırla savaş dönemi koşullarının yarattığı fırsatçı ve çıkarcı çevreleri de anlatır. Dörtlemenin diğer romanlarında olduğu gibi Kavlakzade Hacı Remzi'nin siyasi ve ekonomik güç elde etmeyi sürdürdüğü görülmektedir. Yazar, onun kişiliğini tasvir ederken değişen şartlara göre kendi maddi ve manevi gücünü artırmayı yaşamının tek hedefi haline getirenlerin zihniyetini eleştirmektedir.

"Gücüm yeterse *'Bir Ada Hikâyesi'*nin her dört kitabında da insanların yüreklerindeki ışığı göreceğiz" (Andaç, 2002: 12) diyen Yaşar Kemal, dişiyle tırnağıyla yaşama sarılan insanoğlunu anlatmak istediğini vurgular. *Çıplak Deniz Çıplak Ada* onun bu çabasının ürünüdür. Romanın sonunda ada, Musa Kazım ve kızlarının aradıkları aşkı buldukları, Lena'nın savaştan sağ çıkan oğullarına uzun zaman sonra kavuştuğu, Poyraz'ın kendisine düşman olan şeyhin ölüm haberini alıp rahat nefes aldığı bir mekân olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşeren yeni duygulara ev sahipliği yaparak karakterlerin beden ve ruhlarındaki yaraları iyileştiren bir sığınağa dönüşmüştür.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. vd. (2010). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi.* Ayraç Yayınları, Ankara.

Altuğ, F. (2007). "Bir Ada Hikâyesinde Travma, Deneyim, Özne". *Kitap-lık,* 101, s.83-89.

Ay, F. (2011). *Yaşar Kemal'de Göç Olgusu.* İstanbul Kültür Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Aytaç, G. (2012). "Edebiyatta Göç" *Göç Kimlik ve Edebiyat* (Yay. Haz. Metin Turan) KIBATEK, Ankara, s. 17-23.

Andaç, F. (2002). Yaşar Kemal'in Sözlerinde Yaşamak. *Adam Sanat,* S. 197.

Arı, K. (2017). Türk Roman ve Öyküsünde "Mübadele", *Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Dergisi* I, s.5-28.

Binyazar, A. (2008). *Edebiyatın Dar Yolu.* Can Yayınları: İstanbul.

Cebe, A. G. (2015). "Bir Adanın Hikâyesini Anlatmak: Yaşar Kemal'de Tarih, Bellek, Doğa". *Erdem,* 68: s.5-22.

Çetin, İ. (2017). Yeni Kavimler Göçü: Küresel Dönemde Göçmen Akını. *Düşünce Dergisi.* Koçav Yayınları, İstanbul, 6, s.34-43.

Duman, H. H., Güreşir, S. K. (2009). Yeni Türk Edebiyatının Kaynakları: Savaş ve Edebiyat (1828-1911). *Turkish Studies,* 4/ 1- I Kış, s. 29-77.

Ercan, S. (2006). *Yaşar Kemal.* Ahmet *Yorulmaz ve Saba Altınsay'ın Eserlerine Lozan Mübadelesinin Yansıması.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Irzık, S. (2013). "Yaşar Kemal's Island of Resistance". *Resistance in Contemporary Middle Eastern Cultures, Literature, Cinema and Music*, Routledge, Londra, s.49-63.

Kabacalı A. (2002). Yaşar Kemal Söyleşisi. *Cumhuriyet Kitap,* 30 Mayıs 2002, S. 641.

Kemal, Y. (2015). *Yaşar Kemal Kendini Anlatıyor / Alain Bosquet ile Görüşmeler.* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Kemal, Y. (2016). *Çıplak Deniz Çıplak Ada.* Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Köroğlu, E. (2015). "Yaşar Kemal'in Bir Ada Hikâyesi Dörtlüsünde Eleştirel Tarih, Kolektif Anlatı ve Toplumsal İmgelem" *Monograf,* 3, s.219-247.

Topçu, M. (2008). *Yaşar Kemal'in Romanlarında Halk Bilimi Unsurları*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yıldırım, O. (2006). *Diploması ve Göç: Türk Yunan Mübadelesinin Öteki Yüzü.* Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Elektronik Kaynak:

http://www.hurriyet.com.tr/gun- dem/lozan-konferansindan-sonra-tarihin-en-buyuk-gocu-yasandi-38415143 Erişim Tarihi : 15.09.2018.

23

SARAYLI AŞK ANLAYIŞININ KÖKENİ: TRUBADURLAR[1]

Serkan DEMİRAL[2]

1. GİRİŞ

Son yıllarda yapılan yazınsal araştırmalar, günümüz yazınının gelişmesini sağlayan eserlerin birçoğunun temelinin Ortaçağ'da atıldığını göstermiştir (Bkz. Akkaya, 2018; Ennen, 1999; Çalışkan, 2011; Balcı, 2017; Arvasi, 2013; Arak, 2010 vb.). Tarihi, sadece savaşlar ve istilalar olarak görseydik Ortaçağ'da Avrupa'nın tam bir barbarlık dönemi yaşadığını söylememiz gerekirdi. Ancak, yazınsal ve diğer sanatsal etkinliklerin de yapılmaya başlandığı bir dönem olan Ortaçağ bin yıl ötesinden günümüze kadar gelen eserlerin ortaya çıktığı dönemdir. İşte bu dönemde, İtalya'nın kuzeyini ve Endülüs İspanya'sını etkisi altına alan daha sonra tüm Avrupa'ya yayılan yeni bir yazınsal tür doğar: *Saraylı aşkı*. Bu türün yaratıcıları olan trubadurlar Fransa'da Antik Yunan döneminden beri bilinen geleneksel şiire farklı bir bakış açısı getirdiler. *Ulaşılmaz* bir kadına şiirler yazan ve şarkılar söyleyen trubadurlar dönemlerinin toplumsal geleneklerine uymadıkları gerekçesiyle uzun yıllar kilise baskısı altında yaşadılar. İki yüzyıldan fazla Avrupa'nın birçok bölgesinde hayatta kalmayı başaran trubadurlar şiirlerinde özellikle aşk, neşe ve nezaket içeren sözcükler kullanmayı tercih eder ve bu sözcükleri uyak örgüsüyle kullanmaya özen gösterirlerdi. Trubadurların şiirlerini ithaf ettikleri *ulaşılmaz* kadın olmanın da koşulları vardı. Aşık olunacak kadın bir köylü, bir kasap, bir fırıncı gibi herhangi biri değildir. O, her zaman en yüksek "asil sınıfa" ait ve evli bir kadın olmalıdır. Bir trubadur için ulaşılamayacak kadın betimlemesinin her şeyden önce "evli ve asil" olma koşuluna bağlanmasının nedeni ise onun aşkına karşılık vermesinin imkânsız olması beklentisidir aksi halde trubadur aşkı bir *saraylı aşkı* olamazdı. Fransa'da lirik şiirin öncüleri olan trubadurların *saraylı aşk* anlayışı üzerine yaptığımız bu çalışmanın amacı; trubadurların tarihsel olarak nasıl ortaya çıktıklarıyla ilgili bilgilere ulaşmak, yaşadıkları dönemde hangi etkiler altında kaldıklarını belirlemek ve şiir anlayışlarını incelemektir. Çalışmada belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır.

2. TRUBADURLARIN KÖKENİ VE DİLİ



Şekil 1. *Kaynak (https://thehighwindowpress.com/troubadours)*

1 Bu çalışma Batman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen **BTÜBAP-2018-TYO-02** numaralı proje kapsamında sonuç raporu olarak hazırlanmıştır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi

Trubadur sözcüğü etimolojik olarak Oksitanca *trobar* sözcüğünden gelir (Narioo vd., 2005:390) Dilimize *gezgin ozanlar* olarak çevrilen trubadurlar (bkz. şekil 1) 11. yüzyılın sonları ve 14. yüzyılın başları arasında koşuk ve hiciv içerikli şiirler yazıp besteleyen Fransa'nın güneyinde yaşamışlardır. Bu gezgin ozanlara şarkı söyleyen, çalgı çalan ve akrobatik hareketler yapan *jönglör*ler eşlik ederdi. Trubadurlara Fransa'nın kuzeyinde (bkz. şekil 2) "trouvère" denir.



Şekil 2: *Oksitan Bölgesi (kaynak :lexilogos)*

Troubadour ve trouvère arasındaki temel fark dildir. Fransa'nın güneyinde Oksitan dilinde konuşulurken kuzeyinde eski Fransızca olan Oïl dili konuşulurdu. Soyluların bulunduğu bölgelerde (özellikle şatolar ve çevresinde) lavta adı verilen çalgı eşliğinde şiirler okuyan ve şarkılar söyleyen bu ozanlar o dönem İspanya'da Endülüs-yönetiminde kalan bölgelerde Arap şiir ve müzik kültüründen de çok etkilenmişlerdir. Arapların ud adı verdikleri çalgılarının bir benzeri olan lavta da bu etkileşim sonucunda ortaya çıkmıştır. Ünlü İspanyol filolog Pidal'ın (1946) trubadurların çalgı eşliğinde şiir okumalarının aslında tamamen bir Arap geleneği olduğunu ileri sürmesinin nedeni de budur. Güney Fransa'nın önemli bir etnik bölümünü oluşturan Oksitan halkına mensup olan trubadurlar Aquitaine, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon, Provence-Alpes-Côfte-D'azur, Auvergne, Limousin, Poitou-Charentes ve Rhône-Alpes bölgelerinde yaşamışlardır. Fransa'nın Garonne (güneybatı) ve Rhône (güney) nehirleri arasında bulunan bölgede (bkz. şekil 3) Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce gibi Latince'den türemiş Roman dilleri grubuna ait Oksitanca (langue d'Oc) ya da daha eski adıyla Provansalca Ortaçağ'da trubadurların anadiliydi.



Şekil 3: *Norman Bölgesi (kaynak :lexilogos)*

3. BİR TÜR OLARAK *SARAYLI AŞK* ANLAYIŞI

Orta Çağ'da Oksitan dilinde ilk müzikal eserleri yaratarak *Saraylı aşk* (l'amour courtois) türünü Fransız yazınına kazandıran trubadurlar aynı zamanda yaşadıkları toplumda ait oldukları "üst" sınıfın da tercümanıdırlar. Öyleki, Bayrav (1966:47) *seçkin bir azınlığın duyabileceği bir aşk* olarak görür bu türü. Trubadurlar sadece müzik eşliğinde okunan ilk şiirlere ve söylenen ilk şarkılara öncülük etmekle kalmadı aynı zamanda dönemin katı kilise kurallarına da ilk karşı çıkışın öncüleri oldular. Kilisenin, bir erkeğin evlenebileceği "ahlaklı kadın" modeline trubadurların şiirlerinde ve şarkılarında işlediği kadın uymuyordu. Bir trubadur için evlilik; aşk duygularından yoksun bırakılmak için yapılmış sosyal bir anlaşmaydı. İşte bu yapı sadece *saraylı aşk* anlayışıyla Güney Fransa'nın bereketli topraklarında, cömert Oksitanya'da sevgiliye evlilik yoluyla ulaşmadan yıkılabilirdi. Bu nedenle trubadurlar özellikle evli kadınlara şiirler yazarak şarkılar söylüyorlardı. Bu onlar için ulaşmak istedikleri "ulaşılamaz" kadınlardı. Böylelikle *saraylı bir aşk* yaşanabilirdi. Nelli (1997:71), trubadurların bu istencini "arzulama sevinci", "âşık olmaktan zevk alma" olarak tanımlar. Birini arzularken sevinmek, âşık olmaktan zevk almak ve bunları şiirler ve şarkılar aracılığıyla yapmak 12. ve 13. yüzyıllarda kilise korkusundan dolayı sadece kale içlerinde ve şatolarda mümkündü (Marol, 1998:49). *Saraylı aşk* türünün en önemli isimlerinden birinin Aquitaine dükü Guillaume IX (1071-1127) olduğunu söyleyebiliriz. Şiirlerinde, metreslerini "erişilemez kraliçeler" olarak gören Guillaume, müstehcen ve baştan çıkarıcı söylemleriyle *saraylı aşk* türünün ilk örneği olarak kabul edilir. Hem şiir yazmış hem de bir jonglör olan bir diğer önemli trubadur "gidilebilen her yere giden" Cercamon'dur. XII. yüzyılın ortalarında yaşamış ve âşık olduğu ama hiç tanımadığı bir prensesin kollarında ölen Blaye prensi Jaufré Rudel "uzaktan aşk" adını verdiği şiirlerine yansıyan hayal dünyası çok gelişmiş bir trubadurdu. Diğer trubadurlar ise Marcabru (XII.yüzyıl), Bernard de Ventadour (XII. yüzyılın ikinci yarısı), Bertran de Born (1140-1215), Raimbaut d'Orange (XII. yüzyıl), Arnaut Daniel (1150-1200), Peire Cardenal (1180-1280), Guiraut Riquier (XIII. yüzyıl)'dir. Erkek trubadurlar dışında "trobaïritz" (bkz. şekil 4) adı verilen kadın trubadurlar da vardı. Bunlar arasında, Comtesse de Die, Marie de Ventadour, Azalaïs de Porcairagues, Na Castelloza, Clara d'Anduze, Bieiris de Romans bilinen kadın trubadurlardır (Marrou, 1997:28-75).



Şekil 4: *Kadın trubadur (Kaynak:https://histoireparlesfemmes.com/troubadouresse/*

Avrupa yazın tarihinde uyak örgüsünü ilk kullanan trubadurlardır (Léglu, 1999:47) Trubadurların şiirlerinde kullandıkları uyak örgülerini birkaç örnekle gösterelim:

"Domine Deu devemps lauder, (a) düz uyak

Et a sos sancz honor porter. (a)
In su' amor cantomps dels sanz, (b)
Quœ por lui augrent granz aanz" (b)

"Mout jauzens me prenc en amar (a) sarma uyak
Un joy don plus mi vuelh aizir, (b)
E pus en joy vuelh revertir (b)
Ben dey, si puesc, al mielhs anar" (a)

"Salve festa dies, toto venerabilis aevo (a) çapraz uyak
que Deus infernum vicit et astra tenet... (b)
Lintea tolle precor, sudaria linque Sepulcro: (a)
Tu satis es nobis et sine te nihil est" (a)

SONUÇ

Ortaçağ yazınının en önemli yapıtlarını üreten trubadurlar şiire yeni bir bakış açısı getirerek kendi dönemlerine ışık tutmuş şairlerdir. Şiirlerinde uyak ölçüsü kullanan, kilise baskısına rağmen tüm Avrupa'ya yayılan trubadurlar Fransız yazınının da gelişmesine katkı sunmuşlardır. Yaşadıkları dönemde sadece yeni bir şiir türü yaratmamış aynı zamanda müzik ve müzik aletleri alanında da yeni yaratımların öncüleri olmuşlardır. Çalgı eşliğinde *ulaşılmaz* sevgiliye şarkılar söyleyen, şiirler okuyan trubadurlar Ortaçağ'ın en renkli simaları olmuş ve birçok toplumsal katı geleneği yıkarak *saraylı aşk* türünün oluşmasını sağlamışlardır. Aşk, nezaket, cinsellik, özlem temalı şiirlerini cesurca yazmaktan ve bestelemekten çekinmeden ve bulundukları bölgelerden çok uzaklara giderek saraylı aşklarını arayan trubadurlar siyasal ve toplumsal değişimlerde de rol almışlardır. Ortaçağın feodal düzeninde kadın trubadurların da ortaya çıkışıyla egemen güçlere toplumsal yaşamda kadınların da var olduğu mesajı verilmiş, konuşulması, sorgulanması yasak olan özellikle cinsellik, din vb. konular trubadurlar sayesinde artık ilgi çeken konular olmaya başlamıştır.

KAYNAKÇA

Abbassa, M. (2008). Les sources de l'amour courtois des troubadours. *Revue Annales du patrimoine, 8*, 7 – 14

Akkaya, M. Ş. (2018). Hümanizm'den Önce Almanya'da Dil ve Edebiyatın Genel Durumu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *5*(3).

Arak, H. (2010). Kral Rother Ve Seyyid Battal Gazi Destanları'nda İstanbul'u Fethetme Mücadelesi. *Journal of International Social Research*, *3*(11).

Arvasi, B. Walther von der Vogelweide ve Karacaoğlan:'Bizler–Onlar'. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, *1*(1), 51-58.

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

Bayrav, S. (1966). "Courtois" Aşk Anlayışında Arap etkisi. *İstanbul Üniversitesi Şarkiyat Mecmuası*, 7, 47-60.

Çalişkan, A. (2011). Edebiyat Teorisi Üzerine-2: Yöntemleri, Kaynakları ve Tarihçesi. *Journal of International Social Research*, *4*(16).

Chaillou, C. (2009) La poésie lyrique des troubadours. Musique, poésie, contexte. *Annales de Vendée*, 9, 139-157.

Ennen, E. (1999). *Frauen im Mittelalter*. CH Beck.

Huchet, J-C. (1983). Les femmes troubadours ou la voix critique. In: *Littérature, Poésie*, 51, 59-90.

Jeanroy, A. (2018).Les troubadours en Espagne. In *Annales du Midi,* Revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale, 141-175.

Léglu, C. (1999). Moral and Satirical Poetry. Simone Gaunt, Sarah Kay (Ed.) In *The Troubadoures* (47-64). Cambridge: Cambridge University Press.

Marol, J-C. (1998). *La fin'amor- Chants de troubadoures*. Paris: Editions du Seuil.

Marrou, H.-I. (1997). *Les troubadours Paris*: Editions du Seuil.

Nelli, R. (1963). *L'erotique des troubadours*. Toulouse: Emilio.

Taylor, R-A. (2015). *A Bibliographical Guide to the Study of Troubadours and Old Occitan Literature*. Michigan: Medieval Institute Publications.

Web Kaynakları:

https://libero.it/troubadours.com (Erişim:10. 03. 2019)

https://medieval.mrugala.net (Erişim:12.3.2019)

https://www.lexilogos.com/ (01.03.2019)

https://histoireparlesfemmes.com/troubadouresse/ (19.03.2019)

https://thehighwindowpress.com/troubadours (25.02.2019)

24

DER TRAUM ALS *ORT OHNE ORT* IN DEM WERK *TRAUMNOVELLE* VON ARTHUR SCHNITZLER

Kadir ALBAYRAK[1]

EINLEITUNG

Arthur Schnitzler (1862-1931) studiert Medizin in Wien. Als Arzt erforscht er besonders über „Hypnose und Suggestion" (Lutz, 1986: 552). Neben seiner ärztlichen Tätigkeit ist Schnitzler einer der wichtigsten Schriftsteller, der sich mit seinen Werken *Leutnant Gustl* (1900) und *Der Reigen* (1900) einen Namen gemacht hat (Böhmer, 2004: 144). Durch sein klinisches Wissen ist es ihm gelungen, Sigmund Freuds Psychoanalytische Elemente in seinen literarischen Werken zu reflektieren. Außerdem kritisiert er die kleinbürgerliche Gesellschaft in seinen Werken (Baumann und Oberle, 1997: 187).

Für manche Autoren sind die Städte, in denen sie leben, von großer Bedeutung, besonders wenn diese Städte für bestimmte Meilensteine und Zeiten stehen. Als ein Kulturzentrum war Wien für viele Schriftsteller sehr wichtig. Dies gilt auch für Schnitzler. (Baumann und Oberle, 1997: 178). Sabine Wolf schreibt, dass „[in der Traumnovelle] Schnitzler seine Handlung an realen Orten in Wien spielen [lässt]." (Wolf, 2013: 109). Egon Friedel bezeichnet Schnitzler als „einen Darsteller der Topographie der Wiener Seelenverfassung um 1900" (Lutz, 1986: 553). In seinem Werk „Traumnovelle" (1926) kritisiert Schnitzler die Widersprüche der kleinbürgerlichen Gesellschaft um 1900[2], indem er nicht nur die Beziehung zwischen der Hauptfigur Fridolin und dessen Frau Albertine, sondern auch Fridolins Erlebnisse in Wien darstellt. Beim Lesen dieser Ereignisse spürt man ein traumhaftes Gefühl, das die Atmosphäre der Novelle bildet. Insbesondere ist das, was Fridolin bei seinem Besuch der geheimen Gesellschaft erlebt, kann als traumhaft bezeichnet werden. Auch Joseph Kiermeier-Debre schreibt in dem Nachwort der *Traumnovelle*, dass „[der Leser] [die Abendteuer Fridolins] nicht als Wirklichkeit, sondern ausschließlich als Traumerzählung wahr[nimmt]" (Schnitzler, 2010:154). Ausgehend von dieser Feststellung wird es in dieser Arbeit gezielt, die traumhafte Atmosphäre der Novelle anhand des Begriffs Heterotopie, des Spiegelbespiels und des utopischen Körpers von Michel Foucault auszudeuten.

Andere Räume von Michel Foucault

Michel Foucault, der den Raum aus einer anderen Perspektive behandelt, führt den Begriff „Heterotopie" auf, der eine neue Raumauffassung darstellt. Foucault erklärt Heterotopien auf folgende Weise:

„Es gibt gleichfalls - und das wohl in jeder Kultur, in jeder Zivilisation - wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplazierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und

1 Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

2 Über die kritische Haltung Schnitzlers gegenüber der Gesellschaft in Wien schreiben Winfried Freund und Walburga Freund-Spork wie folgt: "Auch noch im 20. Jahrhundert entnahm Schnitzler seine Stoffe der Wiener Gesellschaft des 19. Jahrhunderts und blieb seiner Thematik der Darstellung gesellschaftlich fortbestehender Widersprüche ohne Rücksicht auf geltende Konventionen und Tabus wie der Intimität der bürgerlichen Sexualmoral treu." (Zitiert nach Wolf, 2013: 106-7).

gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können. Weil diese Orte ganz andere sind als alle Plätze, die sie reflektieren oder von denen sie sprechen, nenne ich sie im Gegensatz zu den Utopien die Heterotopien." (Foucault, 1992: 39)

Diese „realisierte Utopien" in den gesellschaftlichen Räumen haben zwei Funktionen, zum einen ist das die „gesellschaftliche Ausschlussfunktion", zum anderen ist das die „Ordnungsfunktion" (Vgl. Baum und Höltgen, 2010: 92). Die Heterotopien, die Ausschlussfunktion haben, separiert Michel Foucault in zwei Arten. Die erste Heterotopie bezeichnet er als „Krisenheterotopien", in denen man die Individuen in einem Krisenzustand aufbewahrt. Die zweite Heterotopie ist die „Abweichungsheterotopien", in denen man die Individuen einschließt, „deren Verhalten abweichend ist im Verhältnis zur Norm" (Foucault, 1992: 40). Erholungsheime, psychiatrische Kliniken, Gefängnisse, Altersheime können als Beispiel für diese Heterotopien gegeben werden (Foucault, 1992: 41).

Der Begriff „Heterotopie" wird im Folgenden im Zusammenhang mit dem Werk *Traumnovelle* von Arthur Schnitzler analysiert.

Der Traum, Die geheime Gesellschaft und *Der utopische Körper* in dem Werk *Traumnovelle*

Man kann die Beziehung zwischen Traum und Realität in dem Werk „Traumnovelle" als widersprüchlich bezeichnen. Über diese Beziehung in dem Werk zitiert Sabine Wolf unterschiedliche Rezensionen. In einer von diesen Rezensionen wird Folgendes geschrieben:

„Kunstvoll verschlungene Grenzen und Wege von Wunsch, Traum und Wirklichkeit, Symbole voller Poesie […]. Der Dichter und Psychologe deckt mit großer Kunst und Menschenkenntnis die Verwachsungen von Bewusstem und Unbewusstem auf. Gelebte Wirklichkeit ist nicht folgerichtig auch Wahrheit und umgekehrt. […] Wilde, gewagteste Situationen, Lustexzesse, wie sie nur die triebhafte Liebesrauschspannung des Traumes kennt, spielen in erschreckender Traumrealität in den Rahmen der Erzählung und schalten sittliche Wertung des träumenden Menschen aus." (Zitiert nach Wolf, 2013: 114)

Um diese Grenzenlosigkeit zwischen Traum und Realität zu verstärken führt Schnitzler ein Märchen als ein romantisches Element in sein Werk ein. Das Märchen, das von Fridolins und Albertines Tochter vor ihrem Einschlafen vorgelesen wird, bestimmt den Anfang der traumhaften Ereignisse in dem Werk.

„'Vierundzwanzig braune Sklaven ruderten die prächtigen Galeere, die den Prinzen Amgiad zu dem Palast des Kalifen bringen sollte. Der Prinz aber, in seinen Purpurmantel gehüllt, lag allein auf dem Verdeck unter dem dunkelblauen, sternbesäten Nachthimmel, und sein Blick –„ (Schnitzler, 2010: 9)

Mit diesem Ausschnitt aus einem Märchen beginnt *Traumnovelle*. Natürlich ist es kein Zufall, dass Schnitzler für seine Novelle mit einem Märchen anfängt, wenn man den Verlauf der Handlung weiterliest. Aus der freudschen Sichtweise[3] deutet dieses Märchen auf die traumhafte Atmosphäre des Werkes hin. Dieses Märchen ähnelt dem Traum von Albertine, der mit der Kreuzigung Fridolins endet. Dieser Traum, der märchenhafte Elemente hat, wird von Albertine Folgenderweise dargestellt:

3 Laut Freud „ist [es] keine Überraschung, auch aus der Psychoanalyse zu erfahren, welche Bedeutung unsere Volksmärchen für das Seelenleben unserer Kinder gewonnen haben. Bei einigen Menschen hat sich die Erinnerung an ihre Lieblingsmärchen an die Stelle eigener Kindheitserinnerungen gesetzt; sie haben die Märchen zu Deckerinnerungen erhoben. Elemente und Situationen, die aus diesen Märchen kommen, finden sich nun häufig in Träumen." (Schmidt-Hellerau, 2009: 216)

„Mit einem Male standest du davor, Galeerensklaven hatten dich hergerudert, ich sah sie eben im Dunkel verschwinden. Du warst sehr kostbar gekleidet, in Gold und Seide, hattest einen Dolch mit Silberhänge an der Seite und hobst mich aus dem Fenster. Ich war jetzt auch herrlich angetan, wie eine Prinzessin, beide standen wir im Freien im Dämmerschein und feine graue Nebel reichten uns bis an die Knöchel." (Schnitzler, 2010: 77)

Abgesehen von diesem Traum Albertines liegen die Erlebnisse Fridolins bei der Wanderung durch die Stadt und seinem Besuch der geheimen Gesellschaft in der Nacht an der Grenze zwischen Traum und Realität. Ausgehend von der Annahme, dass alles, was Fridolin in dieser Nacht erlebt, auch ein Traum sein könnte, wird es in der vorliegenden Arbeit versucht, die Traum- und Realitätskonstruktion im Werk *Traumnovelle* anhand des Spiegelbeispiels von Foucault zu behandeln. Michel Foucault vergleicht die Heterotopie mit der Utopie. Während die Utopien als unwirkliche Räume, Platzierungen bezeichnet werden, werden die Heterotopien als „realisierte Utopien" in den gesellschaftlichen Räumen dargestellt (Foucault, 1992: 39). Foucault erklärt diese Unterscheidung zwischen Utopien und Heterotopien anhand eines Spiegelbeispiels. Dazu schreibt er Folgendes:

"Der Spiegel ist nämlich eine Utopie, sofern er ein Ort ohne Ort ist. Im Spiegel sehe ich mich da, wo ich nicht bin: in einem unwirkliche Raum, der sich virtuell hinter der Oberfläche auftut; ich bin dort, wo ich nicht bin, eine Art Schatten, der mir meine eigene Sichtbarkeit gibt, der mich erblicken läßt, wo ich abwesend bin: Utopie des Spiegels. Aber der Spiegel ist auch eine Heterotopie, insofern er wirklich existiert und insofern er mich auf den Platz zurückschickt, den ich wirklich einnehme; vom Spiegel aus entdecke ich mich als abwesend auf dem Platz, wo ich bin, da ich mich dort sehe; von diesem Blick aus, der sich auf mich richtet, und aus der Tiefe dieses virtuellen Raumes hinter dem Glas kehre ich zu mir zurück und beginne meine Augen wieder auf mich zu richten und mich da wieder einzufinden, wo ich bin. Der Spiegel funktioniert als eine Heterotopie in dem Sinn, daß er den Platz, den ich einnehme, während ich mich im Glas erblicke, ganz wirklich macht und mit dem ganzen Umraum verbindet, und daß er ihn zugleich ganz unwirklich macht, da er nur über den virtuellen Punkt dort wahrzunehmen ist." (Foucault, 1992: 39)

Die Räume werden in der fiktiven Welt des Werkes *Traumnovelle* durch die widersprüchliche Art der Träume gestaltet. Alles, was in der Nacht geschieht, in der Fridolin an der geheimen Gesellschaft teilnimmt, wird traumhaft dargestellt. Durch die traumhafte Darstellung dieser Gesellschaft stellt Arthur Schnitzler Fridolin in einen „Ort ohne Ort". Aus dieser Perspektive kann die Versetzung Fridolins als „Utopie des Spiegels" bezeichnet werden. Die zwiespältige Art der Ereignisse scheint so, als ob Fridolin in einem Traum wäre. Diese traumhafte Atmosphäre der Ereignisse wird in der Novelle wie folgt dargestellt:

„Die Menschen, die dort oben zurückgeblieben waren, die lebendigen geradeso wie der Tote, waren ihm in gleicher Weise gespensterhaft unwirklich." (Schnitzler, 2010: 28)

Diese Unwirklichkeit deutet daraufhin, dass Fridolin in einem Traum sein könnte. Aus der heterotopischen Sichtweise können die Räume, die Orte, zu denen Fridolin wandert als Traumort ohne Ort bezeichnet werden. Denn diese Räume werden heterotopologisch gedacht durch die Diskrepanz zwischen Realität und Traum in einem unwirklichen Ort, in einem Ort ohne Ort[4] versetzt. Im Folgenden wird versucht, die geheime Gesellschaft in dem Haus als eine Heterotopie zu behandeln.

4 Diesen von Foucault übernommenen Begriff benutzen wir für die fiktive Welt der Novelle.

Foucault bezeichnet Heterotopien als ein „System von Öffnungen und Schließungen". Damit ist gemeint, dass die Heterotopien nicht jedem „zugänglich" sind (Foucault, 1992: 44).

"Entweder wird man zum Eintritt gezwungen, das ist der Fall der Kaserne, der Fall des Gefängnisses, oder man muß sich Riten und Reinigungen unterziehen. Man kann nur mit einer gewissen Erlaubnis und mit der Vollziehung gewisser Gesten eintreten." (Foucault, 1992: 44)

Das Haus, in dem eine geheime Gesellschaft eingeschlossen wird, stellt eine Heterotopie dar, weil dieses Haus und diese Gesellschaft nur den bestimmten Personen, die die Parole kennen, zugänglich sind. Man darf in diese Heterotopie eintreten, wenn er die Parole kennt. Diese begrenzte Zugänglichkeit in diese Heterotopie wird in der Novelle wie folgt dargestellt:

„Aus dem ersten sah Fridolin eine verhüllte Frauengestalt steigen; dann trat er in den Garten, nahm die Larve vor, ein schmaler, vom Hause her beleuchteter Pfad führte bis zum Tor, zwei Flügel sprangen auf, und Fridolin befand sich in einer schmalen weißen Vorhalle. Harmoniumklänge tönten ihm entgegen, zwei Diener in dunkler Livree, die Gesichter grau verlarvt, standen rechts und links.

‚Parole?' umflüsterte es ihn zweistimmig. Und er erwiderte: ‚Dänemark'. Der eine Diener nahm seinen Pelz in Empfang und verschwand damit in einem Nebenraum, der andere öffnete eine Tür, und Fridolin trat in einen dämmerigen, fast dunklen hohen Saal, der ringsum von schwarzer Seide umhangen war. (Schnitzler, 2010: 55-6)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass das Eintreten in diese Heterotopie nur möglich ist, wenn man die Parole kennt. Somit wandelt sich das Haus in eine Heterotopie um, die nicht jedem zugänglich ist. Die Art und Weise, wie diese Menschen in diesem Haus gekleidet sind, deutet auch auf eine Ordnung dieser Utopie des Spiegels außerhalb der realen Welt hin:

„Masken, durchaus in geistlicher Tracht, schritten auf und ab, sechzehn bis zwanzig Personen, Mönche und Nonnen. Die Harmoniumklänge, sanft anschwellend, eine italienische Kirchenmelodie, schienen aus der Höhe herabzutönen. In einem Winkel des Saales stand eine kleine Gruppe, drei Nonnen und zwei Mönche; von dort aus hatte man sich flüchtig zu ihm hin und gleich wieder, wie mit Absicht, abgewandt. […]Wieder streifte ihn ein Arm. Diesmal war es der einer Nonne. Wie die andern hatte auch sie um Stirn, Haupt und Nacken einen schwarzen Schleier geschlungen, unter den schwarzen Seidenspitzen der Larve leuchtete einer [ein] blutroter Mund. Wo bin ich? dachte Fridolin. Unter Irrsinnigen? Unter Verschwörern? Bin ich in die Versammlung irgendeiner religiösen Sekte geraten? […] Den Harmoniumklängen hatte sich eine weibliche Stimme beigesellt, eine altitalienische geistliche Arie tönte durch den Raum. Alle standen still, schienen zu lauschen, auch Fridolin gab sich für eine Weile der wundervoll anschwellenden Melodie gefangen." (Schnitzler, 2010: 56-7)

Die geheime Gesellschaft in diesem Haus stellt eine „Gegenplatzierung" dar. Diese Heterotopie, in der diese geheime Gesellschaft sich einschließt, kann als „Utopie des Spiegels" außerhalb aller wirklichen Orte und außerhalb der realen Gesellschaft bezeichnet werden. Wenn man die Atmosphäre, die Beschreibungen dieser geheimen Gesellschaft, die Harmoniumklänge, italienische Kirchenmelodie, altitalienische geistliche Arie, Masken, die Menschen, die wie Mönche und Nonne bekleidet sind, betrachtet, ist es klar, dass diese Heterotopie einer geheimen Gesellschaft eigene Regeln und ein anderes System außerhalb der realen Welt und realen Gesellschaft hat. Wer zu dieser geheimen Gesellschaft nicht gehört und ohne Erlaubnis in diese Heterotopie eintritt, muss bestraft werden. Als bemerkt wird, dass Fridolin die Parole des Hauses nicht kennt, wird er von dem Haus vertrieben. Würde

diese Nonne sich für ihn nicht opfern, muss Fridolin bestraft werden. Diese Bestrafung für die Personen, die in diese Heterotopie nicht eintreten dürfen, verwandelt dieses Haus in eine „Klausur", in der die Anderen eingeschlossen sind (Foucault, 2013b: 181).

„'Hüte dich!' rief die Nonne aus, ‚du würdest dich verderben, ohne mich zu retten! Geh!' Und zu den andern gewendet: ‚Hier bin ich, hier habt ihr mich – alle!' Die dunkle Tracht fiel wie durch einen Zauber von ihr ab, im Glanz ihres weißen Leibes stand sie da, sie griff nach dem Schleier, der ihr um Stirn, Haupt und Nacken gewunden war, und mit einer wundersamen runden Bewegung wand sie ihn los." (Schnitzler, 2010: 66-7)

Eine andere Version dieser Strafe ist im fünften Kapitel der *Traumnovelle* zu lesen, in dem Albertine von ihrem Traum erzählt. Am Ende ihres Traums wird Fridolin zum Tode verurteilt, weil Fridolin Fürstin ablehnt. Nachdem er gepeitscht wird, wird er gekreuzigt.

„Da zuckte die Fürstin die Achseln, winkte ins Leere, und da befandest du dich plötzlich in einem unterirdischen Kellerraum, und Peitschen sausten auf dich nieder, ohne dass ich die Leute sah, die die Peitschen schwangen. Das Blut floss wie in Bächen an dir herab, ich sah es fließen, war mir meiner Grausamkeit bewusst, ohne mich über sie zu wundern." (Schnitzler, 2010: 82)

Der Körper, der bestraft wird, spielt eine wichtige Rolle bei der Beziehung zwischen der Utopie und dem Körper in der *Traumnovelle*. In seiner Arbeit „Der utopische Körper" bezeichnet Foucault den Körper als einen Raum (Foucault, 2013a: 25). Über die Beziehungen zwischen dem Körper und der Utopie expliziert Foucault, dass „[der Körper] keinen Ort hat, aber von ihm alle möglichen realen oder utopischen Orte wie Strahlen aus[gehen]" (Foucault, 2013a: 34). Unter diesem Aspekt spielt der Körper in dieser geheimen Gesellschaft in der *Traumnovelle* eine wichtige Rolle. Laut Foucault ist „der Körper ein großer utopischer Akteur, wenn es um Maskieren, Schminken und Tätowieren geht" (Foucault, 2013a: 31). Der utopische Körper wird von Foucault ausführlich wie folgt dargestellt:

„Dadurch tritt der Körper in Kommunikation mit geheimen Mächten und unsichtbaren Kräften. Maske, Tätowierung und Schminke legen auf dem Körper eine Sprache nieder, eine rätselhafte, verschlüsselte, geheime, heilige Sprache, die auf ebendiesen Körper die Gewalt Gottes, die stumme Macht des Heiligen oder heftiges Begehren herabrufen. Maske, Tätowieren und Schminke versetzen den Körper in einen anderen Raum, an einen anderen Ort, der nicht direkt zu dieser Welt gehört. Sie machen den Körper zu einem Teil des imaginären Raumes, der mit der Welt der Götter oder mit der Welt der Anderen kommuniziert. So wird man von den Göttern ergriffen oder von der Person, die man gerade verführt. Jedenfalls sind Maskieren, Tätowieren und Schminken und Operationen, durch die der Körper aus seinem eigenen Raum herausgerissen und in einen anderen Raum versetzt wird." (Foucault, 2013a: 31-2)

Aus dem Zitat kann es in der *Traumnovelle* festgestellt werden, dass auch die von den Menschen getragenen Masken den Körper zu einem Teil eines anderen Raums machen.

„Türen rechts und links hatten sich aufgetan, auf der einen Seite erkannte Fridolin am Klavier die verdämmernden Umrisse von Nachtigalls Gestalt, der gegenüberliegende Raum aber strahlte in blendender Helle, und Frauen standen unbeweglich da, alle mit dunklen Schleiern um Haupt, Stirn und Nacken, schwarze Spitzenlarven über dem Antlitz, aber sonst völlig nackt. Fridolins Augen irrten durstig von üppigen zu schlanken, von zarten zu prangend erblühten Gestalten; - und dass jede dieser Unverhüllten doch ein Geheimnis blieb und aus den schwarzen

Masken als unlöslichste Rätsel große Augen zu ihm herüberstrahlten, das wandelte ihm die unsägliche Lust des Schauens in eine fast unerträgliche Qual des Verlangens." (Schnitzler, 2010: 58)

Werden die Begriffe „Heterotopie" und „Der utopische Körper" vergleichend mit der geheimen Gesellschaft in dem Haus betrachtet, ist es evident, dass diese nackten Frauen mit Masken zu einem utopischen Körper werden. Durch diesen utopischen Körper wird das Haus in einem anderen Ort in der „Utopie des Spiegels" versetzt. Somit steht das Haus für eine Heterotopie außerhalb der realen Gesellschaft in der fiktiven Welt des Werkes.

FAZIT

Arthur Schnitzler stellt einerseits eine fiktive Welt zwischen Traum und Realität andererseits unter dem heterotopologischen Aspekt die Verortung der Ausgeschlossenen durch diese geheime Gesellschaft im Haus in seinem Werk Traumnovelle dar. Die geheime Gesellschaft, an der Fridolin teilnimmt, repräsentiert eine Heterotopie, in der eine andere Ordnung außerhalb der realen Gesellschaft herrscht. Als eine Figur, die eine Ehekrise durchlebt und auch als Arzt, der das klein bürgerliche Leben repräsentiert, versucht Fridolin in eine geheime Gesellschaft hineinzutreten, in der die Menschen „sich im Hinblick auf den Durchschnitt oder die geforderte Norm abweichend verhalten" (Foucault, 2013a: 12). Mit diesen Konstellationen von Fridolin und den Menschen in der geheimen Gesellschaft wandelt sich das Haus in eine Krisen- und Abweichungsheterotopie um.

Da Albertines Traum und Fridolins Erlebnisse ineinander verschachteln, sind die Grenzen zwischen Traum und Realität verschwommen. Während Albertines Traum die Utopie des Spiegels reflektiert, stehen die Erlebnisse Fridolins in dieser Nacht für sowohl Traum als auch Realität. Nach dieser Positionierung des Traums und der Realität ist auch die Stadt Wien sehr wichtig. In ihrem Traum erzählt Albertine von einer Stadt: „Nicht orientalisch, auch nicht eigentlich altdeutsch, und doch bald das eine, bald das andere, jedenfalls eine längst und für immer versunkene Stadt" (Schnitzler, 2010: 78-9). Diese *versunkene Stadt* in der *Utopie des Spiegels* kann als eine Anspielung auf Wien in der Realität bezeichnet werden.

Es ist auch zu folgern, dass der von Albertine dargestellten Ort im Traum utopische Züge hat. Diesen Ort stellt Albertine Folgenderweise dar:

„Also – mir war, als erlebte ich unzählige Tage und Nächte, es gab weder Zeit noch Raum, es war auch nicht mehr die von Wald und Fels eingefriedete Lichtung, in der ich mich befand, es war eine weit, unendlich weithin gedehnte, blumenbunte Fläche, die sich nach allen Seiten in den Horizont verlor." (Schnitzler, 2010: 80)

Diese Schilderung stimmt mit der Utopie-Definition von Foucault überein. Nach ihm „[gibt] es also Länder ohne Ort und Geschichten ohne Chronologie. Es gibt Städte, Planeten, Kontinente, Universen, die man auf keiner Karte […] finden könnte, […], weil sie keinen Raum angehören" (Foucault, 2013a: 9). Im Zusammenhang mit dieser Definition von Foucault kann gesagt werden, dass Albertines Traum zugleich für eine Utopie steht, in der auch ihr Körper einen utopischen Körper darstellt. „Ich aber lag plötzlich auf der Wiese hingestreckt im Sonnenglanz, - viel schöner, als ich je in Wirklichkeit war, […]" (Schnitzler, 2010: 79), sagt Albertine. Die immer wieder dargestellten Nacktheit des Körpers in dem Traum Albertines entspricht auch der Nacktheit in der geheimen Gesellschaft. In seinem Aufsatz „Der utopische Körper" schreibt Foucault, dass man in einer Utopie einen „schönen", „reinen" „leuchtenden" Körper haben kann (Foucault, 2013a: 26). Aus dieser Perspektive repräsentiert Albertines

Traum ein Land der Utopien, in dem am Anfang des Traums einen utopischen Körper geschildert wird, doch am Ende wird dieser *utopische Körper* mit der Folter an den Körper Fridolins zerstört.

LITERATURVERZEICHNIS

Baum, P., Höltgen S.(Hg.) (2010). *Lexikon der Postmoderne, Von Abjekt bis Zizek - Begriffe und Personen*, Projektverlag, Bochum/Freiburg.

Baumann, B. und Oberle, B. (1997). *Deutsche Literatur in Epochen*, Max Hueber Verlag, München.

Böhmer, O. A. (2004). *Lexikon der Dichter, Deutschsprachige Autoren von Roswitha von Gandersheim bis Peter Handke*, Carl Hanser Verlag, München.

Foucault, M. (1992). *Andere Räume*, in: Barck, Karlheinz u.a. (Hg.), Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig, s.34-46.

Foucault, M. (2013a). *Die Heterotopien, Der utopische Körper*, Suhrkamp Verlag, Berlin.

Foucault, M. (2013b). *Überwachen und Strafe, Die Geburt des Gefängnisses*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

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

Schmidt-Hellerau, C. (Ed.) (2009). *Das große Lesebuch: Schriften aus vier Jahrzehnten*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Schnitzler, A. (2010). *Traumnovelle*, Deutsche Taschenbuch Verlag, München.

Wolf, S. (2013). *Arthur Schnitzler, Traumnovelle, Text und Kontext*, Reclam Verlag, Stuttgart.

25

REFLEKTIONEN DES MYTHISCHEN IN TÜRKISCHEN VOLKSMÄRCHEN[1]

Meral Ozan[2]

EINLEITUNG

Kulturelle Werte und Lebensgewohnheiten des türkischen Volkes sind eng mit der Glaubensvorstellung und den Praktiken ihrer Ahnen verbunden, deren Wurzeln fest in der archaischen Kultur der vorislamischen Periode verankert sind. Diese Wertvorstellungen sind als Kulturerbe von unentbehrlichem Wert. In diversen Formen der türkischen Erzählkultur, vor allem in zahlreichen Epen und Volksmärchen haben diese Gedankeninhalte über Jahrhunderte hinweg überlebt und ihren Wert behutsam bewahrt. Unumstritten sind Sammlungen von Erzählschätzen dieser Art als Pionierleistungen unermüdlicher Forscher anzusehen. In diesem Kontext nehmen die Sammlungen des ungarischen Turkologen Ignácz Kúnos als Beitrag für das türkische Erzähl- und Kulturgut einen unersetzbaren Platz ein und sind aus dieser Sicht ebenso von essenzieller Größe. Wird das Verhältnis von Mythos und Märchen in Betracht gezogen, so gewinnen türkische Volksmärchen mehr an Gewicht und sind diskussionslos als zentrale Vorbilder des mythischen Erzählens zu betrachten.

Der heutige Beitrag konzentriert sich auf Züge des mythologischen Denkens und dessen Reflektion in Volksmärchen der türkischen Erzählkultur. Dabei werden Phänomene wie das Kultsystem und die Geisterauffassung auf der Ebene der Narratologie einem analytischen Verfahren unterzogen[3]. Lesen und Erfassen der Funktionen mythischer Elemente auf der Basis der Erzählstruktur des Märchens ist grundlegendes Ziel der Untersuchung. Die angesprochenen Elemente können separat bearbeitet werden. Sie sind aber im Rahmen des mythischen Denkens eng miteinander verbunden und stellen vor allem die Basis der türkischen Mythologie dar, weshalb sie hier in Konfrontation zueinander gestellt werden. Die zu untersuchenden Texte stammen der Sammlung von Ignácz Kúnos (1887/1889) und werden u.a. hermeneutisch-komparatistisch, sowie kulturhistorisch und glaubenskritisch zur Diskussion gestellt werden.

1 DIE TÜRKISCHE MYTHOLOGIE IN IHREN GRUNDZÜGEN

Im Mittelpunkt der türkischen Mythologie und so auch des mythischen Denkens der Türken steht der Glaube zu einem Gott, namentlich *Tengri*, der im Himmel aufgefasst wird und die Allmacht über das Universum hat. Die Betitelung des Schöpfers als *Gök Tengri* entstammt diesem Gedanken. Alles Lebende, Wesen jeder Art, Objekte und jegliche Erscheinungen stehen unter seiner Verwaltung. Die Welt der Geister, Ahnenverehrung, das Kultsystem, sowie die Welt des Kam (türkischer Schamane) und dessen Rituale sind weitere Besonderheiten dieser Glaubensvorstellung, die alle aber nicht angebetet, sondern respektiert werden. Eine Vielgötterei in der türkischen

1 Die vorgelegte Arbeit ist das Ergebnis einer lang angelegten Studie seit 2004, die im Rahmen einzelner Untersuchungen mitunter zu Wort kamen und hier in einem neuen Umfang diskutiert werden. Näheres zu bisherigen Arbeiten vgl. Ozan 2008, 2011, 2014, 2015, 2018, 2019

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

3 Zum mythischen Denken gehören u.a Inhalte wie die Farben- und Zahlensymbolik, die in einer weiteren Untersuchung zur Publikation vorgesehen sind.

Mythologie, wie so oft angenommen wird, ist nicht vertretbar. Die mitunter als Gottheiten wahrgenommenen Eigenheiten sind im Grunde genommen Geisterwesen, die jeweils ausschließlich im eigenen Territorium in gewisser Weise Macht ausüben. Nach der Auffassung des (altaischen) Schamanismus ist die Welt in gute und böse Geister aufgeteilt, bei der nur ein Kam über die Gabe verfügt, mit diesen Geistern in Kontakt zu treten. Der Kam ist zudem kein Priester im christlichen Sinne, sondern vielmehr ein Vermittler zwischen der irdischen Welt und der Welt der Geister. Der Begriff „Schamane" trifft für den Tengrismus der Türken nicht zu und taucht überhaupt im Türkischen, terminologisch gesehen, erst durch Übersetzungseinflüsse nach dem 18.Jh. auf. Im Kulturkreis der Turkvölker und der Türken Anatoliens ist der Name *Kam* ein bekannter und weit verbreiteter Begriff, der später von den Volkssängern namentlich *Baksı* und *Ozan* abgelöst wird.

Der Aufgabenbereich eines Kam ist vielfältig aufgebaut. Innerhalb der Gesellschaft hat er eine hohe Stellung, die geachtet und respektiert wird. In sozialen Angelegenheiten übt er die Funktion eines Hellsehers, Vorausdeuters aus; in Staatsangelegenheiten hingegen die eines Beraters, Freundes und besten Kämpfers des Hakan. Darüber hinaus ist er ein guter Medizinmann (zuständig für die Heilung von Krankheiten), kennt sich mit Kräutern und Salben aus und übernimmt ebenfalls die Funktion eines Psychotherapeuten, der sich um das Gemüt und die Laune des Volkes bemüht. Er ist sowohl ein Gelehrter, den man um Rat bittet, als auch ein wortgewandter Unterhaltungskünstler, der zu Hochzeiten oder Trauerfeiern aufgesucht wird. Die Hauptfunktion eines Kam besteht vielmehr in seiner Vermittlerfunktion zwischen Menschen und anderen Welten. Eine Drei-Welten-Teilung und dessen dualistische Betrachtung sind in diesem Kontext essentiell für das türkische Kosmologie-Verständnis. Nach dieser Auffassung besteht die Welt aus einer viereckigen Ebene (gleich einem Tablett) und aus einer ovalen, bogenartigen Ausbreitung, die sich wie ein Dach parallel über diese Ebene erstreckt (vgl. Bild 1).

Bild 1: Türkische Kosmologie

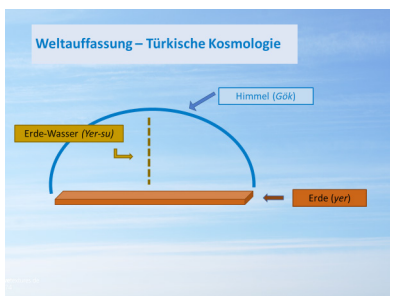
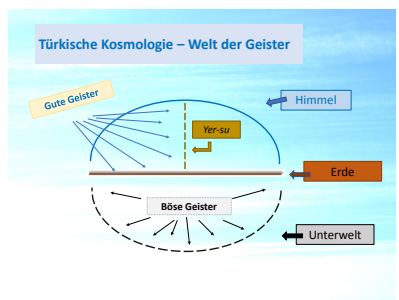


Bild 2: Machtraum der Geister



Die tablettförmige Ebene bildet den Grund, die Erdoberfläche (*yer*), wo Menschen, Fauna und Flora ihr zu Hause haben. Es ist sozusagen die mittlere Welt eines irdischen Bewohners. Die darüber sich erstreckende ovale Wölbung ist das Himmelsreich (*gök*, *yerüstü*), genannt auch *uçmak*, wo zeitgleich die Räumlichkeit des *Gök Tengri* wahrgenommen wird. Erde und Himmel sind vereint durch die kosmische Brücke, *yer-sub*, wo Türken erschaffen sind, ihr zu Hause haben, und von dort aus sie wieder zum *uçmak* gelangen möchten. Bildhaft wird dieser Ort auch *Ötüken* genannt, der Heimat der Türken. In den Schriften kommt *Ötüken* im Sinne von Berg und Wald in Form von *ötüken yış* vor. Die Neigung und Pflege zum Wald- und Baumkult der Türken entfaltet sich aus eben diesem Gedanken. In der modernen Forschung wird *yer-sub* auch als der kosmische Weltenbaum aufgefasst, der drei Welten (Unterwelt, irdische Welt und Himmel) miteinander verbindet. Dieser Raum zwischen Erde und Himmel ist den Geistern überlassen, ebenso die Räumlichkeit unter der Erde (*yeraltı*). Wie Bild 2 zu entnehmen ist,

spaltet sich die Welt der Geister im Volksglauben der Türken nach Gut und Böse, die sich in Form einer Oberwelt und Unterwelt streng voneinander unterscheidet. Dieser Dualismus hinterlässt seine Spuren besonders im Volksmärchen der türkischen Erzählkultur. In diesem Sinne ist die Welt der türkischen Märchen reichhaltig an Figuren, Symbolen, Räumlichkeiten und Ereignisse. Des Weiteren stoßen in dieser zauberhaften Erzähldichtung unterschiedliche Welten aufeinander, die jeweils über eigene Gesetzmäßigkeiten verfügen. Diese angesprochenen Weltebenen des Märchens reflektieren im Grunde genommen die drei Weltenteilung der eben angesprochenen türkischen Kosmologie-Auffassung, mit dem Unterschied ihrer narrativen Ausprägung.

2 DAS TÜRKISCHE VOLKSMÄRCHEN

Einzelne Phänomene der türkischen Mythologie lassen sich in diversen Bildern im Märchengut der türkischen Erzählkultur deutlich wiedererkennen. Bevor die Spurensuche nach diesen Einheiten beginnt, sei auf den Begriff des Märchens kurz eingegangen. Die Bezeichnung „Volksmärchen" (ein Gattungsbegriff seit den Brüdern Grimm) weist auf eine bestimmte Typisierung hin: ein Kollektiv im Geiste des Volkes. So einfach das auch klingen mag, steckt hinter diesem Gedanken die Tatsache, dass Märchen vom Volke getragen und gepflegt werden, aber von ihm nicht frei erfunden sind. Das Volksmärchen ernährt sich (wie einleitend angesprochen wurde) primär vom Gedankengut, von Sitten und Gebräuchen des ihn tragenden Volkes. So sind im Volksmärchen in erster Hinsicht Grundwerte eines Volkes involviert, die generationsübergreifend bis heute ihren kulturellen Gehalt bewahren.

Für das türkische Volksmärchen liegen viele Bezeichnungen vor, die im Einzelnen hier nicht wiederholt werden. Dennoch sei an dieser Stelle ein eigener Märchenbegriff im Rahmen der türkischen Erzählkultur zu Wort gebracht, die als eine „Botschaft aus dem Ofen" beschrieben werden kann[4]. Die Begründung liegt im Zauber der Erzählung selbst. Die Spuren der türkischen Erzähldichtung sind bis in die Epochen weit vor der Islamisierung zurückzuverfolgen. Die früheren türkischen Stämme *Göktürk*, *Uigur* und *Oğuz* benutzten für das Erzählen von zauberhaften Geschichten das Wort *„sav"* – eine sehr alte heute fast nicht mehr gebräuchliche Terminologie. Neben ‚Erzählung' bedeutete *sav* auch *mesel* (Konflikt, Problematik), *kıssa* (lehrreiche, meist religiöse Erzählung) und *name, mesaj* (Brief/Botschaft). Früher hieß das türkische Märchen auch *tandırname*.

Das Wort *tandır* integriert zwei Bedeutungen. Zum einen ist damit der ‚Tischofen' gemeint, der früher als ‚Heizkörper' für kalte Winterabende diente. Zum anderen ist *tandır* eine Backvorrichtung, die vor allem ländlich (heute sporadisch, z.T. folkloristisch) zum Vorbereiten für jede Art von Teigwaren wie Brot und *Börek* benutzt wird, bei der mehrere Frauen in ‚Teamwork' zusammenkommen. Es ersetzt sozusagen den heutigen modernen Herd. In diesem Beisammen-Sein am *tandır* sowohl an Winterabenden wie auch zur ‚Brotbackzeit' wurden Märchen erzählt. Märchenvorträge waren nicht nur Anlass für Unterhaltung und Vergnügen, sondern dienten in gewisser Hinsicht auch als Kundgabe von etwas Neuem, sozusagen ‚Wunderbarem'. (Ozan 2008: 46)

Die Begriffe *mesel* und *misal* sind ebenfalls Synonyme, die heute für den geläufigen Namen *masal* stehen. Sowohl lexikalisch gesehen wie auch aus der Perspektive der Erzählkultur betrachtet stehen die Begriffe ‚Ofen' (*tandır*) und Botschaft (*name*) m.E. in enger Verbindung zu den Wörtern *mesel* und *misal* und spielen so für das Verständnis des Märchens als narrativer Text eine zentrale Rolle. Zu aller erst sollte in Betracht gezogen werden, dass der geläufige Name *masal z*wei Ebenen des Volksmärchens reflektiert, und zwar die Ebene der Problematik (*mesel,*

4 Die Definition „Botschaft aus dem Ofen" [*Ocaktan Gelen Haber*] und folgende Erklärungen entstammen dem gleichnamigen Werk des Autors dieser Arbeit. Näheres hierzu vgl. Ozan 2018b, bes. 1-3 und Ozan 2008: 46f.

mesele) und die Ebene des Exempels (*misal*). Als narrativer Text zeigt das Märchen einen Ausschnitt aus dem Leben eines Individuums, das mit einem Konflikt zusammenhängt und vom Helden des Märchens auf seine Lösung wartet. Es ist die Ebene des „*mesele*". Dieser Problemfall wird dem Hörer exemplarisch anhand einer zaubervollen Erzählung mitgeteilt (die Ebene des *misal*). Doch womit hängt der Konflikt einer Märchenhandlung zusammen und wo genau ist sie einzubetten? Die Antwort hierzu liefert das Wort *tandırname,* eine Zusammensetzung aus den Begriffen Ofen (*tandır, ocak*) und Brief, Botschaft (*name*). Das Problem liegt somit in der Familie, bzw. hängt mit einer Botschaft aus der Familie zusammen, die über das Märchen vermittelt wird.

In der türkischen Mythologie symbolisieren die Begriffe *tandır* und *ocak* die ‚Familie' als soziale Gemeinschaft, die hier weit zu fassen ist. So ist *tandırname* meines Erachtens eine Botschaft aus dem Ofen, ja eine Botschaft von den Ahnen. Daher mein Märchenbegriff. Wie zu sehen ist, liegen bereits terminologisch gesehen Märchen und Mythologie in der türkischen Erzählkultur nicht weit auseinander. Allein in Betracht des Übernatürlichen ist zu erkennen, dass das türkische Märchen stark mit dem Glaubensgedanken der vorislamischen Periode und den Traditionen dieser Ära verbunden ist.

3 MYTHISCHE ZÜGE IM TÜRKISCHEN VOLKSMÄRCHEN

Jedem Volksmärchen liegt (wie angesprochen wurde) eine Konfliktsituation zugrunde, die vom Helden gelöst werden will. Eine weitere Eigenschaft des Volksmärchens ist das Happy End, womit der Märchenheld im Verlaufe der Handlungsstränge schließlich belohnt wird. Doch bei näherer Betrachtung der Märchentexte ist zu erkennen, dass dem Happy End (um der genannten Problematik eine Lösung zu finden) eine lange und mühsam durchstreifte Suchwanderung vorausgeht. Diese mit diversen mythologischen und kulturellen Phänomenen konnotierte Suchwanderung, die von Beit (1952) Todesfahrt bzw. Hadesfahrt nennt, bedeutet für den Märchenhelden eine Art Prüfung, die in gewissermaßen an Initiationsrituale archaischer Kulturen erinnert.

Die Todesfahrt bildet in narrativen Texten, vor allem aber in Volksmärchen ein zentrales Motiv, das einen gravierenden Einfluss auf den Handlungsverlauf der Erzählung ausübt. Geburt- und Todeskult im Rahmen der Verwandlungskunst sind dabei ebenso von immenser Größe wie der Einsatz von zauberhaften Geisterwesen oder magischen Elementen. Für das nähere Verständnis der Wechselbeziehung von Märchen und Mythologie werden somit in diesem Abschnitt das Kultsystem und die Welt der Geister mittels der Figurentypologie auf einer komparatistischen Ebene thematisch diskutiert.

3.1 Kultauffassung und Werteinheiten im Märchen

Der Begriff ‚Initiationsritual' – auch Übergangsrituale genannt – entstammt der Ethnologie, das van Gennep (1909/2005) in seinem gleichnamigen Werk in drei Stufen zu erklären versucht. Es sind die Trennungsriten (*rites de seperationgation*), die Übergangs- und Schwellenriten (*rites de marge*) und die Angliederungsriten (*rites d'agrégation*), die eine bestimmte Abfolge bilden und im Kern den Umstand von Tod und Wiedergeburt zum Ausdruck bringen. Übergangsriten (*les rites de passage*) symbolisieren in gewisser Weise das Überschreiten einer Grenze und den Standeswechsel eines Individuums innerhalb seines Klans. Unter diesen Ritualen sind Übergänge, die eine räumliche Änderung oder eine Zustandsänderung aufweisen, d.h. die den Übergang von einer sozialen oder kosmischen Welt in eine andere darstellen, auch für das Volksmärchen bedeutungsvoll. In Form von versteckten Botschaften wird das Initiationsritual auf die Handlungsstränge des Märchens übertragen, wodurch Tod und Wiedergeburt

auf narrativer Ebene eine neue Gewichtung erhalten. Isolation, Zustandsänderung (Positionswechsel) und Anpassung bilden hierbei die entscheidenden drei Phasen, die auch im Märchen zurückverfolgt werden können. Ähnlich wie beim Ablauf eines Initiationsrituals verlässt der Held das vertraute Zuhause, durchstreift gefährliche todesnahe Zonen und bewältigt unlösbare Aufgaben und kehrt mit einer Belohnung zurück oder bekommt diese zu Hause ausgereicht. Im Ablauf dieser Ereignisse findet zeitgleich der Konflikt der Märchenhandlung eine Lösung. Ausschlaggebend auf semantischer Ebene ist, wie der Todesumstand aufzufassen ist.

Nach der türkischen Mythologie verlässt die Seele eines Menschen beim Eintritt des Todes den Körper in der Gestalt eines Vogels und steigt so in den Himmel zum *Tengri*. Dieser Glaubensinhalt hängt einerseits stark mit der Schöpfungsgeschichte und dem Geburtenkult alttürkischer Kulturen zusammen. Andererseits ist dieser Volksglaube noch heute ein wichtiger Bestandteil der Todesauffassung der Türken Anatoliens und Mittelasiens. Sehr geläufig ist z.B. beim Eintritt eines Todesfalls (vor allem in Anatolien) auch die Umschreibung mit „*uçtu*" [ist geflogen], statt *öldü, vefat etti* [verstorben]. Der Grundgedanke dieser und ähnlicher Vorgehensweisen ist der Glaube und der Wunsch, die Seele des Verstorbenen in Ehre und ohne Qual in das Himmelsreich zu führen. Çobanoğlu (2003: 201) sieht hinter diesen und ähnlichen Verhaltensmustern auf volkskultureller Ebene die Art einer sozial anerkannten übernatürlichen Kommunikationsweise mit Toten. Die Seelenwanderung in anderen Körpern – bekannt unter dem Motiv *don değiştirme* [Kleidungswechsel] oder *hayvan donuna girme* [das Annehmen einer Tierkleidung] – ist in unterschiedlichen Volkserzählungen vor allem aber in Volksmärchen ein bekanntes und beliebtes Motiv. Gedacht sei an die Taubengestalt der Peri-Figuren in Märchen. Auch diverse Tiergestalten der Märchenfiguren sind Spuren dieser Glaubensrichtung. Ferner ist der Gestaltenwechsel auch ein beliebtes Thema in Sagen, Volksromanen und Epen der Turkvölker. Gedacht sei an die Taubengestalt des Hacı Bektaş-ı Veli oder die Rehgestalt von Abdal Musa in diversen Legenden[5].

Im Gegensatz zum Volksglauben stellt im Märchen die Verwandlung des Helden in einen Vogel oder in andere Gestalten keinen eigentlichen Todesfall dar, sondern verkörpert einen symbolischen Tod, der dem Betroffenen eine Rückkehr ins irdische Leben ermöglicht. Es ist sozusagen ein Todesschlaf, eine Phase der Überbrückung der vorhandenen Problematik, die dem Helden zeitgleich als Schutzraum dienend entgegenkommt und dabei die Möglichkeit bietet, den vorhandenen Konflikt zu lösen, wie im türkischen Schneewittchen-Märchen „*Nartanesi*" (T-12)[6]. Ausgelöst durch zwei Nadelstiche der eifersüchtigen Mutter fällt *Nartanesi* in einen tiefen Schlaf. Nach Entfernen der ersten Nadel verwandelt sie sich in einen Vogel und nach Tötung des Vogels – aus den Blutstropfen dessen – in eine Rose. Durch das ‚Riechen' der Rose erfolgt schließlich eine Rückverwandlung in das irdische Leben. Die Erlösung von der Tiergestalt erfolgt hier durch die Berührungsmagie. Die Blutstropfen bewirken eine magische Bindung, woraus wunderschöne Rosen erblühen, die ebenso durch eine zweite Berührung eine magische Rückverwandlung hervorrufen. In Betreff der Berührungsmagie spricht Lutz Röhrich (1979: 65) von einer *pars-pro-toto* Funktion, bei der der Gedanke der Partizipation zugrunde liegt. Nach dieser Vorstellung ist ein Teil stellvertretend für das Ganze und kann in magischer Weise die Funktionen des Ganzen übernehmen. D.h. alles was dem Teil wiederfährt, überträgt sich zeitgleich auf das Ganze (wie im türkischen Schneewittchen-Fall). Im altaischen Schamanismus und überhaupt in der Volkskultur der Türken ist diese Vorstellung noch heute stark präsent. Im Motiv-Index von Thompson (1955-58: 13-26) sind Verwandlungsformen dieser Art unter den Nummern D-100 bis D-199 verzeichnet.

5 Alle hier angegebenen Märchentexte sind mit dem Buchstaben „T" kodiert. Näheres zur Kodierung und der Liste der Märchen siehe Ozan 2008 und Ozan 2018b, bes. 13-15

6 Näheres zum Totenkult im Türkischen und zur *kut*-Auffassung vgl. Inan 1986: 176-200

Die Erlösung von der Tiergestalt wird im türkischen Märchen durch Verbrennung, Vernichtung oder Zerstückelung des Kostüms erreicht. Das Eintauchen ins Wasser oder der Schütteleffekt bewirken ebenso einen Gestaltenwechsel, wie bei Peri-Figuren in sämtlichen Erzähltexten. Im Märchen vom Drachenprinzen (T-44) befreit sich der verwünschte Held von seinem Drachenkostüm, nachdem seine Braut sein Drachenfell in seiner Abwesenheit verbrennt, so auch im Märchen der Fischperi (T-17). In einem weiteren Märchen (T-48) wird die Heldin von ihrer Kürbisgestalt nach Zertrampeln der Kürbisschale befreit. Und die Zitronenschöne (T-24) bleibt nur am Leben, solange sie ihre Zitronenschale an einer Wasserquelle abwirft. Während der Verbrennungsakt durch Feuer den Tod und die damit verbundene rituelle Reinigung zum Ausdruck bringt, symbolisiert der Berührungskontakt mit Wasser die Wiedergeburt des Verwandelten, was desgleichen mit dem alttürkischen Kultverständnis korrespondiert. Der Märchenheld erlebt durch Tod und Wiedergeburt sozusagen einen Reifeprozess, der auch als einen ‚Weg nach Innen' aufzufassen ist. Als weiteres Zeichen der Hadesfahrt und so der Übertragung des Todeskultes auf die Erzählebene des Märchens gilt die Begegnung des Helden mit der am Wegesrand sitzenden und Halwa zubereitenden Dew Mutter. Halwa ist eine Süßigkeit, die im türkischen Kulturkreis traditionell und anlässlich eines Todesumstandes vorbereitet wird. Die Beschäftigung der Dew-Frau mit Helwa zeigt, dass der Weg, den sie besetzt, eine Todeszone ist, der von niemandem durchstreift werden kann; der Märchenheld ausgenommen. Für die Lösung des Problems muss und wird er Hölle und Tod überwinden. Das Motiv der Todesfahrt kommt vor allem in Brautwerbungsmärchen und in Amor und Psyche Märchen vor. Dabei erinnert die Hadesfahrt des Helden auf kultureller Ebene die Seelenreise eines Kam und dessen Ritual.

In Betreff des Kultsystems und dessen Reflektion auf die Erzählebene des türkischen Märchens ist so ein weiteres Thema anzusprechen, was vor allem mit der Verwandlungskunst der Märchenfiguren in enger Verbindung steht: das Motiv der Seele (*kut*) im mythologischen Sinne und dessen Entsprechung im Volksmärchen als Seelentier bzw. Zauberkraft. Beide Vorstellungen tragen den Namen „*tılsım"* [Zauber]. Während die Funktion dieselbe bleibt, ist die Darstellungsform eine andere. Im türkischen Volksmärchen hat *tılsım* zum einen die Bedeutung eines Seelentiers als Schutzpatrone und zum anderen steht derselbe Begriff für die Darstellung einer magischen Zauberkraft im Sinne eines Talismans. Dabei ist zu betonen, dass ein *tılsım* als Seelentier (wie auch aus dem Namen hervorgeht) im Märchen nur in der Figur eines Tieres verkörpert wird. Ein *tılsım* als Talisman hingegen kann in diversen Bildern wie Haarsträhne, Herz, Koralle und weiteren Objekten erscheinen. Im mythologisch verankerten Volksglauben der Türken ist die *Kut*-Auffassung tief verwurzelt. Im Grunde genommen ist es eine Glaubensvorstellung, die noch heute zum fürsorglich gepflegten Gedanken- und Kulturgut der Türken gehört und eng mit dem Totenkult früheren Glaubens in enger Verbindung steht. Nach dieser Auffassung wird die Seele eines Menschen, das Leben an sich, als eine Ganzheit wahrgenommen, die sich aus unterschiedlichen Wertebenen zusammensetzt. Eines dieser Werte ist das sog. *kut*, das dem Leben des Menschen Segen und Bedeutung schenkt. Der Bedeutungsumfang dieses Begriffes ist recht reichhaltig und im Kulturkreis der Türken traditionell verankert[7]. Das Volksmärchen legt das Gedankengut der Seele (*kut*) in unterschiedlichen Formen aus und verleiht so dem türkischen Märchen seine narratologische Besonderheit. In Figurationen wie Seelentier, Talisman und weiteren Motivstrukturen kommt das mythologische Denken bezüglich des angesprochenen Todeskultes explizit zum Vorschein.

Terminologisch gesehen bedeutet *kut* Lebenskraft, Geist und Seele. Des Weiteren steht *kut* für den ontologischen Anfang und symbolisiert ferner Segen, Wohlstand und Glück. Es ist ein Begriff, der im türkischen Kulturkreis sehr hoch- und wertgeschätzt wird. Wenn wir heute unseren Glückwunsch aussprechen zur Geburt, zum Geburtstag und zu etlichen religiösen wie staatlichen Feiertagen, so benutzen wir stets den Begriff *kut* bzw. *kutlama*. In

7 Näheres zum Totenkult im Türkischen und zur kut-Auffassung vgl. Inan 1986: 176-200

Aussagen wie „*doğum günün kutlu olsun*“ [geglückt sei dein Geburtstag] verbergen sich eindeutig Spuren des angesprochenen mythologischen Gedankenguts. Nach der schamanistischen Auffassung der Jakuten ist ein Kam lebenslänglich mit seinem *kut* vereint. Schadet oder gar vernichtet der Feind dieses *kut*, so nimmt auch das Leben des Kam ein Ende. Eine ähnliche Bedeutung involviert der Begriff *iye kııl*. Die Jakuten sehen darin auch die Seele (*can*) eines Kam in Gestalt eines Tieres, woran sein Leben geknüpft ist. *Iye kııl* kann von niemandem gefunden werden, zumal es sich in Bergen und Steinen fern von Menschen aufhält. Der Kam versucht dieses so sorgfältig wie möglich von anderen geheim zu halten und zu verbergen. Nach Beydili (2004: 272) ist derselbe Gedanke bei den sibirischen Teleut-Türken unter dem Begriff *tın bura* sehr geläufig und symbolisiert desgleichen die Lebenskraft eines Kam, die er im Dienste der Geister einsetzt. Wenn nun zwei Schamanen miteinander in Kampf geraten und der eine dem anderen sein in Tiergestalt befindendes *tın bura* raupt und es vernichtet, so stirbt einige Zeit später (meist in zwei bis drei Tagen) auch der um sein *tın bura* sprich *kut* gewordener Kam. Deshalb pflegen es die Teleuten, ihr *tın bura* an einem fernen, geheimen Ort zu verbergen. Sei es *kut*, *iye kııl* oder *tın bura*, es ist stets die Rede von einer *pars pro toto* Beziehung. Fazit ist, dass alles was der symbolischen Lebenskraft eines Kam widerfährt, zeitgleich auf ihn übertragen wird. Stirbt sein *kut*, so stirbt auch der Kam selbst.

Die Figuration „Seelentier“ im türkischen Volksmärchen ist in der Funktion eines Schutztieres aufzufassen, an dem die Seele seines Besitzers gebunden ist. Mit anderen Worten ist die Macht eines Dämons an sein eigenes Seelentier gebunden, welcher wie in der Volkspraxis eines Kam an einem unerreichbaren Ort verhütet wird. Gelangt das Seelentier in die Hände des Märchenhelden und wird er gar von diesem vernichtet, so trifft auch die endgültige Entmachtung des Dämons ein. In Text T-2 weilt das Seelentier (ein wunderschöner Vogel) des Wind-Dew, eingeschlossen in einem goldenen Käfig im Bauche eines Ochsen, welcher inmitten eines Ozeanes, siebenfach tief unter dem Meeresgrund lebt und von einem Gärtner bewacht wird. Auch die singenden Vögel in Text T-66 fungieren als Seelentier eines Drachen, wieder eingesperrt in einem Käfig im Bauche eines großen Fisches, welcher auch hier inmitten eines großen Ozeans weilt. In diesen und weiteren Fällen bleiben die Schutztiere für den Helden ohne Unterstützung seiner Tierhelfer (vgl. 3.2.) unerreichbar.

Ein weiteres Beispiel für die Spur des *kut* im türkischen Volksmärchen sind diverse Glücksbringer als Talisman zu nennen, woraus der Märchenheld ebenfalls seine Zauberkraft schöpft. Im Volksglauben der Altay-Türken und so auch in Anatolien ist der Gedanke weit verbreitet, dass ein Säugling seine Lebenskraft bereits bei der Geburt in Form des *kut* vom guten Geist *Umay* erhält. Nach dieser Auffassung entwickelt sich die Seele (*kut*) eines Menschen vor seiner Geburt im Himmelsraum im Leibe eines Vogels, welcher dort (im *uçmak*) auf einem Ast des Weltenbaumes sitzt. Bei Eintritt der Geburt bringt der Geist *Umay* das *kut* aus dem Leibe dieses Vogels vom Himmel auf die Erde und überträgt es dem Neugeborenen. Dabei bewacht *Umay* 40 Tage lang den Neugeborenen und dessen Seele und nimmt es vor dem Schadenszauber der Al-Frau[8] sozusagen in Schutz. Der heutige Zuspruch zum Geburtstag ist eben dieser Vorstellung zurückzuführen. Ebenso ist der Glaube weit verbreitet, dass die Geburt problemlos verläuft, wenn *Umay* der Mutter beisteht.

All diese volkstümlichen Ereignisse lassen ihre Spuren in mannigfaltiger Weise im Volksmärchen zurückverfolgen. Dabei wird das *kut* symbolisch durch Armreifen, Koralle bzw. Herz eines Rehs; oder durch einen besonderen Vogel u.a. Zaubermittel verkörpert. In Text T-49 eilen bei der Geburt der mittellosen Mutter Dreier-Peris (*Üçler*) zu Hilfe und sorgen für einen reibungslosen Ablauf der Geburt. Dabei beschenken diese Feenfiguren das Neugeborene dreifach mit Namen, Kostbarkeiten und seinem Schicksal. Das von diesen Feen überreichte Amulett sorgt

8 Näheres zur Al-Frau vgl. Kapitel 3.2 und bes. Fußnote 16

zusätzlich für den Lebenswert des Kindes. Solange das Kind, vor allem im Erwachsenenalter das Amulett an sich trägt, geschieht ihm auf irdischen Boden kein Leid. Verliert es seinen Glücksbringer, so verliert es auch seine Lebenskraft, wie in dem angesprochenen Märchen. Beim Verlust ihres Armreifens gerät die inzwischen hübsch ausgewachsene Schöne in einen tiefen Todesschlaf bis sie wieder durch Berührung eben dieses Armreifens zum Leben erweckt wird. In einer anderen Variante desselben Märchens befindet sich das *kut* der Schönen in Form einer Koralle im Leibe eines schönen Rehs, der im tiefen Wald sein zu Hause hat. Dieses Beispiel erinnert wiederum an das Verhältnis des Kam und sein *tın bura* bzw. *iye kıl* (s.o.). Eine dritte Variante der *Kut*-Auffassung in Märchen bilden diverse Amulette wie drei Haare, drei Federn oder drei Schuppen übernatürlicher Wesen als Glücksbringer bzw. Signalzeichen bei Gefahr- und Notsituationen, in dem sich der Held befindet. Beim Anzünden eines dieser Zaubermittel erspürt der übernatürliche Helfer zeitgleich (via pars pro toto Funktion) die Not des Helden und eilt ihm zu Hilfe. Es sind mehrere Beispiele vorhanden, die hier nicht alle aufgezählt werden können[9].

Wie zu sehen ist, reflektiert das türkische Volksmärchen den Gedanken des *kut* in unterschiedlich geprägten Strukturen. Schutztiere von Dämonen, zur Geburt überreichte diverse Glücksbringer des Helden u.a. Motivstrukturen sind auf eben dieses Glaubensmuster zurückzuführen. Die lebenslängliche Gebundenheit eines Kam an sein *kut* und dessen behutsame Pflege/ Bewachung erinnert so an das Verhältnis zwischen Seelentier/Talisman und dem Besitzer in der Märchenfigur eines Drachen, eines Dew oder einer Peri. So wird auf narratologischer Ebene der mythologisch verankerte Gedanke des *kut* im türkischen Volksmärchen in Form einer Zauberkraft ausgearbeitet und in Beziehung zu Dämon und Seelentier bzw. Peri und Talisman gesetzt.

3.2 Die Welt der Geister in Mythos und Märchen

Die Welt der Geister in der türkischen Mythologie ist von essentieller Größe und so auch ihre Widerspiegelung im Märchengut desselben Volkes. Dem Volksglauben nach lassen sich die Geister typologisch gesehen in Gut und Böse unterteilen. Dabei ist die Rede von guten Geistern (*ak iyeler*) einerseits und den bösen Geistern (*kara iyeler*) andererseits. Genau hier, bereits bei der Betitelung dieser Einheiten kommt das mythologische Denken der türkischen Kultur deutlich zum Vorschein. Ihre Namen erhalten die Geister angesichts ihrer ontologischen Größe (vgl. Bild 2). Der Begriff „ak" ist auf den mythischen Wert des Himmlischen, präziser des Göttlichen zurückzuführen. Es sind die Geister, die sich nach der türkischen Kosmologie an der Erdoberfläche und im Himmelsraum aufhalten und so auch wiederum nach guten Geistern im kosmischen Erdraum (*yer-su iyeler*) und nach guten Geistern im Himmlischen Raum (*göksel iyeler*) zu unterscheiden sind. Ihre Aufgaben bestehen primär darin das Böse von dem Menschen abzuwenden und ihm bei Not zur Hilfe zu eilen. Die Situierung nach „gut" erhalten sie u.a. aufgrund dieser ihnen zuerteilten Mission.

Für die bösen Geister gelten äquivalente Verhältnisse. Der Begriff „kara" deutet primer auf die Herkunft ihres Aufenthaltes hin, nämlich auf den Erdboden, und zwar auf die Räumlichkeit der tief liegenden dunklen Erde. Denn aufgrund der Missetat des Geistes Erlik – so die Schöpfungsgeschichte des Kayra Han – sind die bösen Geister (*kara iyeler*) auf Ewigkeit vom Lichte verbannt[10]. Bei Tageslicht steht es Erlik und seinesgleichen nicht zu, die Erdoberfläche zu betreten. Nur bei völliger Finsternis ist es ihnen erlaubt, aus ihren dunklen Behausungen herauszukommen und für eine begrenzte Zeit die Welt der Menschen zu durchstreifen; Erlik ausgenommen. Nach

9 Bezüglich der Zaubermittel und der Nachrichtenvermittlung zwischen Held und Helfer vgl. Ozan 2008, bes. S. 159-175
10 Näheres zur Schöpfungsgeschichte vgl. Ögel 1993: 419-464, Inan 1986: 13-21; näheres zu Erlik vgl. Çobanoğlu 2013; Ozan 2014

der Schöpfungsgeschichte ist dieser endlos dazu verpflichtet, den Erdboden nicht zu verlassen und in der ewigen Dunkelheit zu verweilen.

Die spezifischen Namen und Funktionen der guten wie auch bösen Geister sind desgleichen von vielfältiger Größe und zusammenhängend mit ihren mannigfaltigen Verpflichtungen eingeteilt je nach der ontologischen Herkunft ihres Wesens, wovon desgleichen die Glaubenspraktiken und diverse Verhaltensmuster des archaischen Volkes stark abhängig bleibt. Bis heute lassen sich die Spuren dieser Glaubensvorstellung im Volksbrauch und im traditionellen Leben der türkischen Gesellschaft deutlich zurückverfolgen. Es sind im Einzelnen spezifische Züge, die im Erzählgut des türkischen Volkes ebenfalls ihre Spuren hinterlassen. Im türkischen Volksmärchen kommt dieses Gedankengut explizit zum Vorschein. Die Wanderung eines Kam in verschiedenen Welten z.B. verschafft ihm Respekt und Furcht, wie der Held eines Volksmärchens. Ebenso sind diverse Hilfsgeister eines Kam, die während seines Rituals[11] zum Einsatz kommen, vergleichbar mit den Helfern und Schenkern eines Märchenhelden (im proppschen Sinne). Die im Dienste eines Kam stehenden Geister fungieren als Quelle von allerlei Wissen und verleihen ihm so seine Macht. Diese Eigenschaften erinnern an das Verhältnis zwischen Held und diverse Helfer in übernatürlicher Gestalt im türkischen Märchen. Bestimmte Geisterfiguren mit positiver Konnotation der türkischen Mythologie sind somit in Märchen des türkischen Erzählgutes erkennbar eingebettet. Unter den Märchenfiguren, die eine Nähe zu guten Geistern des Volksglaubens zeigen, sind zunächst die Figurentypen Dew-Mutter, Peri und Derwisch zu zählen. Auch sprechende Tiere wie das Mondpferd *Kamer Tay*, der mächtige Vogel *Zümrüdü Anka* und das Seepferd *Su Aygırı* sind der Familie der guten Geister zuzuordnen. Die Rollenfunktion der einzelnen Figuren variiert je nach der mythologischen Beschaffenheit ihres Daseins, die im Folgenden einzeln diskutiert werden.

Hilfsgeister eines Kam zeigen sich im Volksmärchen sehr oft als Helferfiguren des Helden, die ihn beraten, ihn in jeder Hinsicht körperlich wie geistig unterstützen und ggf. sich für ihn aufopfern. Diese Figurationen erscheinen als übernatürliche Wesen oder gar als sprechende Tiere. Nach Röhrich (1979: 81) treten die Tierhelfer im Märchen „als selbständige handelnde Wesen auf und üben im Ablauf der Erzählung oft eine wichtige Funktion aus, indem sie das Geschehen für den Helden entscheiden." Der mythologische „schwarze Vogel" (*kara kuş*) ist einer dieser überirdischen Wesen, welches im Märchen zurückverfolgt werden kann. Im türkischen Schamanenkult zählt der *kara kuş* zu den Hilfsgeistern eines Kam und wird als solcher auch gepflegt. Nach der schamanistischen Auffassung der meisten Turkvölker wird *kara kuş* als Oberhaupt der Hilfsgeister angenommen und so geehrt. Im türkischen Volksmärchen ist dieser Geist unter dem Namen *Zümrüdü Anka* bekannt und verkörpert den mächtigen Vogel mit smaragden Federn und seinen Jungen lebend auf dem Berge *Kaf*, der den Jüngling aus der unterirdischen Welt auf die Erdoberfläche zu tragen pflegt wie in Text T-7.

Seinen heutigen bekannten Zusatznamen *Anka* erhält der Märchenvogel aus dem Arabischen. Früher (in Alttürkisch) besaß er den Namen *Toğrul*. Bei den Persern ist derselbe Vogel als *Simurg* bekannt, was so viel wie „30 Vögel" bedeutet. Daraus erschließt sich meines Erachtens die Muskelkraft des *Zümrüdü Anka*, die in etwa dreißig Vögeln gleichkommt. Andererseits betont Beydili (2004: 497), dass der Name *Simurg* mit der Betitelung „*siyah murg*" (schwarzer Vogel) in Konnotation zu „*kara kuş*" steht und so dem Glauben nach den Hinweis auf den größten Vogel seiner Art gibt. Nach Beydili (2004: 497) ist diese Märchenfigur trotz der Entlehnung des Namens aus anderen Völkern in der Erzählkultur der Turkvölker seit Anbeginn vorhanden. Nicht der Name Simurg, Anka oder weitere Benennungen sind somit entscheidend für die mythologisch-kulturelle Konnotation, sondern

11 Die Zeremonie eines Kam ist als Symbol seiner Seelenfahrt aufzufassen, bei der er versucht mit den Geistern der Ober- und Unterwelt in Kontakt zu treten. Näheres hierzu vgl. Beydili 2004: 287f. und 509-513; Inan 1986: 72-119; Ozan 2011;

der Bedeutungsumfang der geistlichen Figuration „schwarzer Vogel" (*kara kuş*) – eine der Hilfsgeister, vorkommend in den Gebeten des Kam.

Nach der Kosmologie-Auffassung mancher Turkvölker besteht der Himmel aus sieben Stufen. Den Raum, wo sich Himmel und Erde berühren, nennt man „*ufuk*". Fern von *ufuk* befindet sich ein großer Ozean, an dessen Ende der gewaltige Berg „*Kaf*" steht. Hinter dem Berg *Kaf* befindet sich die völlige Finsternis. Dort auf einem Ast des Lebensbaums lebt der Vogel Simurg. Der Wohnraum des Märchenvogels *Zümrüdü Anka* erinnert an eben dieses Bild. Zu seinem Reich gelangt der Märchenheld über einen Brunnen, in den er hinterlistig gestürzt wird. Hier, auf einem mächtigen Baum inmitten eines paradiesähnlichen Gartens, begegnet er dem Märchenvogel und dessen Jungen. Der Weg auf die Erdoberfläche kostet den Helden vierzig Tageszeiten Flug auf dem Rücken dieses mächtigen Zaubervogels. In allen Märchen und Sagen der türkischen Erzählkultur ist *Zümrüdü Anka* unter den guten Geistern situiert, der dem Helden in nächster Not zur Hilfe eilt. Seine Hilfeleistung ist von vielfältiger Größe. So legt er in Text T-2 dem Helden seine Glieder zusammen und erweckt ihn erneut zum Leben und hilft ihm dabei, seine Braut zurück zu gewinnen. In Text T-31 nimmt er den Helden auf und versorgt ihn gemeinsam mit seinen drei Jungen. In Text T-39 wiederum besorgt er für den Helden das Himmelswasser, womit dieser die Aufgaben der Weltschönen erfüllen kann. All diese bildhaften Szenen implizieren die Vorstellung des Seelentiers eines Kam und dessen Reflektion im Volksmärchen.

Als weitere Tierhelfer eines Kam, die Eingang in die Märchenwelt gefunden haben, sind die fliegenden Pferde *Kamer Tay* (T-18, T-32) und Rengiboz (T-66) zu nennen. Wie ein Kam während seiner Seelenfahrt von Himmel und Geistern beschützt wird, nehmen auch diese Tiere den Märchenhelden in Schutz und vollbringen Wunder: diese fliegenden Tiere bekämpfen einen Dew (T-18), opfern ihr Leib (T-18), rasen über Gewässer (T-18, T-66) und wechseln in Windeseile (durch Öffnen und Schließen der Augen) meilenweite Orte (T-18, T-32, T-66) und helfen so dem Helden auf der Flucht vor dem Feind. Darüber hinaus schützen Zauberhund (T-64, T-95), Löwe und Tiger (T-76) den Helden vor Gefahren; töten Feinde (T-95) und überbringen nützliche Botschaften (T-64). Peri-Vögel (T-51) besorgen Wundermittel für die Heilung des Helden. Fische, Ameisen und Jungen des *Zümrüdü Anka* (T-7, T-39) erfüllen Aufgaben, die ohne fremde Hilfe nicht zu bewältigen wären. Ferner benutzt der Held auf dem Weg in die Tiefen des Meeres das Seepferd (T-2, T-4, T-15) als Transportmittel. Mithilfe von Seepferden (T-47), Katze und Ratten (T-63), sowie Hund (T-69) und Nachtigall (T-83) gelangt er schließlich zu seiner Braut. Auch übernatürliche Kreaturen sind an sich in der Funktion der Hilfsgeister den Helferfiguren eines Märchenhelden zuzuordnen. So sind neben der Dew-Mutter (vgl. unten) manche Dew-Söhne oder mancher männlicher Dew ebenfalls in dieser Kategorie zu bewerten. In diesem Sinne nimmt ein alter Dew (T-25) die verjagte Sultanstochter auf, beschenkt sie mit reicher Aussteuer und hilft ihr bei der Geburt ihres Kindes. Die Söhne dreier Dew-Frauen begleiten den Helden (M-8, T-24) bis zu seinem Ziel und erteilen jeweils Rat, wie dieser sich zu verhalten hat. Ein Krüppel-Dew hingegen steht dem Helden zur Seite und bekämpft mit ihm den Feind (T-11). Ferner unterstützen Peri-Figuren, vor allem aber die Dreier-Peris (*Üçler*), Derwische, alte Frauen und andere, übersinnliche Kreaturen mit diversen Mitteln den Helden auf seiner märchenhaften Odyssee[12].

Wie Röhrich (1979) angedeutet hat, ist der Einfluss der Tierhelfer und so auch die der übernatürlichen Wesen für den Verlauf der Märchenhandlung immens. Diese Figuren sind nicht nur gute Ratgeber (*verbal adviser*)[13], sondern auch aktive Mithelfer, indem sie bei der Problembewältigung dem Helden mit körperlichem Einsatz (*actual*

12 Näheres hierzu vgl. Ozan 2008: 159-174
13 Näheres hierzu vgl. Glazer 1976: 53f.; Ozan 2008: 159-174

physical helper) entscheidend beitragen. Als äußerst beliebte und so auch sehr geläufige Geisterfigur im türkischen Märchen ist die Dew Mutter, namentlich *dev ana* zu nennen, die als Repräsentant der mythologischen weißen/weisen Mutter (*ak ana*) aufzufassen ist und so den guten Geistern des Märchens angehört. Die meist in Schöpfungsmythen vorkommende weiße/weise Mutter, gilt in der türkischen Mythologie als heilige Schutzpatronin, gar als gutmütiger Geist, der im Dienste der Menschen steht. Im türkischen Volksmärchen lässt sich *ak ana* in der Figur der Dew Mutter identifizieren, die den Helden (wie das eigene Kind) aufnimmt und ihn vor ihren Dew-Söhnen innig beschützt. Nach dem mythologischen Denken ist der gute Geist *ak ana* vor Beschaffung von Himmel und Erde bereits vorhanden und ist im Stande jedem Geschöpf von Beginn an Lebensgeist zu verleihen. Diese Eigenschaft hinterlässt ebenfalls Spuren im Volksmärchen. Es ist erneut die Dew Mutter, die über diverse mannigfaltige, zauberhafte und technische Mittel verfügt, den verstorbenen Helden bzw. andere Tote wieder zu beleben. Ferner symbolisiert *ak ana* in der Mythologie das ewige Geheimnis des Unterbewusstseins. Auch diese Funktion kommt der Dew Mutter im Volksmärchen gleich. Denn diese gewaltige Märchenfigur ist allwissend, kennt sämtliche Geheimnisse des Universums und verfügt über unendliches Wissen, die sie mit demjenigen Helden teilt, der ihr auf dem Hadesweg entgegenkommt (vgl. oben). So klärt sie den Helden darin auf, wie er den Zauber einer Schönen brechen kann (T-1, T-24, T-21) oder den richtigen Weg zu seinem Ziel einzuschlagen hat (T-22, T-80, T-98).

Ein weiterer Geist, der mit der Dew Mutter Ähnlichkeiten aufweist, ist die „Mutter Erde", genannt *yer ana*, heute auch bekannt unter dem Namen *toprak ana*. Wie die weiße/weise Mutter verleiht auch sie Leben und Schutz. Sie ist aber auch als Beschützer des Reichhaltigen (*bolluk, bereket*) und Besitzer (*iye*) des Bodens (der Erde) bekannt. Ferner beschützt sie gemeinsam mit dem Berggeist (*dağ iyesi*) auch das Land im heimatlichen Sinne. Dabei ist sie ausschließlich der Besitzer des von ihr bewohnten Territoriums. Darüber hinaus hat sie keine Befugnis. Hier macht sich erneut die Dew Mutter aus dem Volksmärchen erkennbar, die (ggf. mit ihren Dew Söhnen) einen besonderen Garten oder ein Haus der Peris beschützt und bewacht. Entsprechend verfügt jede Dew Mutter über ihr eigenes separates Land, wo sie die alleinige und einzige Beschützerin des ihr zuerteilten Raumes ist. Meistens ist es ein Garten einer wunderschönen Peri (T-24, T-80) oder eines mächtigen Herrschers (T-4, T-45, T-77).

Eine bildhafte Darstellung des Geistes *yer ana* ist nicht vorhanden; nur in einigen Quellen wird sie als alte Greisin mit weißen Haaren dargestellt, die im Körper eines gewaltigen Baumes, nämlich der Buche, ihr zu Hause hat. Der größte Ast dieses Baumes reicht hoch bis zum Himmel, wo sich der Sitz eines Geistes befindet, welcher von dort aus den Menschen die besten Pferde schickt. Der Saft (*ilge*), der aus diesem heiligen Baum hervortritt, verleiht demjenigen, der davon kostet, die Kraft eines Helden. Im Volksmärchen ist diese Szene durch das Bild der Dew Mutter mit ihren gewaltigen Brüsten inszeniert, die dem Helden auf dem Weg sitzt und ihm übernatürliche Kräfte verleiht, wenn er aus ihren beiden Brüsten saugt. Der einzige Unterschied zum Mythos ist der Saft im Märchen, den der Held zu trinken hat. Statt einem himmlischen Getränk aus dem Baum, fließt aus der einen Brust der Dew Frau Blut und aus der anderen Urin. Wenn nun der Held während des Trinkaktes zusätzlich die Bemerkung von sich abgibt, „welch ein erfrischender Geschmack", gewinnt er umso mehr das Vertrauen der gewaltigen Dew Mutter. So klärt diese den Helden mit dem nötigen Wissen auf[14], versorgt ihn mit magischen Zaubermitteln (T-93) und verleiht ihm so überirdische Kraft. Ferner wird die Mutter Erde mythologisch gesehen als eine Figur mit gewaltigem, großem Körper dargestellt und zwar als eine Weiblichkeit mit großen Schritten. Nach Beydilli (2003: 613) reflektiert diese Begebenheit die Vorstellung der Menschen, die mit der Zeit körperlich verschrumpften und so dazu geneigt waren, ihre Ahnen als groß gewachsene Menschen preis zu geben. Im Volksmärchen wird diese Vorstellung durch das Bild der Dew Mutter mit exorbitanten Brüsten verkörpert. Jede eine ihrer

14 Vgl. die Texte T-1, T-4, T-22, T-24, T-80, T-93 und T-98

Brüste ist derart vom Ausmaß, dass sie die eine über die rechte und die andere über die linke Schulter wirft. Wie oben angedeutet wurde, fließt aus der einen Brust Blut und aus der anderen Urin, den der Held tapfer aussaugt.

Die Dew Mutter erscheint zuweilen auch in dreifacher Figuration. Es sind dann jeweils die Schwestern (T-4, T-24, T-45, T-77), die den Helden mit Ratschlag und Unterstützung versorgen. In diesem Fall erfolgt die Lösung des Problems durch die dritte und jüngste der Dew-Schwestern. Diese den epischen Gesetzen[15] entsprechende dreifache Darstellung kommt ebenfalls den Hilfsgeistern eines Kam gleich, die während seines Rituals erscheinen. Weniger gut erweist sich im türkischen Volksmärchen die Dew Frau als Einzelgängerin oder in Ehe mit ihrem Dew-Mann. Obwohl sie wie die Dew Mutter zu der Familie der Riesen gehört, ist sie und ihr Ehepartner von außerordentlich gefährlicher Natur. In dieser Eigenschaft reflektieren alle Dewen (Dew Mutter und ihre Söhne ausgenommen) mythologisch gesehen den Gedanken der dunklen, bösen Geister (*kara iyeler*). Dew-Figuren sind im Grunde genommen Dämonen, die äußerlich gesehen die Vorstellung eines Riesen in Teufelsgestalt reflektieren.

Während Dewen im türkischen Volksmärchen zwiespältig aufgebaut sind und zwischen Gut und Böse schwanken, gehören Drachen im mythologischen Sinne ausschließlich der Kategorie der bösen Geister an. Im proppschen Sinne zählen diese Figuren zu den Hinderern/Feinden, die den Helden in unzählige Schwierigkeiten versetzten und tödliche Gefahren auslösen (T-2, T-15, T-66). Auch die schöne Peri als *femme fatale* gilt im türkischen Märchen als Vertreterin der bösen Geister. Sie tritt meist in Gestalt eines schönen Wildtieres auf, der den Jüngling von seinem Wege ableiten lässt (T-76, T-95). Weitere Märchenfiguren, die mythologisch zu der Familie der bösen Geister gehören, sind Typen wie die Hexe (*cadı*)[16], der Brunnengeist (*ifrit,* T-78) und nicht zuletzt die Vierziger-Peris (*kırklar*)[17], die den Jüngling in ihre Gewalt nehmen.

Das Bild der märchenhaften Entführung durch Peris kommt der Vorstellung des Alpdruckes im Volksglauben näher, wonach der Alp u.a. auch Wöchnerinnen und deren Kinder drückt. Nach Simek (2006: 8) ist der Alp ein mythologisches Wesen. Im Türkischen ist der eben genannte Druckgeist unter dem Bild des Rotdrucks bekannt[18]. Nach diesem Glaubensinhalt ist die sog. „Rote Frau" (*al karısı*) bzw. die sog. „Vierziger" (*kırklar, kırk bastı*) imstande, der Mutter und ihrem Neugeborenen tödlichen Schaden zuzufügen. Die Vorstellung des infolge eines Rotdrucks bzw. Vierziger-Drucks verstorbenen Kindes wird im türkischen Märchen unter dem Motiv des Kindesraubes durch die Vierziger-Peris reflektiert. So lebt im Märchen der im Kindesalter von den Vierziger-Peris entführte Jüngling in der Hoffnung auf Erlösung durch die Hand einer jungen, liebenden Braut (T-35, T-44). Während im Volksglauben des gesellschaftlichen Alltags der Alpdruck ein tödliches Ende nimmt, trifft im Volksmärchen die Erlösung und quasi die Befreiung durch die Hand einer Schönen ein.

15 Näheres zu den epischen Gesetzen der Volksdichtung vgl. Olrik 1965
16 Vgl. die Texte T-1, T-5, T-12, T-70, T-74, T-95
17 Vgl. die Texte T-3, T-35, T-44 und T-98
18 Die bösen Geister (*kara iyeler*) im türkischen Volksglauben weisen starke Gemeinsamkeiten zu der europäisch-germanischen Geisterwelt auf, wonach Alben, genannt auch Elben, der Gattung der mythologischen Wesen zugeordnet werden, die in Eddas u.a. Quellen in Verbindung zu Asen, Zwergen und Riesen stehen. Näheres hierzu vgl. Simek 2006, bes. S. 8 und 88; ferner vgl. Ozan 2014, bes. S. 48-52. Näheres zum Alpdruck und Alpmythos im germanischen Kulturkreis vgl. Ranke 1927: 281ff. und Müller-Kaspar 1996: 36ff. Näheres zum Rotdruck in der türkischen Mythologie vgl. Çobanoğlu 2003: 131-142, İnan 1986: 170ff; Kalafat 1990: 26ff; Ozan 2018a: 68-69 und 70-72.

4 Schlussbetrachtung

Die Untersuchung der türkischen Volksmärchen nach den Spuren des mythologischen Denkens auf narratologischer Ebene hat folgendes ergeben: Übernatürliche Charaktere wie Dew-Frauen, Peri-Figuren und sprechende Tiere fungieren im türkischen Volksmärchen als Repräsentanten der guten Geister (*ak iyeler*) und reflektieren als Helferfiguren des Helden den Gedanken des Seelenbegleiters eines Kam (türkischer Schamane) im mythologischen Sinne. Im Gegenzug symbolisieren Drachen, Hexen und Dewen im Allgemeinen das Böse an sich und zeigen sich als Hinderer des Helden wie die eines Kam während dessen Seelenfahrt. Ferner sind in den Motiven wie Gestaltenwechsel, Durchstreifen einer Todeszone, Kampf mit Dämonen einzelne Spuren der Übergangsriten im Volkskundlichen zu erkennen, bei der die Hadesfahrt eines Märchenhelden der Seelenreise eines Kam gleichkommt. Auch die Seelenauffassung (das *kut*-Verständnis) zeigt sich im türkischen Märchen in Form von Seelentier und Talisman (*tılsım*). Die Welt der türkischen Märchen ist so gesehen recht reichhaltig an kulturellen, mythologischen und magischen Werten. Zudem sind Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen Volksglaube und Volksmärchen im Türkischen immens. Letztendlich ist zu sehen, dass mythologisches Denken in das türkische Volksmärchen über Motive, Figurentypologie und Erzählstruktur in verschlüsselter Botschaft vielfältig übertragen ist, wie eine „Botschaft aus dem Ofen", wie eine Botschaft der Ahnen.

Quellenverzeichnis:

Beit, H.v. (1952): „Versuch einer Deutung" in: *Symbolik des Märchens*. Bern: Francke Verlag.

Beydili, C. (2004): *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Yurt Kitap Yayın.

Çobanoğlu, Ö. (2003): *Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Gennep, A.v. (2005): *Übergangsriten*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Glazer, M. (1976): „Obligation and due as social roles in Turkish Folktales" in: *Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi, S. 51-60.

İnan, A. (1986): *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara: TTK Yayınları.

Kalafat, Y. (1990): *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Kúnos, Ignácz (1887/89): *„Oszmán-Török Népmesék", in: Osmán-Török Népköltesi Gyüjtemény.* Budapest: K.a. Magyar Tudámanyos Akadémia.

Müller-Kaspar, U. (1996): *Handbuch des Aberglaubens*. Wien: Tasso Verlag.

Ocak, A. (2000): *Alevi Bektaşi İnançlarının İslam Öncesi Temelleri.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Ögel, B. (1993): *Türk Mitolojisi*. Cilt 1. Ankara: TTK Yayınları.

Olrik, A. (1965). „Epic Laws of Folk Literature". *The Study of Folklore (ed. A. Dundes),* Engelwood Cliffs, S. 135-136.

Ozan, M. (2008): *Die tote Seele. Die Brautwerbung als narrativer Diskurs im Volksmärchen der Türkischen Erzählkultur*. München: Idicium Verlag.

Ozan, M. (2011): „Geçiş Ritüelleri ve Halk Masalları", *Milli Folklor*, S. 72-84. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Ozan, M. (2014): „Der Erlkönig im Spiegellicht des Teufels Erlik“, *Diyalog* 2014/1, S. 45-58.

Ozan, M. (2015): „Traces of mythical thinking in the collection of folk tales of Ignacz Kunos”, in: *Interim Conference of the International Society for Folk Narrative Research*. 1-6 September 2015, Ankara.

Ozan, M. (2018a): „Türk Mitolojisinde Kara İyeler“, *Türk Mitolojisie Giriş*. Hrsg. F. A. Turan und M. Ozan. Ankara: Gazi Kitabevi, S. 63-82.

Ozan, M. (2018b): *Ocaktan Gelen Haber. 1887 ve 1889 Tarihli Ignácz Kúnos Derlemesi Török népmesék.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Ozan, M. (2019): „Mythologisches Denken im Volksmärchen der türkischen Erzählkultur“, Vortrag, Mainzer Turkologie Runde vom 05.02.2019 an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Slavistik, Turkologie und zirkumbaltische Studien

Ranke, K. (1927): „Alp (Alptraum)“, *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*. Band 1. Berlin u. Leipzig: Walter de Gruyter, S. 282-306.

Röhrich, R. (1979): *Märchen und Wirklichkeit*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Thompsen, S. (1955-58): Motif-Index of Folk-Literature. Bloomington und Indianapolis: Indiana University Pres

Simek, R. (2006): *Lexikon der germanischen Mythologie*. Stuttgart: Kröner Verlag.

Bildmaterial

Bild 1 und 2 = Eigenbesitz; als PPT-Folie erstellt zum Vortrag an der Mainzer Turkologie Runde vom 05.02.2019 an der Johannes-Gutenberg Universität Mainz, Institut für Slavistik, Turkologie und zirkumbaltische Studien.

26

DIE REFLEXION DER FAULHEITEN *DOLCEFARNIENTE, PROKRASTINATION* UND *TACHINOSE* IN AUSGEWÄHLTEN MÄRCHEN DER BRÜDER GRIMM

İlker ÇÖLTÜ[1]

1. EINLEITUNG

Die Kinderliteratur hat sich in dem Raum der europäischen Länder seit dem Mittelalter und der frühen Neuzeit entwickelt. Diese Entwicklung zeigte eine Vielfalt und Verschiedenheit anhand der soziologischen, pädagogischen, kulturellen und wirtschaftlichen Änderung der jeweiligen Zeit. Diese Änderungen haben sich auch an die Eigenschaften der Epochen der Literatur wie Aufklärung, Romantik, Realismus usw. angepasst. Die Kinderliteratur möchte mit seinen Gattungen den Kindern und jugendlichen bei der Verständlichkeit der Welt Hilfe leisten. Die literarische Gattungen der Kinder und Jugendliteratur sind zB: Abenteuerliche Reiseerzählungen, Fabel, ABC- Bücher, Fibeln, Religiöse Unterweisungen, Volks-und Kunstmärchen usw. In diesem Werk werden wir die literarische Gattung Märchen thematisieren. Das Märchen leitet mit seinen Bildern, Symbolen und Themen universelle Botschaften an die Menschenseele. Die Märchen wurden besonders hunderte von Jahren den Kindern erzählt. Manchmal mit einer bewuβten Botschaft, manchmal mit einer Unbewuβten. Viele Märchen, die als Volksmärchen aufgeteilt werden, wurden Jahrhunderte Jahre lang in der mündlichen Form erzählt und von der einen Generation zur Anderen übertragen. Aber wegen den Gründen wie verschiedene Kriege oder Seuchen, Pest und Infektionskrankheiten wurden viele Menschenleben gefordert. Für die aufgezählten Gründe kam noch das Zeitalter der Industrialisierung zu, wo viele Menschen bei der überforderten Arbeit ums Leben kamen. Deshalb vergaβ man die meisten mündlichen Übertragungen. Nun muβten die Märchen, die immer mehr aus der Erinnerung verloren gingen, in Sicherheit genommen und von nun an schwarz auf weiβ in schriftlicher Form erfasst werden.

2. DAS MÄRCHEN

Als eine Literaturgattung der Kinder und Jugendliteratur oder der allgemeinen Literatur kommt das Märchen in zwei verschiedenen Arten vor. Die erste Art ist das Volksmärchen, das überwiegend mündlich überliefert und der Verfasser unbekannt ist, die zweite Art aber dagegen ist das Kunstmärchen, bei dem man den Verfasser kennt. Zu den Verfassern der deutschen Kunstmärchen können wir zB: Wackenroder, Tieck, Novalis, Brentano, Andersen, E.T.A. Hoffmann usw. zählen.

Siegert (1991, 9) betont, dass das Märchen die "kleine Mär" bedeutet. Sie enthält im Wortstamm verwandte Wörter wie "mere" (Mutter) oder "mare" (Meer), die mit dem empfangenden Seelenprinzip im Menschen zu tun haben. Somit wurden die Märchen ein Teil unseres Lebens.

1 Dr., Çukurova-Universität

Eine andere Begriffserklärung nach dem Wörterbuch Duden (1996, 988) lautet "Im Volk überlieferte Erzählung, in der übernatürliche Kräfte und Gestalten in das Leben der Menschen eingreifen und meist am Ende die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden".

Die Themen der Volksmärchen wiederspiegelten die Bilder unseres Innern, weil es sozusagen das Lebensstil des Volkes erzählte. Es kann auch behauptet werden, dass die Quelle der vielen alten Märchen aus den religiösen Gedanken der Menschen herausgeflossen ist, weil die Religion auch immer wieder versucht menschliches Zusammenleben durch Gesetze zu regeln um ein ethisches Wertesystem einzuhalten. Also die Religion wollte zeigen, wie die Menschen zu handeln sollten.

Die europäischen Märchen und ihre Funktion in der Literatur haben ein allgemeines Schema: Viele Märchen, ob es von der Sammlung der Gebrüder Grimm oder von anderen Sammlungen stammen, möchten eine bestimmte Schwierigkeit, ein bestimmtes Problem oder etwas Schlechtes bewältigen. Bei dieser Bewältigung der Probleme bekommen die Protagonisten meistens Hilfe von anderen Menschen oder Tieren. Meist ist die Hilfe mit zauberkräftigen Dingen wie zB: ein Wunschring oder Zauberpferd (Knörrich zit. nach Poser, 1981, 252)

In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch an den deutsch abstämmigen russischen Foklorist Wladimir Jakowlewitsch Propp dehnen. Sein bahnbrechendes Werk namens "*Morphologie des Märchens*", das 1928 erschien, zeigt uns auch, dass viele Märchen eine feste Handlungsstruktur gemein haben (Propp, 2001, 11). Viele Märchen haben eine bestimmte Struktur. Der gleiche Anfang, die gleiche Evolution des Protagonisten und auch das gleiche Ende hat Popp in seinem Buch unter 34 Stichpunkten aufgezählt.

3. DAS KIND UND DIE EPOCHE ROMANTIK

In vielen Disziplinen der Geistes- und Naturwissenschaften gibt es eine allgemeine Bezeichnung, die eine bestimmte Arbeit in einem bestimmten und begrenzten Zeitabschnitt kategorisiert. Diese Kategorisierung wird als Epoche benannt. Eine Epoche kann von der Geschichte einer bestimmten Zeit, von den Eigenschaften der bestimmten geistlichen Strömung zuordnen. Wenn wir hier zB: die Literatur zur hand nehmen, können wir mit Hilfe der Epochen die Literaturgeschichte, die einzelnen gattungen der Literatur in den jeweiligen Epochen und auch die Autoren, die in dem bestimmten zeitabschnitt ihre Werke hervorgebracht haben, kennenlernen. Eins von diesen Epochen ist die Romantik.

Man belegt seit dem Beginn des 19 Jh.s die etwa zwischen 1795 und 1830 sich entfaltende philosophisch- literarische Bewegung unzwar besonders im Roman vorkommend, als wunderbar, phantastisch, unwirklich, unwahr und lebensfern…Heute versteht man im allgemeinen Sprachgebrauch darunter das Vorherrschen von Gefühl und Phantasie, von Introvertiertheit, Weltfremdheit und Naturverbundenheit.(Groβe, Grenzmann, Bark, Steinbach und Wittenberg, 1991, 87).

Romantik versuchte sich nun von den Eigenschaften der Weimarer Klassik wie Vollkommenheit und Humanität zu befreien. Demgegenüber sollte die menschliche Vorgeschichte (Mythologie) und die Kindheit des Individuums erfordert werden.

In der Literaturepoche der Romantik kam auch das Thema Kindheit und Kindlichkeit zu sehr vor. Die anderen Epochen, die vor der Romantik vorangegangen waren, hatten sich noch mehr auf Regel und Systemzwang geäußert. Deswegen wollten die Romantiker gegen die strikten Regeln die Kindlichkeit, Naivität und Einfachheit

anwenden…Diese verschiedenen Einflüsse der Disziplinen anhand des Begriffs der Kindheit sind von den Romantikern aufgenommen und gleichsam zu einem Ideal der Kindlichkeit gesteigert. Das Kind wurde für Novalis, Tieck, Brentano, Hölderlin und Jean Paul ein anbetungswürdiges, "himmlisches" ja "göttliches" Wesen (Groβe u.a., 1991, 105-106).

Die Romantische Kindheitsfassung erfasst das Kind als eine Kopie Adams vor dem Sündenfall (Wild, Brunken, Weinkauff, Eckhardt, Ewers, Heidtmann, Kaminski, Kirchhoff, Kliewer, Pech, Peltsch und Wilkending, 1990,99).

Nun versuchten die Verfasser ihre Sagen, Minnelieder, Gedichte, Märchen, Mythologie, Fabeln und Romane im Rahmen der Kindheit oder Kindlichkeit zu schaffen. In diesem Zusammenhang können wir auch die Brüder Grimm zählen, die nach jahrelanger mühsamen Arbeit eine Märchensammlung hervorbrachten und in der Epoche der Romantik ihr Werk veröffentlichten. Auch die Brüder Grimm wollten zur gleichen Zeit der Romantik sich den Kindern widmen und fingen an die Volksmärchen zu sammeln. In diesem Zusammenhang möchten wir an die Gebrüder Grimm Bezug nehmen.

4. GEBRÜDER GRIMM

Die gebrüder Grimm sind Sprachwissenschaftler, Begründer der Germanistik, Sammler der "Kinder und Hausmärchen" und der deutschen Sagen. Sie machten eine kritische Annäherung der deutschen Grammatik, der deutschen Mythologie und fingen an das deutsche Wörterbuch zu schreiben. (Meyers, 1992, 272)

Die Brüder Grimm beschäftigten sich zur gleichen Zeit auch mit dem Pusrismus, also mit der Sprachreinigung der deutschen Sprache. Sie schrieben ihre Märchensammlung mit der reinsten und reichsten deutschen Sprache, damit jeder Leser sie verstehen konnte. Die deutschen Volksmärchen, die hunderte Jahre lang mündlich erzählt wurden, wurden zum ersten Mal als eine Sammlung von den Gebrüdern Grimm geschrieben und unter dem Titel "Kinder –und Hausmärchen" veröffentlicht (Knörrich zit. nach Poser, 1981, 251).

Die Kinder und Hausmärchen erschienen in zwei Teilen. Zuerst 1812 (86 Märchen) und 1815 (72 Märchen) in Berlin (Grimm, 2012, 4). Aber nach anderen Wissenschaftlern wurden die Märchen in drei Bänden gedruckt. Es wurden drei Bände der Kinder und Hausmärchen gedruckt (1812/1815/1822) (Groβe u.a., 1991, 114).

Die Brüder Grimm haben die meisten deutschen Volksmärchen in ihrem Buch namens "Kinder-und Hausmärchen" gesammelt. Die Sprachwissenschaftler und Volkskundler Jacob Grimm (1785-1863) und sein Bruder Wilhelm Grimm (1786-1859) wurden auch wie die anderen vielen Verfasser oder Wissenschaftler von der Epoche der Romantik beeinflusst, weil mit der romantischen Entdeckung des volkstümlichen Kinderreims sich ein ganzer lyrischer Kosmos eröffnete. (Wild u.a., 1990, 117)

Die Geschichten der Brüder gehören zu den am weitesten verbreiteten Märchen Bücher auf der Welt. Obwohl die Märchen, die vor ungefähr 200 Jahren gesammelt worden waren, beinhalten sie die Tagesthemen und werden mit Begeisterung immer wieder erzählt.

In diesem Beitrag nehmen wir fünf ausgewählte Märchen aus der Sammlung der Gebrüder Grimm zur Hand, die sozusagen die Faulheit des Individuums erkennen lassen. In den vier verschiedenen Ansichten möchten wir die Faulheit und die Müβiggang der einzelnen Seelen zeigen. Anders ausgedrückt kann man sich mit den Themen und den Märchenerzählungen selbst prüfend betrachten und sein Eigenes bewerten.

5. INDUSTRIALISIERUNG- ARBEIT- FLEISS- FAULHEIT

Die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus im Jahr 1492 zeigte einen neuen Wandel der Weltgeschichte. Bei der Rückkehr nach Europa brachte Kolumbus verschiedene neue Pflanzen und güter mit sich. Der Handelswert dieser Pflanzen und Güter regte viele Händler und Kaufmänner an, die sich ein neues Geschäftseinkommen wünschten. Somit bereicherte sich der Handel. Das Handelsvolum beeinflusste mit der Zeit viele politische und kulturelle Ansichten. Europa wurde an Rohstoffen und Bargeld zunehmend reicher. Die Industrialisierung, die ab 1750 eine schnelle Entwicklung zeigte, benötigte sehr viele Arbeitskraft und Arbeitsstunden der Menschen. Weil es eine ausreichende wirtschaftliche Macht gab, fing auch die Innovationskraft (Erfindungen) sich zu beschleunigen. Spinnmaschine, Eisenproduktion, Verbesserung der Stahlproduktion, Erfindung der Dampfmaschine, Pferdeeisenbahn, Fotoapparat und Nähmaschine waren die ersten Vorläufer der Industrialisierung.

Zusammen mit der Industriellen Revolution änderte sich die Weltgeschichte auch mit einer politischen, nämlich der im Jahre 1789 hervorgekommene Französische Revolution. Allerdings hatte sie Ziele wie die Abschaffung des feudal-absolutistischen Staates und Unabhängigkeitsstreben der Völker aber sie beeinflusste auch das ökonomische Wesen in ganz Europa.

Die Französische und Industrielle Revolution gaben dem historischen Prozess bis 1914 eine neue Qualität: In Radikalisierung der Englischen und Amerikanischen Revolution beschleunigte Europa seine sich selbst immer wieder erneuernden und infrage stellenden ökonomischen, sozialen und politischen Wandlungen…Auswirkungen der Französischen Revolution waren enorm. Viele West und ostliche Völker wollten sich von der Oberherrschaft bestimmter Länder befreien und ihre eigene Nation gründen. Dies führte zu einer raschen Steigerung der Waffenindustrie. (Geiss, 2008, s. 327-335)

Die Menschen mussten von dem Dorf zur Stadt umziehen. Infolge der industriellen Revolution entstandene Industriearbeiterschaft brachte mit sich einen neuen Begriff: Nun hieβen die Arbeiter “Proletarier”. Die Arbeit wurde mit der Tugend Fleiβ in der gleichen bedeutung verwendet. Wer nicht arbeitete wurde als ein fauler demütigt. Um über Wasser zu bleiben mussten nun die Proletarier mehr als 14 Stunden am Tag arbeiten. 1867 schrieb Karl Marx sein Buch “Das Kapital” und kritiserte die Ausnutzung der menschlichen Arbeitskraft. Auch Paul Lafargue, der Schwiegersohn von Marx, kritisierte in seinem berühmtesten Text, “Das Recht auf Faulheit” von 1883 die bürgerliche Arbeitsmoral und den zeitgenössisch-ideologischen Begriff der Arbeit sowie die Folgen der Überproduktion.

Nach Lafargue (1999, 72-75) ist das Arbeiten in der kapitalistischen Gesellschaft der Grund für die geistige Degeneration…Ein Mensch kann sich mit der Arbeit, die mehr als 16 Stunden dauert, nicht entwickeln und sich frei fühlen.

Er meint auch, dass die Freiheit und Arbeit zwei Dinge seien, die niemals zueinanderfänden...drei Stunden Arbeit pro Tag, hielt er für das rechte menschliche Maβ, mehr sollte gesetzlich verboten sein (Asserate, 2013, 45)

6. FAULHEIT ALS TUGEND

Die Tugend, die als sittlich hervorragende Eigenschaft, eiwandfreie vorbildliche Haltung und im althochdeutschen wie “Tüchtigkeit, Kraft und Brauchbarkeit” (Wahrig, 1992, 1303) definiert werden kann, wird von den Menschen als Arten der Ethik betrachtet. Jedes Volk oder jede Nation hat ihre eigene Tugenden. Konjunkturelle, politische, historische, soziale, wirtschaftliche und auch philosophische Entwicklungen des jeweiligen Volkes durchformen

die Tugenden. Die Tugenden eines Volkes können auch viel weiter zurückgehen, wie zB: die deutschen Tugenden, die bis zu den germanischen Stämmen zurückgeführt werden können. Wie auch oben betont wird, hat jedes Volk ihre eigene Tugende. Aber es gibt auch Tugende, die von der ganzen Menschheit anerkannt werden. Viele Tugende haben mit Hilfe der Globalisierung und der Interkulturalität etwas Universales.

Bei Tugenden handelt es sich um das Ideale, nach denen man streben kann, wohl wissend, dass ein Sterblicher sie niemals erreichen wird. Wenn man sie erreichte, wären sie keine Ideale mehr. Und selbst derjenige, der von sich behaupten kann, ein tugendhaftes Leben zu führen, würde sich doch niemals damit hervortun. (Asserate, 2013, 10)

Für die Ethik der Antike waren vier Tugende zentral: die Klugheit, die Mäβigung, die Tapferkeit und die Gerechtigkeit. Die Mäβigkeit erhält den Leib, die Gerechtigkeit ernährt, die Tapferkeit wehrt, die Weisheit regiert alles, schrieb Martin Luther…Die christliche Überlieferung hat den Kardinaltugenden die sieben Todsünden gegenübergestellt. Dazu gehören Hochmut, Geiz, Wollust, Zorn, Völlerei, Neid und Faulheit. (Asserate, 2013, 8-9)

Eins von diesen Universalen Tugenden ist die Faulheit. Die Faulheit wird missbilligt, stark kritisiert und sozusagen als ein Tabu bewertet. Wie auch bei der christlichen Überlieferung wird die Faulheit auch in den anderen Religionen stark missbilligt. Ob Judentum, Christentum, Islam oder auch Bahaitum oder Budhismus und bei anderen Religionen ist die Tugend Faulheit ein Laster, das sittlich nicht eine einwandfreie Gewohnheit, starke Untugend, Schmach, Schande, Tadel und Fehler (Wahrig, 1992, 817) bedeutet. Laster kann auch als eine ausschweifende also maβlose, übertreibende Lebensweise benannt werden.

Die Intellektuelle Anschauung der Romantik war nicht Verstand, nicht Vernunft sondern innere Anschauung. Dazu wollte z. B: Friedrich Schlegel für die Tatlosigkeit in seinem Werk Lucinde (1799) jenes sagen: O Müβiggang, Müβiggang! Du bist die Lebensluft der Unschuld und der Begeisterung; dich atmen die Seligen und selig ist, wer dich hat und hegt, du heiliges Kleinod! Einziges Fragment von Gottähnlichkeit, das uns noch aus dem Paradiese blieb" (Groβe u.a., 1991, 94)

Damit behauptet er, dass der Fleiβ und der Nutzen die Todesengel seien, welche dem Menschen die Rückkehr ins Paradies verwehren (Asserate, 2013, 44)

7. DIE VERSCHIEDENEN FAULHEITEN

In dieser Arbeit möchten wir die verschiedenen Begriffe der Faulheit anhand der unten gegebenen vier verschiedenen Märchen versuchen zu erklären. Aber zuerst möchten wir die drei verschiedenen Begriffe, die die Faulheit erklären können, betonen. Sie heiβen " Dolcefarniente, Prokastination und Tachinose".

Dolcefaniente; nach dem Wörterbuch Duden (1996, 354) bedeutet das Wort "dolce"; "stämmig aus dem Italienischen ist ein Adjektiv und bedeutet "sanft, weich". Daraus abgeleitet ist "dolcefarniente" ein Lebensstil und heiβt "süβ ists, nichts zu tun". Also, Dolcefarniente heiβt "das süβe Nichtstun".

Prokrastination; nach dem Wörterbuch Duden (1996, 164) bedeutet das Synonyme von Prokrastination; "Aufschub. Aufschub bedeutet etwas verschieben, eine Arbeit ein anderes Mal machen"

Tachinose: nach dem Wörterbuch Duden (1996, 1508) bedeutet das Synonym von Tachinose; "Müβiggang, Nichtstun und Faulheit. Das Verb tachinieren aus dem Österrichischen bedeutet die Untätigkeit und Faulheit während der Arbeitszeit".

8. DIE MÄRCHENHANDLUNGEN DER AUSGEWÄHLTEN MÄRCHEN:

8.1. Die drei Faulen

Ein König hatte drei Söhne, die ihm alle gleich lieb waren, und er wuβte nicht, welchen er zum König nach seinem Tode bestimmen sollte. Er sagte seinen Söhnen, wer von euch der faulste ist, der soll nach mir König werden. Der Älteste sprach; ich bin so faul, wenn beim Schlafen ein Tropfen in meine Augen fallen würde, so mag ich sie nicht zutun, damit ich einschlafe. Der Zweite sprach, wenn ich beim Feuer um mich zu erwärmen sitze, ziehe ich meine Beine nicht, eher meine Fersen brennen. Der Dritte sprach, ich bin so faul, wenn ich beim Aufgehängt werden mir ein Messer gegeben wird, würde ich mein Arm nicht hochheben um den Strick zu schneiden. Da sagte der König zu dem dritten Sohn: Deine Faulheit ist am weitesten, so dass du König sein wirst. (Grimm, 2012, 720)

Bei diesem Märchen handelt es sich um die Faulheit Dolcefarniente. Die drei faulen Prinzen haben im Königreich ein sehr süβes Leben und werden immer wieder verwöhnt. Weil sie die Söhne des Königs sind wird alles erwünschte nach ihrem Belieben erfüllt. Sie sind nicht zielstrebig. Es lebe das Nichtstun.

8.2. Der faule Heinz

Heinz war faul, und obgleich er weiter nichts zu tun hatte, als seine Ziege täglich auf die Weide zu treiben. Er sagte nur zu sich selbst, wie schwär das für ihn wäre. Dann sagte er "Ich weiβ, was ich tue", "ich heirate die dicke Trine, die hat auch eine Ziege und kann meine mit austreiben, so brauche ich mich nicht länger zu quälen. Sofort heirateten sie, und nun trieb die dicke Trine die beiden Ziegen aus. Heinz arbeitete nicht mehr, auβer sich von seiner eigenen Faulheit zu erholen. Mit der Zeit wurde aber auch die dicke Trine noch fauler als der Heinz. Sie sagte ihrem Mann, dass sie die Ziegen mit einem Bienenstock austauschen und das die Bienen die Arbeit von selbst machen sollen. Die Bienen arbeiteten fleiβig, im Herbst hatten sie einen Krug Honig, stellten es ins Schlafzimmmer und die dicke Trine nahm für sich einen starken Haselstock um ohne unnötigerweise aus dem Bett aufzustehen und die Mäuse zu verjagen. An einem Tag schlug sie mit dem Stock aus versehen den Honigkrug. Der Krug fiel in Scherben herab und in einer kleinen Scherbe blieb etwas Honig. Heinz sagte zu seiner Frau: das Restchen wollen wir uns schmecken lassen und später als gewöhnlich aufstehen, der Tag ist doch noch lang genug. (Grimm, 2012, 757-759)

Auch bei diesem Märchen handelt es sich um die Faulheit Dolcefarniente. Heinz und seine dicke Frau Trine sind so faul, dass sie mit der Zeit es als eine Qual ansehen vom Bett aufzustehen. Die dicke trine ist so faul, dass sie sich keine Mühe machen will, wenn die Mäuse ihr Vorrat einstürmen würden. Auch sie sind nicht nicht zielstrebig und möchten die ganze Arbeit den Bienen machen. Sie sind sorgenfrei und unbekümmert. Sie denken nicht wie sie ihre Existenznot über Wasser halten sollen. Trine und Heinz sind schlafsüchtig.

8.3. Die zwölf faulen Knechte

Zwölf Knechte, die den ganzen Tag nichts getan hatten, wollten sich am Abend nicht noch anstrengen, sondern legten sich ins Gras und rühmten sich ihrer Faulheit.

Der erste sprach: Die Sorge für den Leib ist meine Hauptarbeit. Ich esse und trinke nur und das viermal am Tage. Stehe gegen Mittag auf und wenn der Herr mich ruft, so tue ich, als hätte ich nicht gehört.

Der zweite sprach: Ich hatte ein Pferd zu besorgen. Ich schlafe im Haferkasten, strecke meinen Fuß heraus und fahre damit dem Pferd ein paarmal über den Leib, so ist er gestriegelt und geputzt.

Der dritte sprach: Wozu sich mit Arbeit plagen? Ich legte mich in die Sonne, es kam ein Platzregen aber ich rührte mich nicht. Der Regen war so heftig, daß er mir die Haare vom Kopf ausriß und ich ein Loch in den Schädel bekam. Ich legte ein Pflaster darauf, und damit war's gut.

Der vierte sprach: soll ich eine Arbeit angreifen, so dämmere ich erst eine Stunde herum, damit ich meine Kräfte spare. Dann lasse ich die Hauptarbeit anderen machen.

Der fünfte sprach: Ich trage den ganzen Tag ein fuder Mist aus dem Pferdestall. Das ist wohl genug.

Der sechste sprach: Schämt euch, ich erschrecke vor keiner Arbeit, aber ich lege mich drei Wochen hin und ziehe nicht einmal meine Kleider aus. Wozu Schnallen an die Schuhe? Die können mir immerhin von den Füßen abfallen, das schadet nichts.

Der siebente sprach: Beim Schlafen bin ich so faul, das niemand mich wecken kann. Und wollten sie mich Heim haben, so mußten sie mich wegtragen.

Der achte sprach: Liegt ein Stein vor mir, so gebe ich nicht die Mühe meine Beine aufzuheben und stolpere darüber. Ich lege mich auf die Erde nieder und bin voll von Kot und Schmutz naß, und warte daß die Sonne mich austrocknet.

Der neunte sprach: Das Brot und ein Krug stand vor mir. Ich war so faul, danach zu greifen und wäre fast vor Hunger und Durst gestorben.

Der zehnte sprach: Mir hat die Faulheit Schaden gebracht, ein gebrochenes Bein und geschwollene Waden. Unser drei lagen auf einem Fahrweg, und ich hatte die Beine ausgestreckt. Da kam jemand mit einem Wagen, und die Räder gingen mir darüber. Ich hätte die Beine freilich zurückziehen können, aber ich hörte den Wagen nicht kommen: die Mücken summten mir um die Ohren, krochen mir zu der Nase herein, wer will sich die Mühe geben, das Geschmeiß wegzujagen!

Der elfte sprach: gestern habe ich meinen Dienst aufgesagt. Mein Herr gab mir den abschied, weil ich seine Kleider im Staub ließ und sie von den Motten zerfressen wurden.

Der zwölfte sprach: Heute muß ich mit dem Wagen über Feld fahren, ich machte mir ein Lager von Stroh darauf und schlief richtig ein. Die Zügel rutschten mir aus der Hand und als ich erwachte, hatte sich das Pferd beinahe losgerissen, das Geschirr war weg, das Rückenseil, Kummet, Zaum und Gebiß. Es war einer vorbeigekommen, der hatte alles fortgetragen. Dazu war der Wagen in eine Pfütze geraten und stand fest. Ich ließ ihn stehen und streckte mich wieder aufs Stroh (Grimm, 2012, 721-723)

Wegen der Faulheit der Knechte möchte man mit diesem Märchen bestimmte Aufmerksamkeiten erregen lassen. Der sechste Knecht wäscht sich drei Wochen lang nicht, womit er wegen Schmutz stark juckende Hautkrankheiten

bekommen kann oder Flöhe in den Haaren sich bilden lassen. Also man kann von einer Krankheit befallen sein, wenn man sich eine lange Weile nicht wäscht. Der zehnte Knecht bekam eine körperliche Schädigung, weil er zu faul war seine Beine unter einem Wagen zurückzuziehen. Der elfte Knecht verliert seine Arbeitsstelle und wird wegen der Faulheit gekündigt. Bei dem zwölften Knecht handelt es sich um Sachschaden.

Bei diesem Märchen können wir die Faulheit in der Art der Tachinose wiedererkennen. Alle Knechte die während der Arbeitszeit müβig und faul waren haben sich in verschiedenen Weisen Schaden zugefügt.

8.4. Die faule Spinnerin

Auf einem Dorfe lebte ein Mann und eine Frau, und die Frau war so faul, daβ sie immer nichts arbeiten wollte: und was ihr der Mann zu Spinnen gab, das spann sie nicht fertig, und was sie auch spann, haspelte sie nicht sondern lieβ alles auf dem Klauel gewickelt liegen. Schalt sie nun der Mann, sagt sie ich habe doch kein Haspelholz. Der Mann ging in den Wald um Haspelholz zu hacken. Die Frau fürchtete, dass sie ab jetzt arbeiten müβte. Sie rann heimlich dem Mann hinterher und als der Mann von einem Baum das Holz hauen wollte rief die Frau heimlich: "Wer Haspelholz haut, der stirbt, wer da haspelt, der verdirbt". Der Mann bekam Angst und kam nach Hause zurück. Bald fing der Mann doch wieder an, sich über die Unordnung im Hause zu ärgern. Frau sagte er, es ist doch eine Schande, dass das gesponnene Garn da auf dem Klauel liegen bleibt. Das Garn muβ gekocht werden. Die Frau dachte sofort einen neuen Streich. Frühmorgens stand sie auf, machte Feuer an und stellte den Kessel bei, allein statt des Garns legte sie einen Klumpen Werg hinein und lieβ es immerzu kochen. Der Mann schlief noch. Sie sagte dem Mann, wenn der Hahn kräht muβt du nach dem garn sehen sonst wird er zu Werg. Als der Mann aber aufwachte und in dem Kessel einen Klumpen Werg sah dachte er dass er Schuld daran wäre und in der Zukunft sprach er nicht mehr von Garn und Spinnen. (Grimm, 2012, 638-640)

Bei diesem Märchen können wir die Prokastination, also den Aufschub der Arbeit sehen. Die faule Frau möchte nicht arbeiten und erfindet verschiedene Lügen, damit sie faul zu Hause bleiben kann. Sie findet immer verschiedene Ausreden, schuldet den Mann, das er seine Tätigkeiten nicht richtig erfüllt und möchte sich immer wieder als wolle sie eine tüchtige Frau zeigen. Wieder kann hier analysiert werden, dass faulheit die Intrige oder die Hinterlist mit sich tragen kann

9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Märchen haben einen pädagogischen Wert. Sie sind eine sehr verbreitete Erzählgattung, mit der man besonders den Kindern oder Erwachsenen fantastische und unglaubliche Geschichten erzählen kann. Die Kindheit und damit im Zusammenhang die Pädagogik oder besser gesagt die Erziehung, die noch nicht in dem Sinne wie heute verstanden wurde, brauchte mit Hilfe der Wissenschaftler wie J.J. Rousseau, Johan Amos Comenius, Erasmus von Rotterdam, Pestalozzi usw. eine lange Zeit für seine Reife und Entwicklung. Bei diesem Vorgang der Evolution der Pädagogik waren aber einer der vielen Gehilfen die Märchen und ihre spezifische Gattung. Sie wollten einen entwicklungsfördernden Einfluβ auf Kinder haben. Viele Märchen sind kurz und einfach geschrieben, die Guten bekommen ihren Lohn, die Schlechten ihre Bestrafung. Also können wir behaupten, dass die Märchen einen Beitrag zu der Pädagogik der Kinder leistete. Das Thema der Märchen, die in dieser Arbeit in Betracht genommen worden ist, ist die Faulheit. Die geheime oder auch offene Botschaft der Märchen lautet, was für ein Laster die Faulheit im Leben des einzelnen Menschen sei. Die Faulen, die in den Märchen erwähnt wurden,

möchten keine Arbeit machen, sich fast nicht bewegen und haben Unlust sich zu betätigen und wollen nur schlafen. Sie sind viel zu faul um auch nur eine einzige Bewegung auszuführen. Besonders das Märchen mit den 12 Knechten oder die drei Söhne des Königs sind abgestumpft gegen äußere Eindrücke und sind in ihrer Faulheit versunken. Sie sind regungslos. Sie sind träge, faul und schlafsüchtig. Manche sind dumm wie die Knechte aber manche sind klug wie die Spinnerin. Wegen der Faulheit bekommen die Menschen körperliche oder sachliche Schäden. Manche bringen es auch soweit, dass die Lüge und die Hinterlist hervorkommt. Die Gebrüder Grimm möchten die Faulheit verneinen und den Fleiß bejahen. Man sollte sich der Tugend des Fleißes verpflichten. Wie wir auch schon oben betont haben, gehört der Fleiß zu den positiven Tugenden und die Faulheit als ein Laster zu den Negativen. Wir wollen aber nicht nur den Fleiß loben und die Faulheit negieren. Beide möchten wir kontrastiv gegenüberstellen. Für den Erfolg muss Fleiß schon sein aber natürlich muss man auch ein Recht für die Faulheit haben. Beide können wir natürlich nicht voneinander trennen. Das Motto sollte gelten: Übertreibe nicht das Eine gegenüber dem Anderen.

QUELLENVERZEICHNIS

Asserate, W. A. (2013). *Deutsche Tugenden*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.

Duden (1996) hrsg. Drosdowski, G., Müller, W., Stubenrecht, S. W., Wermke, M. Duden *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Brockhaus Verlag.

Geiss, I. (2008). *Geschichte im Überblick*. Köln: Anaconda.

Grimms Märchen (2012). *Kinder und Hausmärchen*. Köln: Anaconda.

Groβe, W., Grenzmann, L., Bark, J., Steinbach, D., Wittenberg, H. (1991). *Geschichte der deutschen Literatur-Klassik und Romantik*. Stuttgart: Ernst Klett.

Knörrich, O. (Hrsg.) (1981). *Formen der Literatur.* Poser, T. *Märchen*. – Stuttgart: Kröner.

Lafargue, P. (1999). *Tembellik hakkı. Çev: Günyol, V.* İstanbul: Cumhuriyet.

Meyers Taschenlexikon, (1992). Hrsg. Meyers Lexikonredaktion. Mannheim: B.I. Taschenbuchverlag.

Propp, V. (2001). *Masalın Biçimbilimi. Çev: Rifat, M., Rifat, S.* İstanbul: Om.

Siegert, C.M. (1991). *Geheime Botschaft im Märchen*. Bad-Teinach-zavelstein: Hermanes T. Verlag.

Wahrig, G. (1992). *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon.

Wild, R. (hrsg.), Brunken, O., Weinkauff, B.D., Eckhardt, J., Ewers, H.H., Heidtmann, H., Kaminski.

W., Kirchhoff, U., Kliewer, H.J., Pech, K.U., Peltsch, S., Wilkending, G. (1990). *Geschichte der deutschen Kinder und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlag,

27

EIN UNTERRICHTSKONZEPT ZUR ANWENDUNG DER TÜRKISCHEN MIGRANTENLITERATUR IM DAF-UNTERRICHT[1]

Ali Osman ÖZTÜRK[2], Umut BALCI[3]

1. EINFÜHRUNG

Die Methodik des DaF-Unterrichts hat eine lange Tradition, die in Deutschland bis zu den 1970er Jahren zurückreicht. Dagegen hat sie in der Türkei eine relativ jüngere Geschichte. Obwohl in den 60er und 70er Jahren in Deutschland wissenschaftliche methodisch-didaktische Forschungen angestellt worden sind, waren diese nicht auf fremd– bzw. interkulturelle Erfahrungen orientiert. In den 80er Jahren hat man in Deutschland angefangen, die fremdkulturelle Perspektive als Lernziel im DaF-Unterricht zu betrachten (siehe dazu: Balcı, 2010 und 2017; Berberoğlu 1995). Die Betonung der Kulturdifferenzen und Anpassungsschwierigkeiten in den deutschen Schulbüchern (Brunner, 2004: 71) weckte ein großes Interesse an Themen der MigrantInnen und an ihrer Literatur. Obwohl die Migration nach Deutschland in den 50er Jahren angefangen hat, sind die ersten wissenschaftlichen Arbeiten und Symposien, die sich mit der Migrantenliteratur befassen, die kulturspezifisch sind und sich auf das interkulturelle Lernen beziehen, erst auf die 80er Jahre zu datieren. Erwähnenswert sind vor allem die Arbeiten von Heidi Rösch, Dieter Horn, Andrea Zilke und Paraschos Berberoğlu.

2. ZIEL DER ARBEIT

In der Türkei gibt es ebenfalls Literaturwissenschaftler, die schon im Bereich der Migration unterschiedliche Arbeiten in Angriff nahmen. In ihren Arbeiten konzentrierten sie sich aber besonders auf die politischen Hintergründe der Arbeitsmigration und auf ihre Reflektion in der Literatur, dagegen wurde die Migrantenliteratur hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeiten in der Türkei bisher kaum berücksichtigt. Daher wird in dieser Arbeit die Didaktisierungsmöglichkeit der deutschsprachigen Literatur türkischer MigrantInnen untersucht.

Die türkischen Studierenden stoßen beim Erlernen der deutschen Sprache auf viele Schwierigkeiten. Der Tatsache folgend, dass die Literatur türkischer MigrantInnen aus der Sicht türkischsprachiger Deutschlernender vielmehr relativ einfache Strukturen hat, möchten wir zeigen, dass die Migrantenliteratur beim Wecken des Interesses an der deutschen Sprache eine bedeutende Rolle übernehmen kann.

3. METHODE

Die Lehrveranstaltung fand im Sommersemester 2009 an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çanakkale Onsekiz Mart Universität statt. Die Probanden waren Studierende der ersten Klasse.

1 Dieser Beitrag basiert auf dem Vortrag der Verfasser, der auf dem *„Zweiten Kongress der Germanistinnen und Germanisten Südeuropas zum Thema: 'Mehrsprachigkeit – İnterkulturalität – Intermedialität. Deutsch – Die Sprache, die uns verbindet'"* in Veliko Tarnovo (Bulgarien) am 30.09. bis 03.10.2010 gehalten wurde.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Universität

3 Doç. Dr., Batman Universität

Der Texte wurde zuerst von den Studierenden absatzweise laut vorgelesen. Die Lesephase diente dazu, den Lesern den Text verständlicher zu machen und ihn im Gedächtnis zu ordnen. Dabei bemühten sich die Studierenden, die vorkommenden Leerstellen zu füllen, was ihre Neugier weckte. Nach dem Lesen äußerten die Studierenden schrittweise ihre Gedanken über den Inhalt des Textes. Die Tatsache, dass interkulturelle Texte Verständigungsbarrieren enthalten können, machte die Stück-für-Stück-Analyse des Textes unentbehrlich. Nach spontanen Äußerungen der Studierenden, die die Erfassung des Inhalts und der Codes des Textes gewährleisteten, wurden die Lernaktivitäten ausgeführt, um die soziale und fachliche Kompetenz der Studierenden zu fördern. In der nächsten Phase haben wir den Unterrichtsablauf ausgewertet und versucht, die jeweilige Reaktion der Studierenden auf die Themen und auf den Unterrichtsablauf einzeln zu interpretieren und zu einer allgemeinen Bewertung zu gelangen.

Die Aussagen der Studierenden wurden nach der qualitativen Methode ausgewertet. Bei der Textanalyse haben wir anstelle einer werkimmanenten Betrachtungsweise die Rezeptionsästhetik, die die Bedeutung eines Textes erst im Zusammenspiel von Wortlaut und Leser hergestellt wird (siehe dazu: Lange, 1996:60), als Ausgangsbasis gewählt.

4. UNTERRICHTSKONZEPT: BRAUTBESCHAUER[4]

Der Text „Brautbeschauer" konzentriert sich inhaltlich auf die soziale Situation türkischer MigrantInnen in Deutschland und auf ihre interkulturelle Kommunikation mit Deutschen. In diesem Thema kommen verschiedene Motive vor wie z.B. Frauenrechte, Engagement, Integration, Kulturaustausch, Konvertieren, türkische und deutsche Sitten sowie Erziehungsprobleme in beiden Kulturen.

4.1. Lernaktivitäten: Über den Text *Brautbeschauer* hinaus werden im Unterricht vier Aktivitäten durchgeführt, die dazu dienen, die Schreib- und Lesefertigkeit der Studierenden zu trainieren und ihre Fähigkeit zu kreativem Denken voranzutreiben.

Aktivität 1:

1. Aktivität: Wörtliche Übersetzungen finden und interpretieren.
2. Ziel: Bei dieser Aufgabe werden die wörtlichen Übersetzungen des Textes entdeckt und die Interferenzfehler festgestellt, indem man über die Sprachwendung hinaus zwischen der türkischen und deutschen Sprache einen sprachlichen und bedeutungsbezogenen Vergleich anstellt.
3. Gruppenarbeit
4. Hilfsmaterialen: Der Text *Brautbeschauer*, Sprichwörter Wörterbuch.

Aktivität 2:

1. Aktivität: Vorurteile finden und interpretieren.
2. Ziel: Sprech- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Toleranz der Studierenden zu entwickeln. Hier wird die Liste der gegenseitigen Vorurteile aufgestellt. Die Studierenden bringen ihre Meinungen über diese Vorurteile zum Ausdruck und tauschen Gedanken aus, um feststellen zu können, woher diese Vorurteile stammen. Wichtig scheint mir außerdem vor Augen zu halten, ob der Erzähler im Text die Gründe dieser Vorurteile erklärt und dem Leser eine Lösung bietet.

4 In: Dikmen, Şinasi (1986); **Der andere Türke**. Berlin. Express-Edition. S. 13-32.

3. Gruppenarbeit
4. Hilfsmaterialen: Der Text *Brautbeschauer*.

Aktivität 3:

1. Aktivität: Was ist typisch türkisch und typisch deutsch? Die Studierenden bemühen sich darum, die Stelle, die man als typisch türkisch und typisch deutsch nennt, zu zitieren und sie begründend zu interpretieren.
2. Ziel: Bei den Studierenden Fähigkeit zur Kritik, Empathie und Toleranz zu entwickeln und sie in Gruppen zu arbeiten zu motivieren.
3. Gruppenarbeit
4. Hilfsmaterialen: Der Text *Brautbeschauer*, Internet, Türkische und deutsche Zeitungen, Bilder.

Aktivität 4:

1. Aktivität: Die Darstellung der Figur Nuri Pelivan zwischen Rolle und Wirklichkeit.
2. Ziel: In diesem Punkt haben sich die Studierenden darum bemüht, ausgehend von den Aussagen im Text, die sie zitiert haben, die zwei verschiedenen Charaktere von Nuri Pehlivan gegenüberzustellen, um feststellen zu können, dass die Menschen unter verschiedenen Situationen verschiedene Gesichter haben können. Diese Aktivität dient dazu, bei den Studierenden die Sprech- und Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln.
3. Kommunikative Arbeit.
4. Hilfsmaterialen: Der Text „Brautbeschauer“ und Wörterbuch.

4.2. Die zitierten Antworten der Studierenden[5]

Aktivität 1: Bei dieser Aktivität haben die Studierenden die wörtlichen Übersetzungen gefunden und die Interferenzfehler festgestellt.

1. Der Mund eines Menschen ist kein Sack, den man zubinden kann.

Offensichtlich geht dieses Idiom auf das türkische „*İnsanın ağzı torba değil ki büzesin*“ zurück. Da der Erzähler voraussetzt, dass dieses Idiom von einem Nicht-Türkischsprachigen nicht verstanden werden könnte, stellt er zuerst die wörtliche Übersetzung und danach ihre Bedeutung (*wenn einem etwas nicht gefällt*) nebeneinander. Diese Vorgehensweise kann man als Verstehenshilfe ansehen, die der Autor bewusst dem deutschen Leser gibt. Sonst hätte die deutsche Leserschaft Verstehensprobleme. Sehr selten sieht man in den literarischen Werken so eine Haltung der Autoren.

Die Studierenden haben versucht, die deutschen Idiome mit gleicher Bedeutung zu finden, was bei ihnen die Fähigkeit zur Verantwortungsbereitschaft entwickelt hat. Alternative deutsche Idiome sind:

- Wer jedem das Maul stopfen wollte, müsste viel Mehl haben.
- Man kann die Artikulation der Menschen durch keine menschliche Kraftanstrengung unterbinden.

2. Den Esel immer auf die Berge führen

5 Die zitierten Aussagen der Studierenden werden sprachlich nicht korrigiert.

Im Hintergrund haben wir wiederum ein türkisches Idiom, und zwar das „*Eşeği yokuşa sürmek*". Hier ist anders als im ersten Beispiel die Bedeutung des Idioms nicht geschrieben, was die Leser zum Missverstehen führen kann. Es wurde aber festgestellt, dass die türkischen Studierenden im ersten Blick die Bedeutung dieser Idiome verstanden haben, weil sie die türkischen Idiome sehr gut kennen. Zum Verstehen des Inhalts und des Ziels des Autors spielen diese Idiome für die türkischen Studierenden eine erleichterte Funktion.

3. Brautbeschauer

Die Studierenden denken, dass das Wort „Brautbeschauer" eine wörtliche Übersetzung ist, weil Familie Grünberger es nicht kennt; deshalb bestrebe sie sich, seine Bedeutung zu finden. Die Grünbergers schlagen das Wort im Lexikon nach und lassen sich beim türkischen Konsulat und bei türkischen Bekannten darüber informieren.

Aktivität 2: Die Studierenden haben bei dieser Aktivität eine Liste der gegenseitigen Vorurteile aufgestellt und ihre Meinungen über diese Vorurteile zum Ausdruck gebracht. Sie haben Gedanken ausgetauscht, um feststellen zu können, woher diese Vorurteile stammen.

1. Seine Landsleute, diese rückständigen Türken, die ihre Frauen unterdrücken, ihre Tochter diskriminieren, ihre Söhne verhätscheln und verwöhnen, sie alle kennen Deutsche.

- *Auch in den Dörfen der Türkei gibt es diese Sachen. Die Söhne sind wichtiger als die Töchter.*
- *In dieser Satz gibt es Verallgemeinerung. Manche Türken unterdrücken ihre Frauen und ihre Tochter, weil sie sie schützen möchten. Die türkischen Männer sind neidisch. Sie diskriminiert ihre Töchter, denn die Söhne tragen den Familiennamen. Das gilt aber für die ältere Generation. Heute trifft man sich mit so einer Diskrimination nicht, ja mit der Ausnahme der ländlichen Gebiete. Deshalb könnte man keine Verallgemeinerung machen.*
- *Natürlich ist das nicht richtig. Weil in der Türkei gibt es so Väter, die ihre Töchter nicht als Menschen ansehen aber sie sind in der Minderheit. Beispielweise, ich komme aus dem Osten. Osten wird gewissen, dass viele Töchter ohne Erziehung sind. Aber heute ist es nicht so, sogar im Osten. Im Westen %90 Töchter sind Erzogen.*

2. Nuri Pehlivan kenne ja die Deutschen, und er wisse, dass sie außer sich selbst niemanden haben.

- *In der Türkei ist die Hilfe wichtig. Die Menschen helfen immer einander. Für Nuri Pehlivan ist das wichtig.*
- *Nuri Pehlivan kennt die Deutschen. Wenn er nach Deutschland gefahren ist, hat er viele Schwierigkeiten gesehen. Er denkt daran, dass die Türke in Deutschland wohnen können, aber die Türke und die Deutsche können nicht Freundschaft schließen.*
- *Nuri vergleicht in dieser Aussage die türkischen und deutschen Sitten miteinander und seinen einseitigen Blickwinkel führt ihn zur Irre. Für die Türken ist Nachbarschaft sehr von Bedeutung, sie besuchen einander fast jeden Tag, essen und trinken zusammen etc. Bei den Deutschen gibt es dagegen eine Distanz. Diese Distanz versteht Nuri (bewusst oder unbewusst) falsch.*

3. Viele Frauenrechtlerinnen schimpfen mit oder ohne Recht auf die türkischen Väter, weil diese ihre Töchter nicht als Menschen ansehen.

- *Im Ausland sehen die Menschen nur ein Mann, der seine Töchter diskriminiert und auf diese Weise glauben sie, dass alle türkischen Männer so behandeln. Wir möchten an dieser Stelle auf die Verallgemeinerung hinweisen.*

- *Die türkischen Männer zeigen ihre Gefühlen nicht, obwohl sie seine Töchter lieben.*
- *Auch dieser Blickwinkel ist nur für die alte Generation gültig. Genauso wie bei allen anderen Menschen, auch die türkischen Menschen haben unterschiedliche Charaktere, und deshalb wäre es uninteressant, wenn manche der Türken ihre Tochter oder ihre Söhne mehr von Bedeutung sehen. So was ist keine Besonderheit, die nu zu den Türken gehören*
- *Seit Jahren in der Türkei gibt es eine Diskriminierung zwischen dem Sohn und der Tochter. In der Türkei wollen ungefähr achtzig Prozent des Mannes einen Sohn haben. Die Töchter sind immer Hintergrund. Aber in andererseits verändern sich dieser Blickwinkel von Tag zu Tag. Aber leider gibt es in der Türkei so ein Gedanke. Ein Mann glaubt, dass er sein Stamm nur mit einem Sohn weiterführen wird.*

4. Herr Grünberger wollte mit Nuri Pehlivan alles am Telefon besprechen, aber Nuri wollte natürlich nichts mit einem wildfremden Menschen zu tun haben

- *Nuri sagt, dass die Deutschen wildfremden Menschen sind. Er kennt die Deutschen nicht genau. Er behandelt grob.*
- *Dieser Aussage zeigt uns widersprüchliches Verhalten von Nuri. Einerseits versucht er an dem deutschen Leben zu integrieren, andererseits will er sie schlechtmachen. Fremd kann man sein, aber ein Begriff wie „wildfremd" stellt die Vorurteile eindeutig vor.*
- *Ich verstehe nicht, wieso Nuri Pehlivan den Hörer aufgelegt hat und nicht mit Herrn Grünberger gesprochen hat. Er hatte nämlich ein Vorurteil, den er dachte, er sei ein fremder Mensch. Das hat zwar gestimmt, aber man müsste mal mit ihm reden um sein Problem verstehen können. Er hatte nichts mit den Deutschen zu diskutieren, weil er sich selbst nicht in die Lage des Hernn Grünbergers versetzen konnte.*

5. Eine Frau hat keine Erziehung zum objektiven Denken genossen.

- *Die Männer denken meistens logisch, sie sind nicht so emotional wie die Frauen.*
- *Hier sieht man die Frauen passiv und ungebildet, mit der Andeutung, dass die Männer kluger sind. Das ist unakzeptierbar, weil die Frauen alles denken und machen können, was die Männer denken und machen.*
- *Die Frauen werden eine Mutter und sie haben Mutterschaftgefühl. Sie denken more emotional, deshalb können sie nicht objektive denken.*

Bei dieser Aktivität haben die Studierenden aus dem Text die Stelle, die sie für vorurteilshaltig halten, zitiert und analysiert. Es ist unschwer zu sehen, dass fast alle Studierenden darauf hinweisen, dass es in der Türkei immer noch eine Diskriminierung zwischen den Kindern gibt, die aus älteren Zeiten, bzw. aus türkischer Tradition herkommt. Daneben wiesen sie außerdem darauf, dass so eine Diskriminierung eher in großen Städten als in ländlichen Gebieten zu sehen ist. Ein anderer wichtiger Punkt, der hervorgehoben werden muss, ist die Verallgemeinerung. Obwohl in der Türkei auch heute so eine Diskriminierung zutage kommt, ist es ein Fehler, Verallgemeinerung zu machen. Denn heute ist die Zahl der Menschen, die ihre Kinder diskriminieren, viel geringer als in der Vergangenheit. Die Nachbarschaft ist für Türken von großem Belang. Sie unterhalten sich miteinander über alles, essen sehr oft zusammen, trinken nachmittags Tee etc.

Es gibt im Türkischen viele Idiome, die die Relevanz der Nachbarschaft hervorheben;

- Ev alma komşu al (Kauf keine Wohnung, sondern einen Nachbarn)
- Komşu komşunun külüne muhtaçtır (Der Nachbar braucht die Asche seines Nachbarn).

Das sind Belege für die türkischen Traditionen wie Gastfreunschaftlichkeit und Respekt gegenüber dem Anderen.

Außerdem handelt es sich in dieser Aktivität um die Rolle von Männern und Frauen im sozialen Leben, die einer scharfen Kritik unterzogen wurden. Die Idee, dass die Männer bei der Entscheidung immer besser als die Frauen sind, ist als ein Vorurteil der Studierenden zu betrachten, das sowohl deutsche als auch türkische Frauen betrifft. Davon ausgehend haben die Studierenden die Rolle der Frauen und Männer in der Gesellschaft und in der Familie zur Diskussion gestellt. Die Meinungen kreisen darum, dass Frauen und Männer gleich sind und dass jede Frau das Recht hat, ihre Meinung ganz offen zum Ausdruck zu bringen und Entscheidungen zu treffen. Im Hinblick auf die Türkei kann man sagen, dass Frauen in östlichen Gebieten bzw. arbeitslose Frauen ihre Rechte bewusst und unter Zwang, aber manchmal unbewusst ihren Männern überlassen, weil sie keine ökonomische Freiheit haben.

Aktivität 3: Die Studierenden bemühen sich darum, die Stelle, die als *typisch türkisch* und *typisch deutsch* gelten könnte, zu zitieren und sie zu interpretieren.

1. Typisch Türkisch

1. Wie würden sie reagieren, wenn sie hörten, dass Arzu, die einzige Tochter des Sozialarbeiters Nuri Pehlivan, einen Deutschen heiratete.

- *Das ist ein typisches Verhalten der Türken. Sie denken nur daran, was die anderen Menschen über ihre Bescheide sagen. In der Türkei ist es sehr von Bedeutung. Es gibt bei uns Gesellschaftsdruck.*
- *Die Türken beachten Meinungen von ihren Bekannten. Sie denken nur an ihre türkischen Freundinnen. Familie Pehlivan denkt nur daran; Was würden sie erzählen, wenn ihre Bekannte hörten, dass Arzu einen Deutschen heiratete. Sie denken immer nur ans Urteil von ihren Freunden.*

2. Eine Frau hat keine Minute Ruhe, wenn ein Gast kommt und seine Frau war eine türkische Frau.

- *Die türkischen Frauen arbeiten immer, wenn ein Gast kommt, sie servieren das Essen, dann der Kaffe, später spüren sie das Geschirr. Das ist typisch in türkischen Familien. In deutschen Familien sind die Frau nicht wie die türkische Frauen.*
- *Als die Familie Grünberger zum Besuch kam, servierte Frau Pehlivan immer. Für Frau Grünberger war das eine Überraschung, deswegen dachte sie, dass die Türken so sind. Das ist ein Kulturunterschied. E ist eine Realität, dass in der Türkei meistens die Frauen bedienen.*

3. Wie ich von Nihal Abla aus Samsun gehört habe, hat sich deine Tochter im Bus wie eine Hure benommen; sie hat im Bus so laut gelacht, dass sich sogar der Busfahrer umgedreht hat

- *Die Nachbarinnen von Familie Pehlivan sagen ganz offen, dass Arzu wie eine Hure ist, weil sie im Bus laut gelacht hat. In der Türkei gibt es leider solche unverständlichen Haltungen.*

4. Was ihn bei seiner Frau besonders stört, ist, dass sie immer wieder auf ihre türkischen Nachbarinnen hört und damit die Ruhe zu Hause stört.

- *Der Klatsch ist in der Türkei ein Mode. Die Frauen organisieren Frauentage, an denen sie einander Gold schenken. In diesen Tagen sprechen sie immer über die Männer und über den anderen Menschen. So was lebt man außerdem im Friseur.*

- *In diesen Sätzen erzählt man, dass die türkischen Frauen sich im Allgemeinen mit ihren Nachbarinnen über alles, sogar über ihre Familie ihre persönlichen Dinge unterhalten. Das ist ein Verhalten von der typischen Türkisch.*

5. ***Trotzt allem gedieh die Sache so weit, dass Nuri Familie Grünberger versprach, Tanten und Onkel Arzus zu fragen, ob sie mit der Heirat einverstanden seien.***

- *In diesem Satz erzählt man, dass die Türken mit den anderen Mitgliedern von der Familie sprechen, immer wenn sie einen wichtigen Entschluss nehmen, aber die Deutschen alles selbst entscheiden.*
- *Die Deutschen entscheiden alles selbst, erziehen ihre Kinder selbst, aber bei uns ist es anders.*

2. Typisch Deutsch

1. Mit einer Flasche in der Hand, Marke Trollinger, die Nuri überhaupt nicht mochte, er trank meistens Moselwein und Frau Grünberger brachte einen Blumenstrauß mit.

- *In diesem Satz gibt es ein typisches deutsches Verhalten. Wenn die Deutschen als Brautbeschauer zum Besuch von einer türkischen Familie kommen, bringen sie eine Flasche Wein mit. Nach den türkischen Sitten bringt man Süßigkeit, Schokolade oder Blumen mit, wenn eine Familie als Brautbeschauer kommt.*
- *Nach unserer Kultur bringen wir den Blumenstrauß oder Schokolade mit, aber die Deutschen bringen Wein mit.*

2. So mussten sie erst im Lexikon nachsehen, wie alle normalen Deutschen, die ihre Kenntnisse über Gott und die Welt entweder vom Fernsehen oder aus dem Lexikon haben.

- *Das ist typisch Deutsch. In diesen Sätzen erzählt man, dass die Deutschen erst im Lexikon nachsehen, immer wenn sie sich mit einem unbewussten Wort begegnen. Das zeigt uns, dass die Deutschen fleißig sind.*
- *Hier gibt es gleichzeitig ein übertreibendes Verhalten von Deutschen. Es ist nach Türken sehr komisch, weil wir keine Gewohnheit haben, im Lexikon nachzusehen. Herr und Frau Grünberger kennen das Wort „Brautbeschauer" nicht, deshalb sehen sie wie alle normalen Deutschen im Lexikon nach. Die Aussage „Wie die alle normalen Deutschen" zeigt uns, dass die Deutschen neugierig und fleißig sind.*

3. ***Wenn die Deutschen etwas tun, dann mit allen Konsequenzen.***

- Hier erzählt, warum die Deutschen immer Verantwortung haben. Das ist ein typisch Deutsch.

Wie oben zu sehen ist, haben die Studierenden einige Stellen als *typisch türkisch* und einige als *typisch deutsch* betrachtet. Sie haben sich bemüht, die gewählten Stellen kontrastiv zu analysieren. Wenn wir alle markierten Stellen vergleichen, können wir unschwer sehen, dass die Studierenden die Deutschen im Hinblick auf ihr gesellschaftliches Leben positiver bewerten als die Türken. Es fällt auch auf, dass das Verantwortungsbewusstsein der Deutschen stärker als das der Türken ist.

Aktivität 4: Bei dieser Aktivität wurde zuerst der Text ausgeteilt; jede/r Studierende hat etwa eine Seite durchgelesen. Ein Studierender kam an die Tafel und schieb die jeweiligen Stellen über Nuri Pehlivan. Im Folgenden sehen wir die zitierten Stellen und danach die Kommentare der Studierenden.

Der erste Teil des Textes; Die Rolleninszenierung Nuris in zitierten Aussagen

- Seine Landsleute, diese rückständigen Türken, die ihre Frauen unterdrücken, ihre Töchter diskriminieren, ihre Söhne verhätscheln und verwöhnen, sie alle kennen Deutsche. Nuri Pehlivan ist keiner von denen.
- Durch seinen beweglichen Geist und durch seinen Fleiß lernte er die deutsche Sprache schnell.
- Er ist fleißig, engagiert und beängstigt.
- Seine Bildung ist hervorragend.
- Er hat nichts dagegen, wenn türkische Mädchen mit deutschen Jungen ausgehen.
- Als er feststellte, dass seine Frau mit ihrem beschränkten Wissen seine Tochter nicht erziehen konnte; er übernahm auch diese Aufgabe.
- Wir müssen unsere einzige Tochter allein erziehen, du und ich, meistens ich allein, da dürfen sich die anderen Frauen nicht einmischen.
- Deine Tochter möchte einen Deutschen heiraten. Und damit du es weißt, ich habe nichts dagegen!

Die zitierten Aussagen zeigen eindeutig, dass die gespielte Rolle von Nuri Pehlivan vom Anfang des Textes bis zum Kennenlernen der Familie Grünberger einen kultivierten und anpassungsfähigen toleranten Mann widerspiegelt.

Der zweite Teil des Textes; Die Entlarvung der Rolle Nuris in zitierten Aussagen

- *So ein Mensch konnte nichts dagegen haben, dass seine Tochter einen Deutschen heiratet. Aber alles musste nach türkischer Sitte zugehen.*
- *„Wir kennen uns ja sehr lange und wissen, dass wir sehr gut zueinander passen" galt bei Nuri nicht.*
- *Herr Grünberger wollte mit Nuri Pehlivan alles am Telefon besprechen, aber Nuri wollte natürlich nichts mit einem wildfremden Menschen zu tun haben.*
- *Er hatte nichts dagegen, dass Frauen in der Gesellschaft reden und sich mit Männern unterhalten, aber so ein wichtiges Thema musste von einem Mann behandelt werden.*
- *Eine Frau hat keine Erziehung zum objektiven Denken genossen.*
- *Nuri Pehlivan kenne ja die Deutschen, und er wisse, dass sie außer sich selbst niemanden haben.*
- *Frau Grünberger lernte Türkisch, damit sie sich mit Frau Pehlivan unterhalten konnte. Nuri gefiel das nicht, weil jeder auf seinem Teppich bleiben sollte.*
- *Die beiden Männer diskutierten darüber, ob die Mentalität der Türken besser sei als die der Deutschen.*
- *Zum ersten Mal seit fünf Jahren schlug er seine Frau, weil sie am Abend mit Frau Grünberger zum Essen gehen wollte. Zum Abendessen. Jawohl. Allein zum Abendessen.*

Nach dem Kennenlernen der Familie Grünberger zeigt er seinen echten Charakter, wie es an oben zitierten Aussagen ersichtlich ist. Besonders die Konjunktion „aber" und die Wortteile „nicht dagegen" stellen seine zwei Gesichter eindeutig vor.

Der Text lässt sich zweiteilen; im ersten Teil erfährt der Leser etwas über Nuris „Charakterrolle"; Es stellt sich durch die satirische Darstellung Şinasis heraus, dass es sich dabei um eine „Rolle" handelt. Im zweiten Teil wird die Vermutung des Lesers, dass Nuri nur eine Rolle spielt, bestärkt. Nuris Aussagen und Verhaltensweisen – insbesondere diejenigen, die im Widerspruch zu seiner propagierten Rolle stehen - gleichen einer „Selbstentlarvung"

Nuris. Davon ausgehend ist es zu bemerken, dass die Funktion der Satire hier eigentlich zur Offenlegung von Nuris „echtem" Charakter gebraucht wird.

Der Titel der Geschichte heißt „Brautbeschauer" und nicht „Der wahre Türke" oder etwas Ähnliches. Das zeigt uns, dass der Titel eigentlich nicht auf eine „Entlarvungsgeschichte" verweist. Zunächst ist kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen „Brautbeschauer" und „Nuri" auszumachen. Die Titelwahl von Sinasi Dikmen und ihre Funktion bzw. Bedeutung deutet darauf hin, dass „Brautbeschauer" als eine Art „Schlüssel" fungiert, in diesem Fall eben auch in Verbindung mit der ganzen Heiratsgeschichte als Schlüssel, der den „echten" Charakter Nuris (er)öffnet.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zum Schluss kann man sagen, dass beim Thema des Textes es um die Kommunikation zweier Familien geht, die schrittweise und gegenseitig ihre Rollen tauschen. Es ist ziemlich klar, dass beide Familien wegen ihrer gegenseitigen Verhaltensweisen sehr scharf kritisiert werden. Die oben zitierten Kommentare machen anschaulich, dass die Studierenden sich darum bemüht haben, sich sowohl in die Deutschen als auch in die Türken hineinzufühlen und die Motive ohne Vorurteile zu kommentieren.

Während der Lehrveranstaltungen wurde besonders darauf geachtet, den Lernprozess Lerner-orientiert zu gestalten und somit den Studierenden eine möglichst freie Lernatmosphäre zu bieten, deshalb wurden die Studierenden den behandelten Text sehr positiv aufgenommen und haben in hohem Maß ihre eigenen Meinungen zum Ausdruck gebracht.

Der behandelte Text ist satirisch und kritisch. Die realistisch geformten Texte erleichtern die Selbstidentifizierung der Studierenden mit der Kultur der Deutschen und der türkischen MigrantInnen in Deutschland. Davon ausgehend, dass die türkischen Studierenden beim Lernen der deutschen Sprache viele Schwierigkeiten haben, machten die Texte der türkischen MigrantInnen auf die Studierenden einen positiven Eindruck, weil diese Texte aus der Sicht türkischsprachiger Deutschlernender einfachere Strukturen haben und weil die Studierenden zum ersten Mal mit solchen Texten konfrontiert wurden. Dadurch hatten die Studierenden die Gelegenheit, die spezifische Sprachverwendung (Idiome, Sprichwörter, Ritualen) in der Literatur türkischer MigrantInnen mit derjenigen im Deutschen zu vergleichen.

Die deutschsprachigen Äußerungen der Studierenden haben deshalb grammatische Fehler, weil Deutsch ihre Fremdsprache ist, die sie an der Universität (noch) lernen. Deshalb haben wir uns in den Lehrveranstaltungen darum bemüht, einerseits die Lese- und Schreibfertigkeit, andererseits die Hör- und, die Sprechfähigkeit der Studierenden zu verbessern.

Dadurch, dass die türkischen Studierenden beim Lernen der deutschen Sprache in viele Lernprobleme geraten, sind wir zur Idee gekommen, dass die Migrantenliteratur stärker in den DaF-Unterricht integriert werden muss. Insbesondere die Motivationsförderung bedarf der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrenden.

BIBLIOGRAPHIE

Balcı, U. (2010). Vermittlung der deutschsprachigen Literatur türkischer Migrantinnen im DaF-Unterricht in der Türkei. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(39), 142-159.

Balcı, U. (2017): *Migrantenliteratur im DaF-Unterricht*. AV Akademiker Verlag.

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

Brunner, H. / Rainer M. (Hgg.) (2006): *Literaturwissenschaftliches Lexikon - Grundbegriffe der Germanistik*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Dikmen, Ş.(1986): *Der andere Türke*. Berlin: Express-Edition.

Durzak, M. (2004): Deutschland-Bilder in den Kurzgeschichten von Şinasi Dikmen. In: Durzak, Manfred / Kuruyazıcı, Nilüfer (Hgg.) (2004): Die *andere* Deutsche Literatur, Istanbuler Vorträge. Würzburg: Königshausen&Neumann Verlag. S.111-117.

Kocadoru, Y. (1997): *Deutschsprachige Literatur von Türken, Zwischen Ost-westlicher Ästhetik*. Eskişehir. Birlik Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık.

Kuruyazıcı, N. (1990): Stand und Perspektiven der türkischen Migrantenliteratur unter dem Aspekt des „Fremden" in der deutschsprachigen Literatur. In: Iwasaki, Eijiro (Hg) (1990): Begegnung mit dem „Fremden", Grenzen-Traditionen-Vergleiche. Akten des VII. internationalen Germanisten-Kongress, Tokyo 1990, München: iudicium Verlag.

Lange, A. (1996): *Migrationsliteratur – Ein Gegenstand der interkulturellen Pädagogik?* Frankfurt: IKO Verlag.

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

Öztürk, K. (2004): Orte und Sprachen der Erinnerung in der deutsch-türkischen Migrantenliteratur – am Beispiel von Zehra Çıraks Gedichten. In: Durzak, Manfred /Kuruyazıcı, Nilüfer (Hgg.) (2004): Die *andere* Deutsche Literatur, Istanbuler Vorträge. Würzburg: Königshausen&Neumann Verlag. S. 154.161.

Rösch, H. (1992): Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakın, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt: IKO Verlag.

Zielke, A. (1992): Migrantenliteratur im Unterricht. Der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Hamburg: Kovac Verlag.

28

DEPRIVATION ALS SOZIALES PROBLEM REFLEKTIERT AM ROMAN „UNTERM RAD“ VON HERMANN HESSE

Cavidan Çöltü İMREN[1]

1. EINLEITUNG

Die Soziologie, die sich als eine Wissenschaft für das Verhalten und Handeln der Menschen beschäftigt, gilt auch als eine Lehre der Gesellschaft, die eng mit der historischen Entwick-lung und Veränderung der menschlichen Interessen und Bedürfnissen gilt (Hartfiel & Hillmann, 1972, 713).

Der Mensch als soziales Lebewesen, muβ sich mit vielen sozialen Problemen im Alltag beschäftigen, bis er sich fortgebildet hat. Diese Probleme werden teils von selbst, meistens aber mit Hilfe der anderen Menschen überwunden. Gesundheit, Krankheit, Arbeitslosigkeit, Drogen oder Alkoholkonsum, Süchtigkeit, Frauendiskriminierung, Suizid usw. sind die alltäglichen sozialen Probleme für die Menschen, die seit mehreren von hundert Jahren versucht werden zur Hand zu nehmen. Eins von diesen sozialen Problemen ist auch die Deprivation, die ein Mangel oder ein Verlust von etwas Erwünschtem kennzeichnet. Mit dieser Arbeit wird versucht zu zeigen, wie ein jugendlicher unter dem Druck der Erwartung des Erfolgs, die von den Familienmitgliedern oder der Gesellschaft gestellt wurden, als ein Versager zusammenbricht und zuletzt stirbt.

2. DIE HANDLUNG DES ROMANS

Der Schulroman „Unterm Rad“ geschrieben von Hermann Hesse und veröffentlicht im Jahre 1903, berichtet über einen intelligenten jungen Mann, der durch den Ehrgeiz seines Vaters und seiner Umgebung zu übertriebener Hochleistung und Überanstrengung getrieben wird und diese Last ihn zur Freudlosigkeit, schlechter Schulleistung und zu seinem Tod führt.

Der Protagonist Hans Giebenrath ist der Primus in der Schule und nimmt durch seine Begabungen am Landexamen in Stuttgart teil, wo er die Prüfung als Zweiter besteht. Er wird im Zisterzienserkloster in Maulbronn eingeschrieben und soll dort zu einem Theologen ausgebildet werden. Er und viele weitere Begabte werden in unterschiedliche Stuben eingeteilt. Die Seminare verlaufen strikt und formell ab. Es gibt keine Toleranz für seltsame, unsinnige Einfälle der Schüler. Jedes Ungehorsam gegenüber der Obrigkeit wird mit harten Disziplinarstrafen unterdrückt. Die Seminaristen befreunden sich mit der Zeit mit je anderen zwei Personen, um ihre Einsamkeit, ihren Stress und Kummer loszuwerden und um mit ihren Problemen nicht allein geblieben zu sein. Hans kommt seinem Stubengenossen Hermann Heilner näher, der sich als Charakter von ihm deutlich unterscheidet. Während er fleißig und mit ruhigem Gemüt ist, ist Hermann dynamisch, träumerisch und unberechenbar.

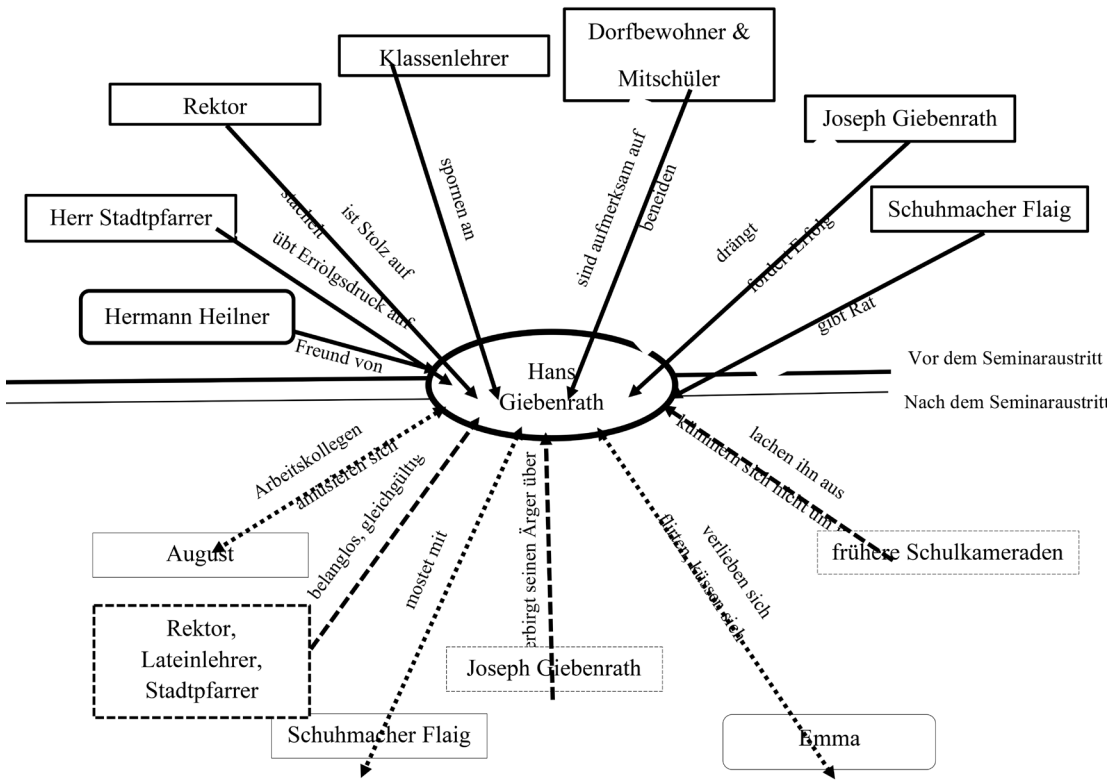
Die Lehrmeister des Klosters drängen nach der Auflösung der Freundschaft der beiden, da Heilner schon eine Disziplinarstrafe bekommen hat und fast jeder in der Anstalt ihn als Freund meidet. Er ist für seine Kameraden

1 Çukurova-Universität

ein negativer Einfluss, weil dieser immer schlechtere Noten bekommt. Eines Tages unternimmt Heilner einen Fluchtversuch, der nach 2 Tagen Suche und Verfolgung mit der unehrenhaften Verweisung von der Kosterschule sein Ende findet. Durch das Fehlen der freundschaftlichen Nähe und mit Anfang physikalischer Krankheiten wird auch Hans nach Hause beurlaubt. Der psychologische Druck im Dorf und in der Familie wegen des Scheiterns in Maulbronn, die gleichgültigen Verhalten seiner ehemaligen Schulfreunde und Lehrer, die ihn meiden, bringen Hans in Bedrängnis. Um die Einsamkeit und die Selbstmordgedanken loszuwerden beginnt Hans eine Mechaniker-Ausbildung, die aber durch die körperliche Anstrengung ihn zu schwerer Müdigkeit führt. Er betrinkt sich am Wochenende mit den Arbeitern der Werkstatt, versucht spät in der Nacht seinen Weg allein nach Hause zu finden und wird am nächsten Morgen am Fluss ertrunken wiedergefunden. Bei seiner Beerdigung sind seine Lehrer, Schulmeister und der Rektor anwesend und betrauern das Ende des Genies. Hermann Hesse möchte mit dieser Erzählung das Verkommen eines produktiven Menschen darstellen. Der Protagonist wird von der Familie und der schulischen Autorität unter einem permanenten Leistungsdruck gestellt und findet für seine persönlichen Entwicklungen und Interessen (Körper, Sexualität, Hobbys) keine Zeit. Diese halbentwickelte Identität aus Disziplin, Erziehung und die Autorität der Eltern sowie auch des Instituts führen ihn zu seinem Tod.

Hesse hat die Redewendung „Unterm Rad" als Titel für das Buch verwendet, die die Handlung und den Werdegang des Protagonisten zusammenfasst. „Unter die Räder zu kommen" bedeutet, keine Berücksichtigung zu finden, zugrunde zu gehen, von der Gipfelspitze in die Tiefe zu stürzen (Drostowski & Stubenrecht, 1992, 565). Sein Zugrunde gehen ist, alles das, was Hans nach der Rückreise aus Maulbronn durchgemacht hat, was ihm im Dorf widerfahren ist. Der deutsch-schweizerische Schriftsteller kritisiert an vielen Stellen die systematische Ausbildung der heranwachsenden Schüler zu gesellschaftlich gehorsamen Menschen, zum fügsamen, gefügigen Ergebenen der Autorität. Solche Ausbildungsstätte würden den freien Willen, den freien Geist des Kindes abtöten, ihn irreparabel vernichten. Die Selbstentfaltung und die Selbstverwirklichung der begabten Kinder werden abgebremst und nicht toleriert, was am Ende bei einigen Genies zu schlimmen Folgen wie Selbstmord, Nihilismus, Lethargie und dem Verweis aus der Schule/Kloster führen kann. Das Buch ist in 7 Kapiteln unterteilt, besteht aus 166 Seiten und ist in der allwissenden Erzählform geschrieben. Hesse benutzt für die erzählende Zeit gewöhnlich die Fach Terminologie, die dem Leser vor allem das schulische Niveau und die übersteigerte Kompetenz des damaligen Bildungswesens und der Hauptfigur wiedergeben soll. Begriffe wie „Hypertrophie" (Hesse, 1972, 8), „Habitus" (ebd., 8), „Hekatombe" (ebd., 9), „Famulus" (ebd., 21), „Primus" (ebd., 22), „Verba" (ebd., 23), „Xenophon" (ebd., 23), „Delinquent" (ebd., 24), „Aorist" (ebd., 24), „Asketen" (ebd., 58), „Dorment" (ebd., 65), „Refektorien" (ebd., 69) und „Ephorus" (ebd., 111) sind einige Beispiele. Auch lateinische Redewendungen und griechische Verse aus der Bibel sind im Buch vorzufinden.

3. DIE FIGURENKONSTELLATION



Nach der Figurenkonstellation hat die Person, die in Ungnade fällt keinen Freund und keine Vertrauensperson mehr, an die sie sich wenden kann. Denn wer einmal hinfällig und erübrigt wird, sowie die Hauptfigur, dem wird die Chance der Resignation entnommen. Es gibt im Leben des Protagonisten zwei sich wie eine Grenze unterscheidende Phasen, die eine Diskrepanz aufzeigen. Die erste Phase sind die Loorbeeren Giebenraths die eingeheimst werden, jeder ihn anerkennt, auf ihn hinaufschaut, weil er in der Prüfung als zweiter besteht. Er ist somit der Primus im Dorf und wird zu demjenigen, der geniale Einfälte hat. Somit verkörpert er das Bild eines Genies, das von der sozialen Umgebung bewilligt wird. Er ist zugleich eine Person, dass von der Gesellschaft geschmiedet wird. Man sieht ihm als den Eigenen und verkörpert in ihm zugleich das selbst nicht Errungene im Unterbewusstsein.

Hesse gibt das Alter des Protagonisten nicht an, aber laut dem Schulgrad schätzen wir ihn auf das Jahresalter 12 bis 15. Also ist er demnach im Pubertätsalter oder in der Adoleszenzphase, wo viele Eltern gelegentlich einen großen Druck auf Ihre Kinder ausüben und danach verlangen, dass sie sich wie Erwachsene verhalten und gestalten sollen. Die Familien möchten in dieser Phase ihre Kinder zu tüchtigen Erwachsenen erziehen. Leider vergessen sie aber, daβ die Jugendlichen einer körperlichen, geschlechtlichen, emotionalen Veränderung ausgesetzt sind. Zugleich beginnt auch eien suche nach Identität.

Giebenrath ist demnach eine sich fügende Persönlichkeit, macht das was man ihm auferlegt, gehorcht seinem Vater und ist ein Musterschüler, der angefangen von seinen Mitschülern bis hin zu den Lehrkräften von jedem im Dorf schätzt und verehrt wird. In dieser Phase wendet der Vater die Autorität an.

Der Vater des Protagonisten ist ein stolzer Proletarier, der ihm stets am Nacken hängt, von ihm, insbesonders was seine schulischen Leistungen betreffen, vieles verlangt, setzt ihn ständig unter Druck und möchte nur Erfolg sehen und hören. Für das Leben des Protagonisten herrscht ein Paternalismus. „Paternalismus ist eine Handlung, die gegen den Willen, aber auf das vermeintliche Wohl eines anderen ausgerichtet ist" (Budak, 2009, 100). Der Vater bestimmt das Leben des Protagonisten. Da Hans im frühen Alter seine Mutter verliert, ist der Vater als Bezugsperson auf sich allein gestellt und kann keine mütterliche Güte, Zärtlichkeit und Barmherzigkeit aufzeigen und drillt ihn. Aber in dieser Vater-Sohn Beziehung ist der Vater in der Erziehungsphase vorerst Stolz auf seinen Sohn. Doch trotzdem hat Hans die ständige Angst, ihn zu enttäuschen und bei seinem Vater als ein Versager zu gelten. Er hat Angst vor dem Scheitern. Auch Angst und Depression verhindern die Fähigkeit, Aufmerksamkeit des menschen bei der klaren und gesunden geistlichen Denkweise. Diese Angst, die sich mit der Furcht bei einer Tätigkeit keinen Erfolg zu haben, oder das etwas fehlschlagen wird, können wir als eine psychologische Krankheit unzwar als „fear of failure" benennen (Budak, 2009, 108). Indessen verschlechtern sich die Noten von Hans durch das Fehlen jeglicher Freundschaft und Erkrankung (permanente Kopfschmerzen), sodass dies zu einer Mahnung des Rektorats zur Familie Giebenrath führt und der Vater Josef daraufhin einen Brief an seinen Sohn schreibt.

Mehr Eindruck machte ein väterlicher Brief, der ihn voll Entsetzen beschwor, sich zu bessern. Der Ephorus hatte an Vater Giebenrath geschrieben, und dieser war heillos erschrocken. Sein Brief an Hans war eine Sammlung aller aufmunternden und sittlich entrüsteten Redensarten, über die der wackere Mann verfügte, und ließ doch, ohne es zu wollen, eine weinerliche Kläglichkeit durchscheinen, welche dem Sohn wehe tat. Alle diese ihrer Pflicht beflissenen Lenker der Jugend, vom Ephorus bis auf den Papa Giebenrath, Professoren und Repetenten sahen in Hans ein Hindernis ihrer Wünsche, etwas Verstocktes und Träges, das man zwingen und mit Gewalt auf gute Wege zurückbringen müsse. Keiner…sah hinter dem hilflosen Lächeln des schmalen Knabengesichts eine untergehende Seele leiden und im Ertrinken angstvoll und verzweifelnd um sich blicken. Und keiner dachte etwa daran, daß die Schule und der barbarische Ehrgeiz eines Vaters und einiger Lehrer dieses gebrechliche Wesen so weit gebracht hatten. Warum hatte er in den empfindlichsten und gefährlichsten Knabenjahren täglich bis in die Nacht hineinarbeiten müssen? (Hesse, 1972, S.108-109).

Dies ist eine Reaktion, ein stiller Innenschrei, auf dem eigentlich jeder feindfühlige Beobachter registrieren müsste, jedoch jeder relevanten Person gleichgültig blieb. Zu den psychologischen Drucksetzenden gehört ebenfalls die pädagogische Gruppe (Rektor, Stadtpfarrer, Lateinlehrer). Sie überfallen ihn mit Lehrmaterialien, komplexen Stoffen und unbegreiflichen Termini.

An die Schulstunden, die täglich bis vier Uhr dauerten, schloss sich die griechische Extralektion beim Rektor an um sechs war dann der Herr Stadtpfarrer so freundlich eine Repetitionsstunde in Latein und Religion zu geben, und zweimal in der Woche fand nach dem Abendessen noch eine einstündige Unterweisung beim Mathematiklehrer statt (Hesse, 1972, S.9).

Dieses Programm ist für das Alter und Niveau eines Kindes unangemessen und fasst die Situation des Protoganisten zusammen. Hermann Heiler ist der Schulkamerad von Hans aus dem Maulbronner Kloster. Er sieht an ihm (Hans) nicht seinen Gegenspieler sondern das zu Ende zu führende Puzzlestück das bei ihm fehlt.Heiner ist

eine unzubandigende Seele dichterischer Art, die keine Autoritat und keine Systematik kennt. Seine Seele lässt sich auch nicht zähmen.

Hans mußte den ganzen Nachmittag über Heilner nachdenken. Was war das für ein Mensch? Was Hans an sorgen und Wünschen kannte, existierte für jenen gar nicht. Er hatte eigene Gedanken und Worte, er lebte Wärmer und freier, litt seltsame Leiden und schien seine ganze Umgebung zu verachten. Er verstand die Schönheit der alten Säulen und Mauern. Und er trieb die geheimnisvolle sonderbare Kunst, seine Seele in Versen zu spiegeln uns sich ein eigenes, scheinlebendiges Leben aus der Phantasie zu erbauen. Er war beweglich und unbändig und machte täglich mehr Witze als Hans in einem Jahr. Er war schwermütig und schien seine eigene Traurigkeit wie eine Fremde, ungewöhnliche und köstliche Sache zu genießen (Hesse, 1972, 69-70). Hesse erwähnt die Dualistischen Charakterzüge des Protoganisten und Heilner wie folgt: Es gab auch ungleiche Paare. Für das Ungleichste galten Hermann Heiner und Hans Giebenrath, der leichtsinnige und der gewissenhafte, der Dichter und der Streber. Man zählte zwar beide zu den Gescheiten und begabtesten, aber Heilner genoss den halbspöttisch gemeinten Ruf eines Genies, während der andere im Geruch des Musterknaben stand (Hesse,1972,73)

Hans galt als das Genie aber er war der Unglückliche und der in Grenzen lebende, also quasi der Aussenseiter. Heilner, der Rebell wird hier als derjenige bezeichnet, der die Freiheit geniesst. Fleig, der Schuhmacher funktioniert im Werk als Freund des Protagonisten der ihm Rat und Zuflucht gewährt, der ihm in schwierigen Zeiten beisteht. Und als Hörer in Erscheinung tritt all diese erwähnten Charactere trugen in der ersten Phase des Lebens des Protaganisten zu seiner psychischen Gefühlsstimmung eine entsprechende Rolle.

Die zweite Phase seines Lebens taucht erst mit dem Absturz des Schulerfolgs des Protagonisten auf. Es endet mit dem Zwangsaustritt aus dem Kloster, dass vielmehr als eine Beurlaubung angedeutet wird. Der Grund hierzu liegt vielmehr an der Steigerung seiner Krankheit, an seiner fortwährenden Einsamkeit. Er wird als seelisch krank eingestuft.

Nun stand er da, mit Schirm und Reisepack, und wurde vom Papa betrachtet. Der letzte Bericht des Ephorus hatte dessen Enttäuschung und Entrüstung über den mißratenden Sohn in einen fassungslosen Schrecken verwandelt. Er hatte sich Hans verfallen und schrecklich aussehend vorgestellt und fand ihn nun zwar gemagert und schwächlich, aber doch noch heil und auf eigenen Beinen wandelnd. Ein wenig tröstete ihn das; das Schlimmste aber war seine verborgene Angst, sein Grauen vor der Nervenkrankheit, von welcher Arzt und Ephorus geschrieben hatten. In seiner Familie hatte bis jetzt nie jemand Nervenleiden gehabt, man hatte von solchen Kranken immer mit verständnislosem Spott oder mit einem verächtlichen Mitleid wie von Irrenhäuslern gesprochen, und nun kam ihm sein Hans mit solchen Geschichten heim (Hesse, 1972, S.111-112).

Auch wenn im Werk nicht betont wird, dass er unter Depression leidet, können wir all von den wiedergegebenen seelischen Situationen, die Depression herausleiten.

Im Leben eines jeden gibt es Situationen, die ihn unglücklich machen. Aber unglücklich sein heisst traurig oder unzufrieden sein, wenn irgendetwas nicht im Lot ist, wobei man durchaus den Überblick behält. Deprimiert zu sein hingegen ist eine Stimmung, die die emotionale Verfassung eines menkschen grundlegend beeinflusst und die bestimmt, wie er sich selbst und seine Umgebung erfährt und wahrnimmt (Lindquist,1975,12).

Nach dem Seminaraustritt arbeitet Hans jetzt in einer Werkstatt und hier steigt die Nichte von Flaig das Mädchen Emma, mit der er flirtet in sein Leben ein. Vorher hatte er keinen Zugang zu Frauen und Emma war es, die

zuerst den Schritt bei dieser Affaire tat. Sie lernen sich durch das Mosten der Äpfel kennen und nach dem Mosten der Äpfel kehrt Emma zu ihren Eltern zurück. Dieser Verlust und Liebesentzug beunruhigt Hans nochmals, was bei ihm wiederum zu Gefühlstörung führt. Er ist alleingelassen.

Da er nicht mehr das Bild des Genies reflektiert und an einer Identitätskrise leidet und zugleich einen individuellen innerlichen Podeststurz erlebt, verliert er bei seiner Umgebung und in der Familie an Achtung. Der Vater Joseph Giebenrath versucht den Ärger über die Erfolglosigkeit seines Sohnes bei sich selbst einzudämmen, zeigt einen simuliertenVerständnis, möchte die Ehre und den Stolz seiner Familie im Dorf bewahren. Aber sowohl die Erziehung seines Sohnes als auch die Vaterrolle gelingen ihm nicht. Auch er ist eigentlich ein Versager in der Hinsicht auf die Elternrolle.Hans wird auch von seinen Freunden ignoriert sie respektieren ihn nicht mehr, hänseln über ihn und nehmen ihn nicht mehr ernst.

Der ständige innere Kampf Giebenraths um die Frage seiner Identität begleiten ihn bis zum Ende seines Todes. Nachdem sich die Gesellen in der Stadt betrinken, planen sie gemeinsam die Rückkehr ins Dorf. Doch Hans möchte seinen eigenen Weg gehen, weil wir glauben, dass er sich der Gruppe nicht zugehörig gefühlt hat. Durch den Waldlaufend am Fluss wird er am nächsten Tag an derselben Stelle ertrunken wiedergefunden. Bei seiner Beerdigung übt Schuhmacher Flaig Selbstkritik und Allgemeinkritik aus.

Dort laufen ein Paar Herren sagt er leise die haben auch mitgeholfen, ihn soweit zu bringen…Und sie und ich, wir haben vielleicht auch mancherlei an dem Buben versäumt, meinen sie nicht? (Hesse,1972,166)

4. DEPRIVATION ALS SOZIALES PROBLEM

Die Deprivation als Begriff bedeutet, daβ das Individuum seine ursprüngliche oder erlernte Bedürfnisse nicht oder unzureichend befriedigen kann (Hartfiel & Hillmann, 1972, 134). Die soziale, emotionale Beziehung wird abgebrochen, Schlafstörungen kommen vor (Budak, 2009, 811)

Die Deprivation, die wir in dem Kontext der Arbeit betonen werden, ist die soziale Ausgrenzung des Protagonisten. Es gibt viele Dimensionen der Ausgrenzung eines Individuums in einer sozialen Gesellschaft. Die Dimensionen können mit dem Arbeitsfeld, mit der Ökonomi, mit der Kultur, mit der Politik oder mit der Gesellschaft begrenzt werden. Der Protagonist wurde vielmehr auf der kulturellen und gesellschaftlichen Dimension ausgegrenzt. Als er die schulische Leistung nicht bestand, konnte er die gesellschaftlich anerkennten Lebensziele nicht mehr entsprechen, wurde stigmatisiert und gesellschaftlich von seinen ehemaligen Freunden und Lehrern ausgesetzt. Seine Sozialkontakte reduzierten sich und ein neues sozial problem fügte sich dem ersten zu, nämlich der Alkoholkonsum.

5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Handlung des Werks wurde von der Biografie des Autors beeinflusst. Das Leben Hesses, seine Schulzeit, die Figur Hermann Heilner (selben Initialen Hermann Hesse) geben die Probleme, die Umstände im frühen Leben des Schriftstellers wieder. Heilner ist demnach das Korellat, die ergänzende Entsprechung Hesses. Denn auch Hesse war in seinen Studienjahren ein freier Geist, ein Fantast und Dichter. Auch er konnte das System der Klosterschule nicht ertragen und floh aus Maulbronn. In einem Brief an Karl Isenberg schreibt Hesse: „An mir hat die Schule viel kaputtgemacht" (Korth, 2002, S.2). Das zeigt, wie sehr Hesse unter den Bedingungen des Klosterseminars gelitten hat und diese negative Erinnerung sein Leben prägte. An vielen Stellen der Erzählung kann die Kritik des

Autors gegen die Bildungsperspektive der Gesellschaft, das strikte Schulsystem, das ständige Pauken der Seminaristen und der Einstellung der Lehrkräfte beobachtet werden. ,,Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner" (Hesse, 1972, S.90). Einen Denkenden, einen Hinterfragenden zu betreuen, ihn beim Lernen zu unterstützen und als Wegweiser zu dienen ist nicht die Praxis, die umgesetzt wird. Es wird hier mehr folgsame Bürger, brave, gefügige Personen geschaffen, die das System in keinsterweise kritisieren bzw. es in Zweifel ziehen sollen. Und wenn es doch Genies gibt, die es auf eigene Faust versuchen, etwas aus ihrem Leben zu machen, ihren eigenen Weg zu gehen, so enden ihre Karrieren meist mit Schulverweis oder Selbstmord. Am Ende der Erzählung wird auch eingeräumt, dass durch einige Herren aus dem

Dorf und Bekanntenkreis das unglückliche Ende Hans Giebenraths herbeigeführt wurde. ,,Dort laufen ein paar Herren,…die haben auch mitgeholfen, ihn so weit zu bringen" (Hesse, 1972, S.166). Neben der Kritik am Schulsystem und an der Rolle und Verhalten der Lehrkräfte wollte Hesse mit diesem Werk das Erlebte im Realen verarbeiten. Er wollte die Zeit im Maulbronner Seminar hinter sich lassen. In ,,Begegnungen mit Vergangenem" (1953) sagt Hesse:In der Geschichte und Gestalt des kleinen Hans Giebenrath, zu dem als Mit- und Gegenspieler sein Freund Heilner gehört, wollte ich die Krise jener Entwicklungsjahre darstellen und mich von der Erinnerung an sie befreien, und um bei diesem Versuch das, was mir an Überlegenheit und Reife fehlte, zu ersetzen, spielte ich ein wenig den Ankläger und Kritiker jenen Mächten gegenüber, denen Giebenrath erliegt und denen einst ich selbst beinahe erlegen wäre (Hesse zitiert nach Streich, 2003, S.3). D.h. das Werk ist demnach ein Verteidigungsakt, ein Akt des Stimme-Erhebens, der für die durchgemachten, erlittenen Jahre gewissermaßen als Vergeltung dienen sollte.

QUELLENVERZEICHNIS

Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

Drosdowski, G. & Stubenrecht, W.S. (1992). *Redewendungen und Sprichwörtliche Redensarten*. Band 11. Mannheim: Duden.

Hartfiel, G., & Hillmann, K.H. (1972). *Wörterbuch der Soziologie*. Dritte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Hesse, H. (1972). *Unterm Rad*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Korth, B. (2002). *Hesse, Hermann – Unterm Rad – Konfliktanalyse* (sowie die Verwirrungen des Zöglings Törleß). Referat / Aufsatz. München: Grin.

Streich, N. (2003). *Eine kurze Werkanalyse von Hermann Hesses "Unterm Rad"*. Studienarbeit. Norderstedt: Grin.

29

THE AFTERMATH OF THE COLONIAL TRAUMA AND THE TRAUMA OF WHITENESS: BOOK BURNING AND BOOK WRITING AS WAYS OF RECOVERY IN JEAN RHYS[1]

Mevlüde ZENGİN[2]

"In mental life nothing which has once been formed can perish."
Sigmund Freud, *Civilization and Its Discontents*

This study has two objectives: The first one is to explore the aftermath of the colonial trauma and the trauma of whiteness in Jean Rhys's short story, "The Day They Burned the Books", which was first published in *London Magazine*. Taking into consideration the peculiar qualities of colonial trauma differing it from other kinds of traumatic situations, the representations of the reasons for the distressful situations and of their aftermath in the story will be detected. Rhys reflected the impacts of the colonial situation especially in the character of Mrs. Sawyer in the story. After the death of Mr. Sawyer, an Englishman, freedom from colonial distress is experienced by Mrs. Sawyer in her act of burning the books in his library. This study argues that the traumatic situation is healed, in the story, by the colonized herself, i.e. Mrs. Sawyer, who has been exposed to double-colonization by her white husband. Another argument of the study is that book burning is also a way of the recovery from the trauma of whiteness in the story – a trauma experienced by again Mrs. Sawyer lest her Creole son, Eddie have the qualities of a European white man, which, she believes, are to be transmitted by his act of reading the books inherited from Eddie's father, Mr. Sawyer. The second object of the study is to put Rhys's story in the biographical context. Exploiting a new historicist assumption that a literary text may be analyzed with regard to the biographical context, it will be detected whether the author's ideas reflected in her work are compatible or incongruous with her real life. And this is believed to constitute an alternative reading of "The Day They Burned the Books". Being a white Creole, Rhys is known to have had a cultural tension arising between western and Caribbean values, identity and so on. By means of such an inquiry, the study is aimed to conclude with the idea that it is likely that Rhys overcame this ambivalence in her real life by writing fiction belonging to the counter-colonial discourse, which is symbolically represented by her character's book burning. In both cases, the aim seems to subvert English colonial and canonical discourses.

"The Day They Burned the Books", one of the collected stories in Jean Rhys's *Tigers Are Looking Better* (1968), is a short story in which Rhys addresses such themes as race and gender discriminations, constructing identity, dispossession and loss, loss of innocence and finally trauma in colonial or imperial setting. The story also takes up

1 This study is the extended version of the paper presented at 12th International IDEA Conference: Studies in English held by Akdeniz University in 2018.

2 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

some of the concerns familiar in Rhys's fiction: patriarchy, exploitation, marginality and hybridity. Rhys's story "looks back on a childhood friendship with a light-skinned boy who has an English father and a mulatto mother" (Kalliney, 2013, p. 219). The whole story is told in a nameless narrator's voice. The narrator is a white woman from the Caribbean. Both participating in and witnessing the action, the nameless woman narrator gives an account of her experiences she had when she was a twelve-year-old girl.

Though "The Day They Burned the Books" centers on the narrator and her friend Eddie, it may be argued that it is the story of a coloured woman, Mrs. Sawyer, who is married to a white man who beats her and gives her insults especially in drunken moments, which are not rare in his life. Mrs. Sawyer is a pretty and "nicely educated" woman but her husband treats her callously and humiliatingly. As an obedient wife, she never complains of his insults, rather in public she pretends they are jokes. Mr. Sawyer, an English steamship agent on the Caribbean, who has settled on the island for no obvious reason, builds a small room at the back of his house and lines its walls with rows of shelves to keep his books, most of which are in English; and the shelves gradually fill with the books, which he is sent out from England. From the perspective of the narrator, the reader learns that Mr. Sawyer does not fit in with the colonials since he is not a real gentleman, a sign of which is his dropping h's while conversing. "He has little standing among the island's white community" and he is a man "marrying outside his race" (Kalliney, 2013, p. 219). His small, consumptive half-caste son Eddie likes the books and borrows them from his father's library. However, it is Eddie who first challenges the assumptions about 'home', England as he is a precocious boy despite his sickly appearance. Saying that he likes neither daffodils nor strawberries and cream he opposes the idea that everything in England is superior to anything on the island, despite the other children's Anglophilic tendencies. The scene in which Eddie's playmate, i.e. the narrator recalls one occasion, may be summarized and commented on in Kalliney's (2013) words:

Eddie's strange family and voracious reading have led him to some iconoclastic conclusions about "home," meaning England. While all the other white (or nearly white) children wax about the glories of London, the fog, the strawberries and cream, and the daff odils, Eddie would sit quietly. Of course, none of them has ever been to London, or eaten strawberries, or seen daffodils. On one memorable occasion, Eddie blurts out that he doesn't like strawberries, and doesn't care for daffodils either. The other children are shocked into silence, but the narrator secretly applauds him (p. 220).

In this regard, Eddie may be thought to be brave enough to be subversive in his own childish way. Meanwhile we learn that the real English children, who are arrogant for their Englishness, snub the narrator because she is not English; they call her "a horrid colonial", which is an indication of the prevalence of the racist approach to people even among children and of the colonials' being perceived "as being bad copies of the 'real thing' due to their imperfect reproduction of English culture" (Haliloğlu, 2011, p. 45). When Mr. Sawyer suddenly dies, Eddie takes possession of the library. After a few weeks, Eddie and his friend walk into the library, which is "an inheritance from the boy's white, English father, and therefore despised by his mulatto mother" (Kalliney, 2013, p. 221), only to find Mrs. Sawyer and their maid Mildred making all the books into two piles. Mrs. Sawyer, who has patiently and silently remained married for so many years, now seems to be erupting in an excessive hatred. She is pulling the books from their shelves and putting them into two piles. The books in one of the heaps would be sold, and those in the other heap would be burned. She is also tearing and pitching those that would be put in the heap to be burned. When he sees that his mother is about to tear one particular book, Eddie, distraught, pleads with her not to burn it because he is currently reading it. Eventually, Eddie snatches the book from her

shouting at her violently that he hates her (in return for her hatred of both his father and his books). The narrator grabs a book from the piles of books to be burned, and she and Eddie run away from home and sit together till it becomes dark. After returning home, they sit together under the mango tree in the Sawyers' garden. There Eddie cries. To share Eddie's sadness and loneliness, the girl holds his hand; she cries, too. Viewing that their tears mix together the girl thinks that they are married. Then she asks him what book he has snatched. Eddie responds that it is Kipling's *Kim*. Then they depart. The girl wishing to experience alone that joyful moment of possessing a book which she could read till the end rushes into her room and locks the door as soon as she gets home. She looks at the cover of the book only to see that the book is in French and it seems dull. The title is *Fort Comme La Mort*,[3] which is a great disappointment to her.

The action in the story takes place on the Caribbean island of Dominica, where Jean Rhys, whose real name is Ella Gwendolen Rees Williams (1890-1979), was born, and which she left when she was sixteen to have an education in England. Born and raised in a colonial context and repatriated to the homeland, England, which she had never before seen, Rhys wrote this story looking back to the Dominica of her childhood. So the story provides the reader with the Caribbean world of the author's childhood. Informing her readers about this Helen Carr (2012) identifies the story as a piece in which "anomalies and ambiguities of [Rhys's] colonial experience are compellingly etched" and which "dramatizes the fraught racial tensions among which [Rhys] grew up" (p. 39). The story is set around the turn of the century, when colonials in the West Indies accepted England as mother country, an imperial power, furthermore, "home" and they "did not expect England's place as motherland and touchstones of civilization to be questioned" (Carr, 2012, p. 39). The story sounds to be reminiscences of a white Creole girl (like Rhys herself); the girl voices her memories from a later date which is not specific. The ordeals of Mrs. Sawyer are not voiced by herself or an adult third person narrator, rather by a twelve-year-old first person narrator. Though she is twelve years old at the time of the story, she is mature enough to be aware of the racial discriminations and to reveal the tension between the races and genders. Yet the colonial predicament is given clearly enough by means of the lens of the little girl, whose precociousness makes her able to perceive the colour, race and gender discriminations. She conveys both the past and present experiences of Mrs. Sawyer as a woman-of-color and as a wife of an Englishman, that is, the narrator's critical perception has not been obscured by her young age owing to her precociousness and thus she paves the way for the reader's perception of Mrs. Sawyer's double colonization.

When we have a quick look at Dominica's history, we learn that Great Britain took the island over in 1763 after the Seven Years' War. The island had been colonized by the Europeans predominantly by the French till then. Gaining its independence in 1978, now the island is a sovereign country, the capital of which is Roseau. If we recall that Rhys was born twenty-seven years after the island entered the English sovereignty, it would not be difficult to guess Rhys's childhood years saw the acts of discrimination between the races. Rhys was a white Creola (which means one born from only one Creola parent) whose "mother was a Creola from Dominica and whose father was a Welshman" (Arion, 1998, p. 111). And as Arion (1998) states the Creola is "quite different from the 'imported' white […] the distance between those Creola whites and the imported ones seems to be greater than between the Creola white and the Creolas of colour" (p. 111). Rhys herself said of "The Day They Burned the Books": "It is about the West Indies a good while ago when the colour bar was more or less rigid. More or less" (cited in Carr, 2012, p. 42).

3 *Fort Comme La Mort* is the fifth novel of the French writer, Maupassant, which tells the story of a bohemian artist; it was translated by John D. Lyons as *Like Death.*

As stated previously, "The Day They Burned the Books" would be read in this survey to explore the aftermath of the colonial trauma and the trauma of whiteness – two traumatic conditions experienced by Mrs. Sawyer. It should be noted here that the story does not reveal the traumas directly; rather, they are given obliquely. In the story the traumatic situations are concealed by the employment of a narrator who is not over twelve when the action in the story happens and who never interprets the events from her adult perspective. They are evoked little by little by the innocent yet illuminating narrative of the little girl. To put it differently, despite the employment of an adult narrator, avoiding the narrator's adult viewpoint, Rhys allows the reader to see the action in the story from the little girl's perspective. Furthermore, avoiding the employment of the person who experiences traumas i.e. Mrs. Sawyer as the narrator, Rhys avoids the direct access of the traumatic mind at first hand; and this makes the story mysterious and attractive for the reader.

For the purpose of this paper, trauma is understood as a state of mind. The story does not reveal so much about the colonial trauma, that is, in the process of the colonial trauma itself, but rather its aftermath. As most of the action in the story, in effect, happens after Mr. Sawyer's death, the aftermath of the colonial trauma rather than the colonial trauma itself can be observed in the story. Mrs. Sawyer's trauma may be defined as an insidious one bursting out years after. In the aftermath of the death of Mr. Sawyer, freedom from colonial distress is experienced by the widow, Mrs. Sawyer in the form of burning the books in Mr. Sawyer's library, most of which are included in the English colonial and canonical discourses and which represent Englishness and white supremacy and domination in the eyes of Mrs. Sawyer. Afflicted by her husband's degradations when he was alive and having every reason to dislike her husband, soon after his death, Mrs. Sawyer revolts against his husband by pillaging his library, i.e. destructing the collection and tearing and burning his books.

In the story Mr. Sawyer was drawn as a rude and cruel man especially toward his beautiful black Creole wife, whose beauty has been faded now. He is a man abusing his wife both verbally and physically. He believes that the Caribbean society in which he lives is beneath him just because he is British. He loathes the Caribbean islands and the people there. This may be taken as a sign of his racism. He is an educated man. His wish of having a library full of books may be related with his wish to compensate for the esteem that he could not receive during his life in England. The narrator tells that nobody has any idea about his preference for a life there and marriage to a black woman. This could be due to the fact that he wanted to maintain a sense of self-esteem and self-worth in himself and to receive respect from the others, thus to gain superiority over those who are native to the Caribbean. It is likely that the only way to achieve his ideals for Mr. Sawyer is to have and read English books; by so doing he seems to strengthen, in others, the fact that he is British and he has a right to oppress them. Thus he defines himself as the self-dominating over the other; and in this case, Mrs. Sawyer has become the primary agent to be marginalized by him because of her color and race.

Reading between the lines, it can be said that white supremacy is evident in the story and the narrator implies the idea that although it is the world of the Caribbean people, it is governed and controlled by the white man. Referring to Mr. Sawyer the narrator says "Nobody could make out what he was doing in our part of the world at all" [4]. Then it becomes clear that Mr. Sawyer is one of those white people and his pressure is felt most by his coloured wife. The narrator tells us that once, when Mrs. Sawyer's beauty had not faded yet, Mr. Sawyer "used to

4 Jean Rhys. "The Day They Burned the Books", *Tigers Are Looking Better.* (Harmondsworth: Penguin Books, 1972) p. 37. Hereafter all references to "The Day They Burned the Books" will be made to this edition and only page numbers will be cited in the following quotations.

be very rude to her" and when he was drunk, he would say "Look at the nigger, showing off" and "You damned, long-eyed, gloomy half-caste, you don't smell right" (pp. 37-38). Undoubtedly, he is unfairly accusing her of being greedy and dishonest. We are also told that in exchange for his racist humiliations Mrs. Sawyer used not to give any response and always remained submissive. Another insult is the one that occurred in public when they gave a dinner party. In that instance the narrator tells that Mr. Sawyer "had pulled Mrs. Sawyer's hair" so-called jokingly "Not a wig, you see" (p. 38). Even in this case Mrs. Sawyer "had laughed and tried to pretend that it was all the part of the joke, this mysterious, obscure, sacred English joke" (p. 38). Here Mrs. Sawyer seems not to be offended by her husband's jokes but it seems that under the surface the tension remains. As stated previously, the ordeals of Mrs. Sawyer are not voiced by herself or by the adult perspective of the narrator, rather by the lens of a twelve-year-old first person narrator. Yet the colonial predicament is given clearly enough by means of the lens of the little girl, whose precociousness makes her able to perceive the colour, race and gender discriminations. She conveys both the past and present experiences of Mrs. Sawyer as a woman-of-color and as a wife of an Englishman, that is, the narrator paves the way for the reader's perception of Mrs. Sawyer's double colonization.

The lure of Englishness pervaded in the colonial setting of the Caribbean is also portrayed in the story, in English children's despising the little girl to accentuate the difference between the races. The narrator is faced with a racial exposure which forces her into a position of abject humiliation. So it is apparent that even the children in the Dominican world preoccupied with the distinctions in races, classes and genders feel alienated. "As they awaken to their parents' prejudices, they experience intense inner and outer conflicts" (Ramraj, 2001, p. 211). That is why, Eddie has a nihilistic sense of belonging to neither his father's world nor his mother's. He cannot define himself according to either culture; he is actually in between two cultures. However, he tends to construct a British identity along with his hybrid identity. This is felt in the story especially after the death of his father. Eddie sees himself as the only owner of his father's books. Eddie "puts a claim on his father's metropolitan library" (Kalliney, 2013, p. 220) calling the books "My books" (p. 40).

Mrs. Sawyer is apparently unable to bear the cruelty or bullying of Mr. Sawyer and her bowing to the domination of her husband may be seen as an impact of her social degradation. In other words, her passivity and powerlessness in front of Mr. Sawyer may be recognized as the outcome of her thoroughgoing social oppression and social marginalization. Her helplessness may be attributable to her traumatic condition. This is so nervous a condition for her that she prefers to remain silent rather than to oppose her husband. This responsiveness can also be seen as a typical response of the oppressed to the oppressor. Mrs. Sawyer's trauma is an insidious psychological trauma resulted from not a single event but a series of distressful and nervous colonial conditions.

Mrs. Sawyer does not have a physical ailment but she seems to be wounded psychologically. The psychological injury has so etched in her heart and mind that even the narrator notices that she is not furious, she is not resentful but she has a deep hatred toward Mr. Sawyer and his library – a hatred nurtured in her over years of oppression. This hatred is conveyed much after the death of Mr. Sawyer as the narrator observes. When Mrs. Sawyer puts her head in at the door to look at the children in the library, the narrator says, noticing this hatred: "she hated the room and hated the books" (p. 38).

It is not difficult to guess that Mrs. Sawyer's inarticulate feelings have accumulated in herself over years as a result of the harassment she has been exposed to by her husband. As Robert Young (2003) claims Rhys's short story "reads as an allegory […] of the gendered power relations of colonialism, where decades of patriarchal exploitation and aggressive racial-cultural hatred are answered by Mrs. Sawyer's violent rejection of the culture on which such

superiority is founded" (p. 22). For this reason her rebellion against her past oppression is magnificent: "She was breathing freely and easy and her hands had got the rhythm of tearing and pitching. She looked beautiful, too – beautiful as the sky outside which was very dark blue, or the mango tree, long sprays of brown and gold" (p. 41). A little bit earlier than this scene the narrator sees an extreme hatred accompanied by a "flicker" in Mrs. Sawyer's eyes: "as for Mrs. Sawyer – well, I knew bad temper (I had often seen it), I knew rage, but this was hate. I recognized the difference at once and stared at her curiously" (p. 41). The inarticulacy and helplessness of Mrs. Sawyer resulting from her colonial distress and marginalization appears to burst out in her as defined by the narrator.

Mrs. Sawyer's passivity is not in the extent of stillness and of non-action of the traumatized self. Conversely, it is her traumatic condition that puts her in action. The Mrs. Sawyer who was seen in a state of passivity and submissiveness in order not to exacerbate the tension between she and her husband when her husband was alive and despising her, now seems to be transformed into an active agent to subvert the Englishness of her husband and to overcome the possibility of her son's becoming an Englishman. Mrs. Sawyer and Mildred pile the late Mr. Sawyer's books into two heaps. They divide them as ones to be burned and to be sold. Mrs. Sawyer wants to burn the books lest Eddie resemble to his father. She does not want Eddie to have the personal traits of the European white man, which are believed, by Mrs. Sawyer, to be transmitted by his act of reading the books inherited from Eddie's father. Put differently, she wants to discard all the possible ways of being an Englishman for Eddie, from his life.

Accompanied by her former colonial trauma, Mrs. Sawyer's trauma of whiteness, as this study has detected, is attempted to be healed by book burning. This act of Mrs. Sawyer illustrates how her colonial past echoes into the present as well as how she is trying to get rid of the fear of whiteness; of course, the fear of whiteness here is the one felt for Eddie. By the way, it is obvious that the 'whiteness' in Mrs. Sawyer's trauma of whiteness does not refer to a physical whiteness in the skin or the white colour in the complexion; rather, it suggests being a European or/and Englishness. "The Day They Burned the Books" can with some justification be regarded as a reflection of the healing from the traumatic colonial situation. The way that Mrs. Sawyer chooses for the recovery is burning English books, most of which constitute the colonial discourse in English. Thus book burning is also a healing for her trauma of whiteness.

Jean Rhys's short story, "The Day They Burned the Books" may be read in terms of one of the assumptions of New Historicism – a literary text may be analyzed in the biographical context, which is believed to offer the critic many possible ways of interpretation. In this way the text may be seen as a site in which the author expresses his/her ideas, insights, and worldviews and so on. These ideas may be supportive as well as oppositional. That is, the author may express either his/her ideas analogous to the prevailing ideas of the time or his/her counter ideas, opposing worldviews, rejections and critiques of the prevailing insights of the time.

New Historicism is a literary theory which acknowledges a contextual analysis rather than a textual analysis, which limits itself to indicating the structural/formal aspects of a work as New Criticism offers. It assumes that literary works should be analyzed and interpreted contextually, i.e. by putting the works in the context of the history of both the author and the critic. The theory became prominent with Stephen Greenblatt's interpretations of especially the dramatic works written in the Renaissance Period. New Historicism searches for the ways in which a literary work is influenced by the period or the time in which it is written rather than examining how the works of literature reflect the period, time or historical phase in them as the old historical criticism did. In this sense, in a new historicist analysis the author's life constitutes an available context as well as social, cultural and historical contexts. In this context, a new historicist critic may interpret a literary text by putting it in the time in which

its author wrote it, by examining it in the social context in which its author existed when he wrote the work in question and by evaluating it considering the psychological background in which the author existed during the writing process. So the social, cultural, historical contexts and any theory, insight or worldview pervasive in these contexts are considered to be influential on and inspiring in the production of a literary work (Veeser, 1989; Ryan, 1996; Greenblatt, 1980, 1990).

So the second objective of this study is to detect whether there is a parallel or incongruity between the colonial trauma with regard to its aftermath and the ways of recovery from the distressful situations of both Jean Rhys in her real life and her character in the story. Exploiting a new historicist assumption that a literary text may be analyzed with regard to the biographical context because social, cultural and historical values pervasive in the time in which the author lived and his/her text is produced as well as the psychological background of the author constitute a fruitful area of interpretation, this study aims to analyze Rhys's approach to colonialism, the colonizing and the colonized, and her female character's attitude toward colonialism represented by her attitudes toward her white husband and his library in the story. In so doing, the study proposes that a link may be constructed between Rhys's story and her life story to detect whether the author's ideas reflected in her work are compatible with her real life or whether they are incongruous. And this is considered to be an alternative reading of "The Day They Burned the Books".

Rhys's story can be examined in terms of her position as a woman writer grown up in a colonial setting and exposed to a life in the mother country as a displaced/alienated person. As Gregg (1990) points out [Rhys's] cultural heritage would have bequeathed an odd double vision born of the place of the white West Indian in her native land. She was white but not English or European. West Indian but not black. She was taught the language and customs of a land she had never seen, England, while living in and being shaped by the reality of the West Indies (p.113).

By analogy, the trauma of whiteness of Rhys as a white Creole is represented in her story, "The Day They Burned the Books" in the form of the fears of a Caribbean woman who has a white Creole son. When Rhys's life story is examined, it can be seen that as a Caribbean Creola she detested the Britishness. She always wanted to be black. Elaine Savory (2004) writes of Rhys's feeling of unbelongingness in her white community and her sympathy with the black people and explains the reasons for them throughout a few pages in her book on Rhys's life story (pp. 23-30). Rhys, throughout her life, suffered from being marginalized as a white in the Dominican society and as a Creole in England. Her dislike of the white may be thought to be reflected in her story through Mrs. Sawyer's dislike of her British husband. Therefore it can be said that Rhys is not at odds with her own work when her own life is taken into consideration. This compatibility between her work and life serves as a means to relate her with the postcolonial literature containing the subversion of the colonialism and the colonial literature.

Choosing fiction as the vehicle through which she could explore the possible impacts of colonialism on the individual who is exposed to the colonial repression and subjugation and displaying the act of book burning as a way of subversion of the English colonial discourses, Rhys undermines not only the dominant discourses of colonialism such as *Kim* and *English in the West Indies*, but also canonical European discourses. It can be claimed that the psychological effects of the colonial trauma is mapped out in the story by means of Mrs. Sawyer, who experiences the colonial subjection. Like Rhys, Mrs. Sawyer claims her own voice to construct and define herself though their ways of deconstruction are different from each other. Book burning in her story and book writing in her real life may be associated with regard to the rejection of Englishness of Eddie's mother and Rhys's rejection of the colonial literature in English Literature. Her character's burning English colonial books suggests the author's writing

in the post-colonial/anti-imperial literature. Rhys subverted the colonial literature by deconstructing them and by "writing back", and writing alternative histories. By analogy, the female character in the story gets rid of English books and prevents her son from being an English colonial man like his father by means of burning books. Both book writing and book burning are the ways of healing from the colonial trauma; both actions seem to be not only a challenge to the imperial culture and literature but also postcolonial recoveries.

Kalliney's defining Rhys's treatment to the metropolitan culture and her place in literature seems to support our ideas above. According to Kalliney (2013), Rhys rejuvenated her interrupted career in the 1960s by affiliating herself with other late colonial and early postcolonial writers who challenge the superiority of metropolitan culture. Symbolically, she was in full sympathy with this cultural criticism of English imperialism, even to the point of giving her black characters the intelligence and pluck to dispute metropolitan dominance (p. 222).

It should be noted here that postcolonial critics and theorists "have lately suggested theorizing colonization in terms of the infliction of a collective trauma and reconceptualizing postcolonialism as a post-traumatic cultural formation" (Craps and Buelens, 2008, p. 2). In this regard postcolonial literature always having a critical eye on the colonial literature, rewriting the colonial history, and writing back to the colonial discourse may be considered to be the literature of the post-traumatic condition aiming to give new shapes and formations to colonized masses and subjects. It is actually what Jean Rhys did with her postcolonial/anti-imperial writings. Her writing back may also be considered to be her own way of recovery from her distress of whiteness; i.e. writing for Rhys may be supposed to be a remedial activity.

To put final touches to the paper, it can be said that this study has explored the reflection of the aftermath of the colonial trauma and the trauma of whiteness in "The Day They Burned the Books" as well as how Rhys's experience of colonial trauma in her real life and her short story as a narrative about colonial trauma relate to each other, how healing, reconstruction and resistance took part both in the story and Rhys's own life. Thus the study concludes with the idea that Rhys's short story "The Day They Burned the Books" provides its readers with a form of subversion of the colonial Englishman and English colonial discourses represented in the form of book burning. In the story the mulatto wife and mother Mrs. Sawyer's burning English colonial books may be taken as a symbol of Rhys's writing in the post-colonial/anti-imperial literature. Both the character's book burning and the author's book writing may be taken as parallel actions to challenge the metropolitan literature; both seem to be the ways of subversion of the colonial and imperial literature. So Rhys as a postcolonial author may be thought both to have challenged the superiority of the metropolitan literature and to have contributed to the cultural criticism of English imperialism and colonialism by means of her story "The Day They Burned the Books".

WORKS CITED

Arion, Frank Martinus. (1998). "The Victory of the Concubines and the Nannies". *Caribbean Creolization Reflections on the Cultural Dynamics of Language, Literature, and Identity.* (Kathleen M. Balutansky & Marie-Agnès Sourieau eds.). USA: the University Press of Florida.

Carr, Helen. (2012). *Jean Rhys*. UK: Northcote House Publishers, Ltd.

Craps, Stef & Gert Buelens. (2008). *Studies in the Novel.* Vol. 40, Number 1&2 (Spring &Summer). USA: The University of North Texas.

Gregg, Marie Veronica. (1990). "Jean Rhys on Herself as a Writer". *Caribbean Women Writers: Essays from the First International Conference.* (Ed. Selwyn R. Cudjoe). USA: Calaloux Publications. pp. 109-115.

Greenblatt, Stephen. (1980). *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare.* Chicago: Chicago University Press.

Greenblatt, Stephen. (1990). *Learning to Curse: Essays in Early Modern Culture.* New York: Routledge.

Haliloğlu, Nagihan. (2011). *Narrating From the Margins.* Amsterdam and New York: Rodopi.

Kalliney, Peter J. (2013). *Commonwealth of Letters: British Literary Culture and the Emergence of Postcolonial Aesthetics.* Oxford & New York: Oxford University Press.

Ramraj, Victor. J. (2001). "Short Fiction". *A History of Literature in the Caribbean.* Volume 2: English- and Dutch-Speaking Regions. (Ed. A. James Arnold, Subeds.Vera M. Kutzinski and Ineke Phaf-Rheinberger). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 199-223.

Rhys, Jean. (1972). "The Day They Burned the Books". *Tigers Are Looking Better.* Harmondsworth: Penguin Books. pp.37-43.

Ryan, Kiernan (ed.). (1996). *New Historicism and Cultural Materialism: A Reader.* London: Arnold.

Savory, Elaine. (2004). *Jean Rhys*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Veeser, H. Aram (ed.). (1989). *The New Historicism.* New York: Routledge.

Young, Robert J. C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Indroduction*. New York: Oxford University Press, Inc.

30

‘ALMAN GELİN’ ROMANINDA ALMANYA’DA VE TÜRKİYE’DE ALMANLAR ARACILIĞIYLA İSLAMI YAYMA POLİTİKASI

Munise Aksöz[1]

1. GİRİŞ - BATININ OLUMSUZLUĞU

Bu çalışmanın amacı Abdullah Sadık’ın ‘Alman Gelin’ romanından yola çıkarak Türk yazınında Almanya’nın ve Alman toplumunun nasıl yer aldığını ortaya koymaktır. Çalışmada hem yapıda içkinlik hem de yazın sosyolojisi yöntemleri kullanılmış, ayrıca kısmen de olsa iki toplumun yaşayış tarzı, aile yapısı ve kadının toplumdaki yeri karşılaştırılmıştır. Abdullah Sadık’ın yazdığı “Alman Gelin” romanında İslamiyet ve İslamiyet’i yayma konuları ön plandadır. Romanın amacı sonradan Müslüman olan bir Alman kadının aracılığıyla Müslümanlığın tek geçerli din olduğunu ve herkesin hak yolunu bulacağını, yani herkesin eninde sonunda Müslüman olacağını ortaya koymaktır. Buna ulaşana kadar da gerçek dindarların eziyet çekeceğine, bazen haksız yere suçlanacaklarına, hapis yatacaklarına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca doğuştan Müslümanlara da dinlerinin gereklerini yerine getirmeleri için çağrıda ve sözde Müslümanlıktan vazgeçmeleri için de uyarıda bulunulmaktadır.

Kitabın başında anlatıya geçmeden önce başkası tarafından Takriz başlığı altında bir giriş kısmı yer almaktadır. Bu bölümü yazan kişi romanla ilgili beğenisini ortaya koymuş ve romanın Tanrı, Tanrı yoluna kavuşmak için bir araç olduğunu ve Tanrı’ya kavuşmanın da sadece İslam’la mümkün olduğunu vurgulamıştır. Hatta bir Almanın İslam’a yönelik söylediklerini de kendi görüşünü desteklemek için alıntılamıştır.

Evet… İslam kültürünü, İslam inancını yıkmaya sebep olan Batı bugün İslam’ı özlemektedir. Bir Alman Okul Müdürünün dediği gibi.

-Beyler! Günümüzde kapitalizm de yaşanıyor, komünizm de yaşanıyor. İnsanlık hiç birisinden huzur bulamamış ve bulamayacaktır da. Aranan huzur, özlenen sistem yalnız İslam’dır. O’ndan başka bir kurtuluş göremiyorum. (Herr Ebabel, 2.4.1980, Lubeck). (Sadık, -, s. 5)

Alıntıda görüldüğü gibi yazar ve yandaşları kendi görüşlerini desteklemek için her türlü politik görüşü olumsuz göstermekte ve gerçekten var olup olmadığı bilinmeyen bir kişinin söylediklerini bu amaçla kullanmaktadır. Romanda gerçek Müslümanlığı göstermek için bir ailenin yaşantısının konu edildiği ve bununla birlikte ”Batı, aile, İslam” gibi sözcüklere vurgu yapıldığını belirtmek gerekir.

Muhterem Muallim Abdullah bey kardeşimizin kaleme almış olduğu “ALMAN GELİN”, size Batıda müslümanca yaşayan bir ailenin hidayete gelişini anlatıyor. İslam’ın aile ve hayatta yaşanabilen ilahi bir nizam olduğunu vurguluyor. (Sadık,-, s. 5)

Burada özellikle “Batı” sözcüğü dikkat çekmektedir. Müslümanlara, daha doğrusu radikal İslamcılara göre bütün kötülüğün kaynağı olan Batı’da, yani Avrupa’da bile gerçek Müslüman olarak yaşamak mümkündür. Radikal

1 Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi

İslamcılar Batı'ya düşmandırlar. Çünkü onlara göre Batı ilahi kültürle beslenmemiştir, yani İslam Kültürü gibi kaynağı Kuran değildir. Onların kültürlerinin kaynağı Roma, Yunan, Hıristiyanlıktır. İlkadım dergisi yayın kurulu üyesi ve yazarı Nurettin Soyak Batı Kültürü ile ilgili şöyle bir yorumda bulunmaktadır.

- Maalesef bugün "kültür ve medeniyet" kavramları, toplumda -islami camia da dahil olmak üzere- sadece hakim olan batı kültür ve medeniyetinin empoze ettiği şekilde algılanmakta. Her topluluğun kendine has değer hükümleri, hayat tarzı, maddi ve manevi varlığıyla ilgili hususiyetleri vardır. Bu hususiyetler ya ilahi ya da beşeri değerlerden beslenir. Tarih şahittir ki ilahi kültürle beslenen topluluklar insanlığın aydınlığı olan, insanlığa huzur ve mutluluk getiren evrensel medeniyetler inşa etmişlerdir. Bu medeniyetlerin özünde "Yaradılanı severiz Yaradan'dan ötürü" anlayışı hakimdir. […] Bu medeniyetlerin maddi ve manevi alanda insanlığa büyük hizmetleri olmuştur. İlahi kültürden uzak olan medeniyetler ise, Akif'in de ifade ettiği gibi "tek dişi kalmış canavar" olup insanlığın başının belası olmuştur. […] Vahiy medeniyeti barış medeniyetidir. Vahiy kültüründen uzak medeniyetler ise savaş medeniyeti, yıkım medeniyetidir. Hakim kültür ve medeniyetler kendi değerlerini diğer toplumlara kimi zaman sinsi yöntemlerle, kimi zaman da kültür emperyalizmi ile aktarmaya çalışmış ve çalışmaktadır. Bunun için de savaş dahil her yolu meşru görmüşlerdir. (Soyak, 2010)

Yukarıdaki açıklamada yer aldığı gibi radikal İslamcılar için Batı kötülüğü simgelemektedir. Batı kendi isteklerini yerine getirebilmek için her türlü kötülüğü yapabilen, insanlık, barış, huzur ve mutluluk için çaba harcamayan, sadece kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden bir medeniyet olarak görülmektedir.

Tekrar alıntıya geri dönülecek olunursa, diğer önemli bir sözcüğün ise aile daha doğrusu "İslami aile yapısı" olduğu görülecektir. Çünkü romanın birçok yerinde gerçek Müslüman ailelerin çok mutlu yaşadığı, diğerlerinde ise bu ister Hıristiyan isterse modern Müslüman ailelerde olsun aile içinde birçok sorunun görüldüğü vurgulanmaktadır. Milli Gazete yazarı Mevlüt Özcan "Müslüman aile yapısı nasıl olmalıdır" adlı yazısında Müslüman Türk aile yapısının ne kadar sağlam olduğuna ancak son zamanlarda bozulduğuna değinmektedir.

Müslüman Türk aile yapısı oldukça sağlam değerler üzerine oturmuştur. Bu noktada millet olarak sağlam bir yapıya sahibiz.[…] Müslüman Türk aile yapısı koruyucudur, kollayıcıdır, sahiplenme vasfı yüksektir, bölüşmeyi, paylaşmayı sever. Aile içi fedakârlıkta sınır tanımaz bir anlayışa sahibiz.[…] Müslüman Türk aile yapısı ciddi yaralar almıştır. Dünyanın her tarafında aileyi parçalamak moda haline getirilmiştir. Sorumsuz, ferdiyetçi, başıboş yaşamak marifetmiş gibi sunuldu. Yeniden aile yapımızı güçlendirmeliğiz, paylaşmayı, dayanışmayı, yardımlaşmayı geliştirmeliğiz. Aile içi saygıyı, sevgiyi hep beraber yaşatmalıyız. (Özcan, 2010)

Ailenin dağılması ya da yapının bozulmasının suçu Batı'ya, modernleşmeye atılmaktadır. Çünkü İslamcılara göre aile içindeki dengelerin değişmesi, kadının çalışması, erkekten bağımsız hale gelmesi erkeğin gücünü azalmakta ve İslami şartlardan biri olan kadının kocasının emirlerini yerine getirmesi kesintiye uğramaktadır. Bu da onlara göre dengelerin bozulmasına, dolaysıyla aile içinde huzursuzluğa neden olmaktadır.

Alıntıda üçüncü vurgu İslami hayata yapılmaktadır. İnsan sadece İslamiyet sayesinde, hayatında mutlu, başarılı ve huzurlu olmaktadır. Soyak (2010) "Batı kültürü empoze ediliyor" adlı söyleşisinde günümüzdeki yaşamın durumunu şu sözler ile ifade etmektedir.

Günümüzde pek çok kitle yayın aracı insanımıza gayri islami bir hayat tarzını lanse ederek onları nefsi arzu ve ihtiraslarının zebunu haline getirmiştir. Bugün yalan dolan, içki, kumar, zina, faiz, rüşvet, gasp, zulüm ve haksızlık

pek çok insanımızın yaftası haline gelmişse Müslümanların derlenip toparlanıp kendilerine çeki düzen vermeleri gerekir. Bu da, ciddi ve samimi olarak yeniden Kur'an ve sünnete sıkı sıkı sarılmakla mümkün olur. (Soyak, 2010)

Soyak'a göre yaşamdaki gerçek mutluluk İslami bir yaşam tarzıyla olasıdır. A. Sadık da romanında bunu vurgulamakta ve İslamiyet'e yüklenen olumsuzlukları ya da İslamiyet kullanılarak insanların din duygularının sömürülmesini kendince sözde Müslüman olanlara yüklemektedir.

Yazar romanını etki uyandırabilmek ve hayrete düşürebilmek için özellikle Müslüman olmuş bir Alman kadın üzerinden kurgulamıştır. Bunu da sonradan Müslüman olmuş bir Alman kadının doğuştan Müslüman olanları – kendi kocasını bile- gerçek Müslümanlığa çağırması ve dinin gereklerini Almanya'da ve Türkiye'de uygulatabilmek için canla başla çalışması ile sağlamayı hedeflemiştir. Kendisi de davranış ve görüntü olarak bir Almana değil tamamen radikal İslamcılara benzemektedir.

Alman Kadın -İslam'da Kadın

"Alman Gelin" romanı yaşantının tam ortasından başlamakta ve yeri geldikçe geriye dönüş tekniği kullanılarak olayların başlangıcı ve gelişimi verilmektedir. Ayrıca anlatının içinde Müslümanlarla ve Müslümanlıkla ilgili besmele, dua gibi bilgiler serpiştirilmektedir. Romanı iki ana bölüme ayırmak mümkündür. Romanın Almanya'da geçen birinci bölümünde Müslümanlığı yayma ve öğretme girişimleri anlatılmakta, ikinci bölümü ise Türkiye'de devam etmekte ve Türklere gerçek Müslümanlığı öğretme çabaları konu edinilmektedir. Bunun dışında Müslüman bir ülkede Müslümanlığı yaymak ve doğrusunu öğretmek için yaşanmaması gereken zorluklar şaşkınlıkla dile getirilmektedir. Romanın sonunda okurun, bu iki ülkede yapılan Müslümanlıkla ilgili çalışmaların Almanya'da daha rahat yapılabileceği, Türkiye'de ise daha çok zorluklarla karşılaşıldığı sonucu çıkartması sağlanmaktadır. Çünkü Alman Hükümetinin kanunları daha gevşekken, daha çok özgürlük tanırken, Türkiye'de daha kesin kanunlar ve sınırlamalar vardır, bu da yazara göre gerçek Müslümanlığı yaşamaya engeldir.

Roman, bir Türk ailesinin yeni evlenmiş olan oğullarını ziyarete gitmeleri ve gelinlerini görünce hayrete düşmeleri ile başlamaktadır.

Topuklarına kadar uzun ve geniş bir elbise giyinmiş. Başını omuzlarıyla birlikte örtmüş, mavi gözlü, uzun boylu, pırıl pırıl temiz ve mustesna güzelliği olan bu hanım kimdi acaba?[…]

-Hanım, Ali bir Almanla evlenmiş

Bu sözü duyan Hayriye hanım sendeledi, düşmemek için durdu. Alcak bir sesle

-Nasıl olur? Ahmet bey, nasıl olur biz şimdi ne yapacağız? Halime atıldı:

- AA, a ne yapacağız ne anne? Alman insan değil mi? (Sadık, -, s.10)

Aile, özellikle de anne gelini görmeden önce bir şaşkınlık yaşamakta ve Alman olmasını kabullenememektedir. Çünkü Alman gelin denilince akla ilk gelen Türk örf ve adetlerini bilmeyen, Müslüman olmayan, kafasına buyruk yaşayan, büyüklere karşı nasıl davranması gerektiğini bilmeyen, yeri gelince saygısız olabilen, ayıp bilmeyen, kısaca Türk kültürüne tamamen yabancı ve aykırı biridir. Yazar da bu anlamda romanın adını bilinçli olarak Alman Gelin koymuştur. Çünkü yaptığı çağrışım ile romanın içeriği birbirine tamamen zıttır, böylece okurda bir

şaşkınlık yaratmaktadır. Türklerin arasında özellikle de Alman kadınları ile ilgili genel bir önyargı olduğundan onlara olumsuz bakılmaktadır. Bu önyargıya da romanda çok kısa da olsa değinilmektedir.

Allah (c.c.)'a şükürler olsun ki böyle bir gelini nasip etti.

-çok şükür hanım, çok şükür… ben Alman gelin duyunca ne yalan söyeyeyim çok korkmuştum. Hep sokakta, kulüpte, iş yerinde disko veya partilerdeki Alman kadınları gibi olur sanırdım… (Sadık, -, s. 40)

Yukarıdaki ifade Alman kadınlarına yönelik genel bir yargı içermektedir. İnternette Alman kadınları ile ilgili çok ilginç haberlere rastlanmak mümkündür. Bunlardan bazıları örneğin "Alman Kadınlar Seks için geliyor" (ensonhaber, 2008), "Alman Kadınların tercihi Türkler" (Habertürk, 1999) dir. Bu tarz haberler önyargıları ister istemez pekiştirmektedir. Yazar bilinçli olarak var olan genel önyargıları kısmen de olsa göstermektedir. Çünkü bu sayede Müslüman olmuş Alman kadının Müslümanlık için nasıl çabaladığını, oysa bazı Türk kadınlarının bunu yapmadığını aksine bu Alman kadından bazı şeyleri öğrendiklerini çarpıcı bir şekilde ön plana çıkarmaktadır. Romanda sunulan Alman gelin tamamen bu tarz önyargılara aykırı bir kişiliktir. Anne gelinin kıyafetini görünce daha büyük bir şok yaşamakta, şaşırmaktadır. Çünkü tutucu kişilerin ya da yazarın deyimi ile gerçek Müslüman kadınların kıyafetine bürünmüştür.

Hem Almanlarda Ayşe adı var mı? […]

-Ayşe Müslüman adı. Halime gibi Almanda yok Ayşe.[…]

Halime fırsat bu fırsat, babasına sordu.

-Babacığım yengem niçin öyle giyinmiş? Almanlar böyle giyinmez.

-Kızım herhalde gelinimiz Müslüman olmuş.

-Olsun biz değilmiyiz? Bak annem de Müslüman ama o öyle giyinmiyor Hem içerde baş örtmek niçin?[…]

Gelinimiz Alman, belki de Müslüman olmuş. (Sadık, -, s. 14-15)

Romanın başında yer alan bu diyalog ile yazar okuruna ilk uyarıyı, ilk dikkat çekme amacını Alman gelinin giyim tarzıyla yapmaktadır. Özellikle İslam'da kadının giyim tarzına, toplumdaki yerine romanın birçok bölümünde yer verilmektedir. Hatta başlangıçta gelinin tesettürlü, kayınvalidesinin başı açık olmasına vurgu yapılmakta ve Türk ailesinin bundan, yani kendi durumundan nasıl utanç duyduğunu gözler önüne sermeye çalışmaktadır.

Hayriye hanıma gelince; şu anda gelininden, kocasından ve özellikle kızından çekinmese başına bir örtü, ayağına bir çift çorap giyinecekti. (Sadık, -, s. 18)

Yazar bu alıntıda doğuştan Müslüman olan Türk ailesini batılı gibi giyindiğinden dolayı yermektedir. Böylelikle batılı tarz da giyinenlerin doğuştan ne kadar Müslüman olurlarsa olsunlar sözde Müslüman olduklarını, daha açık bir ifade ile Müslüman olmadıklarını vurgulamaktadır.

-Bak oğlum, yirmi senedir başımı örtmeye hasret kaldığım örtüyü gelinim örttü, ne güzel değil mi? Annen insana döndü şimdi oğlum. Annen insanlığını hatırladı: Allah (c.c.) senden razı olsun. (Sadık, -, s. 29)

A. Sadık, görüldüğü gibi öyle bir incelik kullanmıştır ki, kadınlar örtünmeyi istemektedirler, hatta örtününce insan olmaktadırlar. Burada başı açık gezen kadına aslında hakaret edilmektedir. Başörtüsü ya da tesettür romanda öyle bir yansıtılmaktadır ki, kadın aslında kapanmayı istemekte ancak modernleşmiş eşler bunu istememekte, eşlerini baskı altına alarak kadınların başı zorla açılmaktadır. Yazar bu olayı böyle yansıtırken, aynı zamanda kapanmak istemeyen kadının- kızların- ise zaten hanıma, insana benzemediğini, yine kadınların –Alman gelinin- ağzından söyleterek vurgulamaktadır.

"Bunlar insana benziyor" dedim. Kızlarında ondan pek farkı yoktu. Edepsizce bir kıyafet ve o derece oturuş. Sonra pek kestiremiyorum, yüzlerini kahve rengine, dudaklarını ispirto rengine boyamışlardı galiba. (Sadık, -, s. 186-187)

Alıntıda da yer aldığı gibi başı açık, makyaj yapmış kişiler oldukça aşağılanmaktadır. İslam dininde kadının süslenmesi, makyaj yapması günah olarak kabul edilmektedir. Kadın örtünmelidir. Kuran'da örtünmeyle ilgili aşağıdaki açıklama yer almaktadır.

Mümin kadınlara da söyle, gözlerini haramdan sakınsınlar, ırzlarını krosunlar. Zinetlerini (süs eşyalarının takılı olduğu baş, kulak, boyun, göğüs, kol, bacak gibi yerlerini) açmasınlar. Ancak bunlardan görünmesi zaruri olan (yüz, el, ayaklar) müstesnadır. Baş örtülerini (göğüs ve boyunları görünmeyecek şekilde) yakalarının üstüne koysunlar. (Kuranı Kerim ve Yüce Meali, -, s. 354)

Kuran'da da yazıldığı gibi kadın süs eşyalarını saklamalı ve örtünmelidir. Yazar da bu görüş de olduğundan romanında yer alan kadın figürlerini ya kapatmakta, onlara doğru yolu buldurmakta ya da aşağılamaktadır. Anlatıda Hayriye hanımın eşi de sonunda doğru yolu bulmakta, karısından onu günaha soktuğu için özür dilemektedir.

Çok günah işledik… Bunu şimdi daha iyi anlıyorum… Ahmet bey de artık direnmekten vazgeçmişti…. Doğru olanı kabul etmekten başka çare olmadığını anlamıştı. […]Hanım çok günah işledik. Ben kendim yaptığım gibi seni de zorladım. Önce üstünü açtım…sonra Almanların arasına kattım, hem de beş on kuruş için… Biraz daha çok kazanalım, biraz daha günaha batalım diye. (Sadık, -, s. 41-42)

Baba değişmiştir, batılı tarzda yaşarken ikna olmuş, yanlış yaptığına karar vermiş, doğru yolu bulmuş ve karısını başörtüsü için desteklemiştir. Bu alıntıda "beş on kuruş", "Almanların arasına atmak" ifadeleri dikkat çekmektedir. Erkeklerin dünya malı için kadınlarını açtıkları, çalıştırdıkları dile getirilmekte; erkeğin nefsine hakim olamadığı, dünyevi mallara tamah ettiği ve doğru yolu kaybettiği vurgulanmaktadır. Özellikle de "Almanların arasına atma" ifadesi ile de kadınlarını uygunsuz kişilerin yanında bulundurdukları, adap edep bilmeyen, İslam'da günah sayılan işleri yapan –içki, kumar gibi- kişiler ile muhatap ettikleri, hatta onları onlar gibi olması için teşvik ettikleri eleştirilmektedir.

Başörtüsü ne de çok yakışmıştı. Gençleşmişti adeta… Hanımı böyle daha saygıdeğer duruyordu karşısında. Gerçek Hayriye hanım duruyordu. Ve yaklaşarak

-Sen bari bu baş örtüyü bir daha açma ve beni bağışla Hayriye hanım, vaktiyle sana da çok haksızlık ettim… […]-Allah (c.c.) şahidimdir, seni dışarıda artık çalıştırmayacağım. Söz veriyorum… Artık yeter… Benim çalıştığım hepimize yeter.

-Öyleyse Ahmet bey, benim de istediğim buydu. Zaten usanmıştım, alkol kokan, gözü kızarmış vahşi mahlukların arasında çalışmaktan… Allah (c.c.) senden razı olsun Ahmet bey. Allah (c.c.) oğlumuzdan ve gelinimizden razı olsun. (Sadık, -, s. 44)

Yazar, burada Hayriye figürünü konuşturarak Alman toplumuna genel bir olumsuzluk yüklemektedir. Kadın erkek olarak ayırmadan, onların sürekli içki içtiklerini, garip olduklarını vurgulamaktadır. Aslında bu konuya romanın başka bir yerinde çok daha açık bir ifade ile yer verilmekte ve Alman toplumu yerilmektedir. Aynı zamanda bu alıntıda kadının çalışmamasının daha doğru olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır. (Bkz. Alman toplumu ve Alman aile yapısı)

Artık çalışmamaya, insan olmaya karar verdim. Sizleri görünce insanlığımı hatırladım oğlum. Benim 18 yılım bir makine gibi geçti.(Sadık -, s. 48)

A. Sadık, kadının kıyafetinden sonra kadının çalışmasına da el atmakta, aslında bunu romandaki kadın figürlerine söyleterek kadının çalışmasını tasvip etmediğini belli etmektedir. Çünkü kadın erkeklerin arasında, uygunsuz kişilerin içinde bulunmamalı, daha çok evinde çocuğu ve kocasıyla ilgilenmelidir. Kadının asli görevi evi, çocuğu ve kocasıdır. Bu nedenle de kadın figürünün ağzından "insan olmaya karar verdim" diye çok ağır bir ifade söyletmiştir. Çalışan kadın insan değildir. Ömer Nasuhi Bilmen tarafından yorumlanan büyük İslam İlmihalinde kadının görevlerine ilişkin şöyle bir açıklama getirilmektedir.

Kadınların başlıca görevleri: Kocasının dine uygun olan emirlerini tutmak, onun namus ve şerefini korumak, bulunduğu hale kanaat etmek, israftan kaçınmak, ev hanımı olacak bir şekilde bulunmaktır. Mutlu bir şekilde yaşamanın yolu budur. (Bilmen, 1990, s. 480)

Görüldüğü gibi kadının çalışma alanı evidir. Her ne kadar İslam'da kadını eve kapama yok dense de asıl istenen budur. İlhan Arslen "Şeriat ve Kadın" adlı kitabında kadının İslam'daki giyimine ve toplumdaki yerine değinmektedir.

Yeryüzünde hiçbir toplum, Şeriat toplumlarında olduğu kadar kadını ilkel ve çirkin giysilere zorlamamış, çuvala tıkarcasına çarşafa sarmamış, umacı kılığında dolaştırmamış ve mezara sokarcasına eve kapamamış ve erkekle temasdan kaçırmamıştır. […] Türkiye gibi Atatürk sayesinde bu baskılardan ve dinsel bağnazlıktan kendisini kurtarmış bir ülkede bile bugün Şeriatçılığın şahlanması nedeniyle, bu tür çağdışılıklara dönüş başlamıştır. […] Hemen belirtelim ki bu uygulamanın, söylendiği gibi ekonomik yoksulluklarla, ya da geriliklerle ilgisi yoktur; sadece şeriata saplanılmışlıkla ilgisi vardır. Hangi ülkede ki Şeriat dini, esas özüne en uygun şekilde uygulanmaktadır, o ülkede kadın en insafsız "kapatılmalara" mahkum demektir. (Arslen, 1992, s. 255)

Arslen'in ifade ettiği gibi İslam'da kadın yüceltilmemekte, tam tersi toplum dışına itilmekte ve bütün hakları elinden alınmaktadır. Yazar "Alman Gelin"le bugünkü toplumu her ne kadar yerse de, kadının bugün fuhşa, zinaya zorlandığını, toplumun yozlaştığını ve gelişimin olumsuz yönde olduğunu belirtse de romanda sunduğu İslam'ın kadına olumlu bakış açısı ne yazık ki gerçekte yoktur.

İşte İslam bu farklı muameleye; insan aklının, mahsülü hiçbir sistemin yapmadığı adil muameleyi ortaya koymuştur. Beşeri sistemler kadın-erkek eşitliği sağlayacağım diye kadını sokağa salmış, onu her sahada çalışmaya, evet bilhassa çalışmaya mahkum etmiş. Daha açık bir ifade ile kadını köle yapmıştır. Kadın iş'e köledir, kadın modaya köledir, kadın paraya köledir, kadın hayvani hislerin yalnızca tatminine köledir. Daha ileri gidilmiştir. Bazı sahalarda. Tarihin ilk çağlarında kadınlar eşya gibi, mal gibi açık artırmayla satılır, bundan kar elde edilirdi… Şimdi

bunun medenileşmiş şekli, çirkef bir şekilde sergilenmektedir. Reklam adı altında kadın böyle pazarlanmaktadır… Bir farkla ki o gün satılan kadın, hüzünlü, bugünkü o derece atlatılmış ki bu hal ona öyle empoze edilmiş ki adeta gönüllüdür. Hatta İslam'ı tanımamış kadınların yüzde doksanı keşke ben de bu işi yapabilsem diye heveslenmektedir. (Sadık,-, s. 66)

Yazar, ilkel çağlardaki kadın ile bugünkü kadını karşılaştırmakta ve bugünkü kadının durumunun çok daha kötü olduğunu vurgulamaktadır. İlkel dönemde kadın köledir ve bunu biliyordur. Bugün de kadın köledir ama bilmiyor, farkında değildir, aldatılmıştır. İslam'ı gerçekte tanıyan ve uygulayan kadınlar dışında hepsi köledir. Ancak yazar burada okuru yönlendirmekte İslam'da kadının erkekle aynı şartlara sahip olmadığını, erkeğin üstün kılındığını belirtmemekte, olumsuz yönleri göstermemektedir.

Erkekler kadınların koruyucuları ve hakimidirler. Çünkü Allah birini (savaş, imamlık, miras gibi işlerde) diğerinden üstün yaratmıştır. Çünkü erkekler mallarından harcarlar. (Kadınları beslerler.) Onun için kadınlar (Allah'a) itaat ederler, Allah'ın kendilerini korumasına karşılık onlar da gizliyi (kocaları yanlarında olmadığı zamanda iffetlerini) korurlar. Baş kaldırmalarından, geçimsizliklerinden endişe ettiğiniz kadınları önce öğüt verin. (uslanmazlarsa) kendilerini yataklarında yalnız bırakın. (Yine dinlemezlerse) hafifçe) dövün. Ama itaat ettikleri taktirde de aleyhlerine başka bir yol (bahane) aramayın. (Kuranı Kerim ve Yüce Meali, -, s. 85)

Kuran'da erkekler kadınların hakimi, onları besleyen, onlar üzerinde hak sahibi olan, hatta gerekirse dövebilen diye yer almaktadır. Arsel, İslam'da kadının köleliğine ilişkin bir açıklama getirmektedir.

İslam dünyasının yüzyıllar boyunca en büyük bilgin diye bildiği ve örneğin "hüccet-ül İslam" lakabıyla yücelttiği İmam Gazali gibi düşünürler, İslam'da kadın-erkek eşitliğinin söz konusu olmadığını ve "erkeklerin" mutlak şekilde üstün, kadınların ise mutlak şekilde "Tabi" durumunda kılındıklarını ve çünkü kadınların "doğuştan kötü, fitneci, şeytan ..vs." tiyniyete sahip olup Tanrı tarafından "aklen ve dinen dün" yaratıldıklarını ve erkeklerin emrine bırakıldıklarını ve bu nedenle erkeğin "efendi/seyyid", oysaki kadının "köle" rolünde olduğu inancını güçlendirmişlerdir. (Arsel,1992, s. 10)

İlhan Arsel'in de belirttiği gibi İslam'da kadın erkeğin emrindedir, onun kölesidir. Ayrıca kadın romanda söylendiği gibi erkekle eşit haklara sahip değildir. Çünkü kadın İslam'da "aklen ve dinen dün" yani "aklen ve dinen noksan" olarak görülmektedir. Bu nedenle de kendi kendini idare edemediği görüşü vardır.

Alman Toplumu ve Alman Aile Yapısı

Kitabın en ilginç yanı Alman bir kadının özgürlükten vazgeçip bir erkeğin kölesi olmayı kabul etmesidir. Yazar romanında özellikle Müslümanlığa özendirmek için Alman kadının aracılığıyla, Alman aile yapısının ne kadar bozuk olduğunu, çocuklara karşı sevgi dolu yaklaşılmadığını, aile huzurunun olmadığını vurgulamaktadır. Böylece Alman kadının Müslümanlığı seçmesi çok olağan olarak yansıtılmaktadır.

16-17 yaşında hemen bütün Alman kızları evlerini zaten terk ediyorlar. Ama benim gibi değil, başka bir erkekle veya çok kötü durumlarda. (Sadık -: 119)

Alman Gelinin ağzından Alman toplumunda anne ve babaların çocuklarına sahip çıkmadıkları, hatta onları sokağa attıkları vurgulanmaktadır. Genel olarak Türk toplumunda Almanlarla ilgili böyle bir yargı vardır. Örneğin çocukların belli bir yaştan, özellikle de 18 yaşından, sonra anne ve babalarının yanında kalmadığı, kendi ayakları

üzerinde durmaları gerektiği, ailelerin onlara sahip çıkmadığı ve kız çocukların daha 16-17 yaşında hamile kalıp çocuk yaşta çocuk sahibi oldukları gibi. Romanda Alman aileleri iki tip olarak sınıflandırılmaktadır. Ancak her iki aile tipi de olumsuzdur.

Bir kere istisnasız hepsinin ortak bir yanı vardı. Bu.. Sarhoşluk. Sonra iş geliyor. […] İş bitince iki guruba ayrılıyorlar, biri meyhaneye veya herhangi bir kulübe masa başına, diğeri ki en iyileri böyle eve masa başına.. Biraz mes'uliyetten uzak olanları bu işi bir kadınla, kadınsa bir erkekle beraber yapıyor. Hafta sonları ise biraz değişik divanelikler sergileniyor. O çok sevdiği yavrusunun varlığından rahatsız oluyor, yaşlı ana baba onu adeta kovuyor. Hoş evlat da onu yanında eyletmeyi hazmedemiyor ya! Dokuz ay karnında gezdirdiği, geceleri kendisi için uykusuz kaldığı, beslediği, büyüttüğü, emeği itiyor bir kenara. (Sadık,-, s. 146-147)

Bu alıntıda da görüldüğü gibi Almanlar nasıl bir aile yapısına sahip olurlarsa olsunlar sürekli içki içen kişilerdir. Sıkı bir aile bağları olmayan, eşlerini kolaylıkla aldata bilen kimselerdir. Yazar, ayrıca Almanların evliliğe bakış açısının Türklerin ki gibi olmadığını da vurgulamaktadır. A. Sadık'a göre Almanya'da çiftler evli de olsa harcamaları ayrı yapmakta, bu senin şu benim olayları bulunmakta, bu nedenle de sağlam bir aile yapısı gelişememektedir.

Karı-koca veya birlikte dost hayatı yaşayıp ev kirasına, yiyeceklere, içeceklere verilen parayı menfaatlerinin zedelenmesi sonucu çoğu zaman vahşice kavgayla birbirinden ayrılmaları bizlere birçok şeyi pek güzel anlatmaktadır. Yalnız burada bir şeyi ifade edeyim, bu memleketlerde sağlam bir aile yuvasının kurulamamasından olacak –ki Almanlar bunu pek ala, biliyorlar- çocuğun korunması için gerekli kanunları yapmışlar. Çocuk ortada ve bakımsız kalmıyor. Çocuğa sınırsız denecek derecede hak ve hürriyet vermişler. Bu sınırsız hürriyetin ve bakımın bir benzeri de köpeklere verilmiş. (Sadık,-, s. 222-223)

Burada Almanların çocuklarına köpekleri kadar değer verdiği ön plana çıkartılmaktadır. Yazar olumlu bir uygulama olan çocuk hakları yasasını olumsuz göstermeye çalışmaktadır. Çünkü Almanya'da çocuk yasaları uygulanmakta ve bu yasaların ailelere ağır yaptırımları bulunmaktadır. Örneğin eğer çocuğa iyi bakılmadığı ya da şiddet uygulandığı tespit edilirse çocuk aileden uzaklaştırılmakta ve koruma altına alınmaktadır. Alman gençlik ve çocuk yasalarına göre her gencin ve çocuğun kendini geliştirmeye hakkı vardır. Anne ve babalar da onlara bakma hakkına sahiptir. Ancak devletin gözetimi altında. Kız ve erkek çocuklar eşit haklara sahiptir. Anne ve babaların görevi çocukları tehlikelere karşı korumaktır. Hayatında bir şeylerin yolunda gitmediği gözlemlenen çocuklar Gençlik Dairesi tarafından korunmaya alınır ve sorun giderilmeye çalışılır. Özellikle bu sorun aile ile ilgili ise çocuk aileden alınır. Şartlar düzeltilirse aileye geri evrilir aksi takdirde Gençlik Dairesi tarafından çocuğun her türlü gereksinimi karşılanır. (Bundesministerium der Justiz, 2002). Bu yaptırımlar elbette İslami şartları uygulamak isteyenlerin işine gelmemektedir. Çünkü bu durumda aile çocuğunu –özellikle de kızını- istediği İslami şartlarda yetiştiremeyecektir. Çocuğun buna karşı gelmeye ve korunma istemeye hakkı vardır. Almanya'da çocuk ve gençlere yönelik yasalar ayrıntısına kadar oluşturulmuştur. Çocukların gündüz ve gece bakımından, çalışma şartlarına ve alanına, Almanya'ya gelen yabancı çocuklara kadar akla gelebilecek her türlü durum yasaya bağlanmıştır.

Aynı zamanda Almanya'da hayvanlar da koruma altına alınmıştır. Hatta 2002'de anayasaya girmiştir. Yasa oldukça geniş ve ayrıntılıdır. Hayvanlarla ilgili her şey gözetilmiştir. Örneğin hayvanlara işkence etmenin, öldürmenin cezası vardır. Bir yerden bir yere taşınmaları, kesim hayvanlarının nasıl kesileceği gibi durumlar yasada yer almaktadır. (Bundesministerium der Justiz, 2010) Ancak A. Sadık uygulanan ve geliştirilmiş olan bu her iki yasayı da olumsuz göstermeye çalışmaktadır. Bunun dışında yazar Almanlarda edep ve adap olmadığını bu nedenle de küçük şeyler için yalan söylemediklerini belirtmektedir.

"Alman yalan söylemez derler" Doğrudur onlar nadiren yalan söylerler, hele ufak tefek şeyler için yalana bir kere ihtiyaç duymazlar bile. […] Bakın bizden misal verelim. Yetiştirme çağında ki kız çocuğumuz eve azıcık geç kalsa ve bu geciken saatlerini ya istemediğimiz bir kimsenin yanında veya erkek bir arkadaşıyla geçirmiş olsa, bize bunu söyleyemeyecek ve yalana başvuracaktır. Çünkü karşılığında tekdir, şiddet, belki de dayak vardır. Hele bu gecikmeyi yapan evin kadını ise vay haline!

İşte Alman bu noktada çok rahattır. Kız olsun kadın olsun tereddüt etmeden nerede olduğu sorulunca söyleyecektir. "İşte falan arkadaşımla oynadım. Yahut filanla parka gittim, diskoya gittim, yüzmeye gittim." Karşılığında şiddet mevzubahis değildir.

Şimdi düşünün böyle bir toplumda yalana ihtiyaç duyulabilir mi? Elbette hayır. İnanç yok bir kere bu insanlarda! İnançsız insanların hayat felsefesi de ona göredir. Bağımlı hissetmiyor kendini bir yerde Alman toplumu. Onları kontrol altında tutan şey para cezası! Alkol alıyorlar, faiz yiyorlar, zina ediyorlar, kumar oynuyorlar, Allah'ın yasakladığı –bizler için- her şeyi yapıyor, saklama ihtiyacı duymuyorlar. (Sadık,-, s. 219-220)

Yazara göre Alman toplumunda kadın ya da kız çocuğu çok rahat bir şekilde uygunsuz bir yere gitse bile bunu eşine veya babasına söyleyebilmekte, bundan dolayı bir rahatsızlık duymamaktadır. Bunun nedeni olarak da Alman toplumunun inançsız olduğu gösterilmektedir. Kısaca onlar inançsızlıklarından dolayı her şeyi rahatlıkla yapabilmekte ve hiçbir tereddüt yaşamamaktadırlar. Oysa Müslümanlıkta bu böyle değildir, inanç vardır. Almanların düzenini sağlayan tek şey ya para ya da para cezasıdır. A. Sadık'a göre Alman dünyevi Müslüman ise uhrevi yaşamaktadır. Burada yaşamda zaten kötü olarak nitelendirilen durumların İslam'da yasak olmasıyla İslam olumlu gösterilmektedir. İslam'da zina yasak olduğundan kadın ve erkek ailelerine bağlı kalmakta, alkol almadıkları için uygunsuz davranmamakta, kumar oynamadıklarından ailelerin rızkını boşa harcamamakta, faiz kabul etmeyip haksız kazanç sağlamamaktadırlar. Kısaca burada hedef alınan aslında sadece Alman toplumu değil, aynı zamanda modern bir şekilde yaşayan, Atatürk ilkelerini kabul eden Türk toplumudur. Onlar da batılı tarzda yaşadıklarından dolayı mutlu değillerdir.

Birinci tanıdığım üç Müslüman kız arkadaşın evine de gittim, onların hayat düzeni de Saliha'ların hayat düzeni ile aynı idi. Fakat bunların dışında başka Türkler hatta Cezayirli, Tunuslu öğrenciler de vardı. Onlardan bazılarının evlerine de gittim, onların bizden hemen hiç, bir farkı yoktur. İşte onların durumu kafamı karıştırıyordu. (Sadık,-,s. 140)

Alman kadını ile Almanın gözünden modern Türkler eleştirilmekte, onlarında aslında Almanlar gibi ailede, toplumda olumsuzluklar yaşadıkları vurgulanmaktadır. Kısaca Alman gibi yaşarsan, yaşamın da bir Almanın ki gibi olumsuz olur.

Türk Toplumu ve Yeni Din Anlayışı

Romanın ikinci kısmı diye adlandırdığımız Türkiye ayağında ise yazar Türk toplumunu yermeden önce batılı tarzda düşünen insanların yapısını, yaşayış şeklini ortaya koymakta, olumsuzlukları ön plana çıkarmaktadır.

Kadın için moda batıdadır. Her konuda hürriyet batıdadır. Erkek için de hürriyetlerin hepsi, batıda mevcuttur. Öyleyse batı bütün bu hürriyetlerin sayesinde, bağımsızlığın sayesinde bugünkü tekniğe ulaşmıştır. Batılılar gibi zengin olmanın süper güç haline gelmenin, batılı gibi yaşamakla mümkün olacağına inanmaktadır. Batılı hayat felsefesini A'sından Z'sine kadar benimsemiştir, öyle olma özentisi içindedir. Evinin düzeni öyledir. Ailesi öyledir, çocukları

öyledir. Kendisi, yani batılı gibi olmayan, onlara benzemeyen herkese kötü gözle bakmaktadır. Anne ve babası batılı gibi giyinmiyor, oturup kalkmıyor, hatta düşünmüyorsa onlara bile düşman olmaktadır adeta. (Sadık,-, s. 218)

Burada Türk toplumunun kendi kültürünü küçümsediği vurgulanmaya çalışılıyor. Bundan dolayı da aile içinde ve toplumda yaşam tarzının değiştiği, modernleşmek uğruna aslında Batı'nın kötü tarafları alındığı gözler önüne seriliyor. A. Sadık, gerçek kültürünü, geleneklerini yaşayan saf Türk milletinin kötüye yönlendirilip buna alet edildiğini, böylelikle farklı yapıda, yaşayış tarzında, aslında ne olduğu tam da bilinmeyen yeni bir insan tipinin ortaya çıktığını vurguluyor. Bu yeni insan tiplerinin yeni bir din anlayışını da ortaya attığını belirtiyor.

Batıdan doğuya Türkiye'nin birçok yerinde benzer tiplere yine rastlamıştı. Kendi amcası üzerinde birilerinin çizmiş olduğu porte yeni bir din gibiydi sanki Bu dinin kuralları "iş ibadetten üstündür. Ekmek için Kuran'ı ayak altına alabilirsin. Devlet büyüğüne saygılı ol, camiye yardım et, vergi ver, faiz devletin koyduğu kuraldır alıp vermek helaldir. Cuma kılacaksın, denize girip, düğünü salonda yapacaksın, doğum kontrolüne tabi olup bir çocuk yapacaksın, kızın artist oğlun sanatçı olacak. Bu dinin mensupları nede çok. (Sadık, -, s. 277)

Kısaca bu yeni insan tipi kendi din anlayışını yaratarak dini kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirip istediğini uygulamaktadır. İşte Türkiye'deki bu duruma el atıp düzeltmek gerekir, bunun için de en çarpıcı örnek Alman olan bir Müslüman kadının Müslümanlara İslam'ı öğretmesidir.

Kadının evin içindeki ve evin dışındaki hayatının nasıl olması gerektiğini anlatıyordu yılmadan. 'Tesettür' diyordu. 'Sokakta Müslüman kadını tesettürlü olur'. 'Tesettür örtü demektir'. (Sadık,-, s. 233)

Türkiye'de kadınların bir kısmı başını örtse de bazıları alışkanlık şeklinde örtünmektedir. Özellikle Anadolu bölgesinde, kırsal kesimde, köy yerinde kadınlar başlarına tülbent bağlamaktadır. Yazın tarlada çalışan kadınlar bu tülbent sayesinde güneşten korunmaktadır. Kısaca bu tülbentin dini amaçtan çok işlevsel bir amacı vardır. Ancak bu örtünme şekli İslam'a uygun değildir. Bunun da doğrusunu Alman bir kadın anlatmaktadır. Bunun dışında Türkiye'de gerçek Müslümanların dinlerini öğretmek, İslam'a uygun bir şekilde yaşamak için Almanya'dan daha çok zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Yazar buna vurgu yapabilmek için Alman gelinin Türk kocasını dini bir toplantı yaptığı için tutuklatmaktadır. Bu yolla da yazar gerçek Müslümanların çile çektiğini, zorluklara maruz kaldığını, dini yaymanın özellikle de Müslüman geçinen bir ülkede hiç de kolay olamadığını vurgulamaktadır.

-Bilmiyorum…Ama anladığım kadarıyla memleketimizde bu gibi faaliyetler belli kurallara bağlı imiş. Birileri bunu şikayet (ihbar) ederse toplanan kimselerin devletin güvenliğini tehdit edip etmediği araştırılırmış.(Sadık, -, s. 326-327)

Anayasanın 34. Maddesinde insanların toplanması ve gösteri yapmaları ile ilgili durumlara açıklık getirilmektedir. Maddeye göre silah, saldırı ve amaç Cumhuriyeti yıkmak olmadıktan sonra herkes toplanabilir.

Madde 34.- Herkes, önceden izin almadan, silahsız ve saldırısız toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkına sahiptir.

Şehir düzeninin bozulmasını önlemek amacıyla yetkili idari merci, gösteri yürüyüşünün yapılacağı yer ve güzergahı tespit edebilir.

Toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkının kullanılmasında uygulanacak şekil, şart ve usuller kanununda gösterilir.

Kanunun gösterdiği yetkili merci, kamu düzenini ciddi şekilde bozacak olayların çıkması veya milli güvenlik gereklerinin ihlal edilmesi veya Cumhuriyetin ana niteliklerini yoketme amacını güden fiillerin işlenmesinin kuvvetle muhtemel bulunması halinde belirli bir toplantı ve gösteri yürüyüşünü yasaklayabilir veya iki ayı aşmamak üzere erteleyebilir. (Özer, 1984, s. 160)

Anayasada da belirtildiği gibi insanlar toplanabilirler ancak bu toplantılar Cumhuriyeti ve ilkelerini tehlikeye düşürecek, onları yok etmeye çalışmak amaçlı olmamalıdır. Kısaca romanda belirtildiği gibi insanlar din kurallarını birbirine öğretmekten ya da dini ibadetleri birlikte yapmaktan dolayı tutuklanmamaktadırlar. Alman kadın toplantıdan dolayı eşinin tutuklanmasına şaşırmakta ve Almanya'da böyle bir şeyin niye olmadığı üzerinde durulmaktadır.

Yine anlayamadım, bir insanın inancının emrini öğrenmesi ve öğretmesi nasıl kural altında tutulur, nasıl suç sayılır. Almanya'da böyle bir şey yok herhalde. Varsa da bilmiyorum.

- Almanya'da böyle bir yasak söz konusu değil Ayşe. Çünkü Almanya Hıristiyan bir toplum. Hıristiyanlığın ise devlet işleri ile ilgili bir hükmü yok. Haliyle mevcut düzenin dini kuralların emrinde çalışması söz konusu değil. Yalnız ahlaki kurallar ihtiva ediyor bu dine devletine buna ihtiyacı var. Onun için orada alabildiğine bu faaliyetler serbest bırakılmış ve teşvik edilmiştir. (Sadık,-,s.326-327)

Türkiye'de durum bu şekilde değildir, din ile devlet –Hıristiyanlıkta farklı olarak- işleri birbirinden ayrılmaktadır. Anayasada da bu konu ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Madde 14.- Anayasada yer alan hak ve hürriyetlerden hiçbiri, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğü bozmak, Türk Devletinin ve cumhuriyetinin varlığını tehlikeye düşürmek, temel hak ve hürriyetleri yok etmek, Devletin bir kişi yada zümre tarafından yönetilmesini veya sosyal bir sınıfın diğer sosyal sınıflar üzerinde egemenliğini sağlamak veya dil, ırk din ve mezhep ayrımı yaratmak veya sair herhangi bir yoldan bu kavram ve görüşlere dayanan bir devlet düzenini kurmak amacıyla kullanılamazlar. (Özer,1984, s.76)

Türkiye Cumhuriyeti bu maddelerle Cumhuriyet'in yıkılmasını önlemeye çalışmakta ve istenilen Halifelik ve Şeriat yönetiminin önüne geçmektedir. Yazar romanında bu durumu aslında üstü kapalı bir şekilde eleştirmekte ve daha modern olduğu için eleştirilen "Almanya" bu sefer olumlu gösterilerek çıkar için kullanılmaktadır.

Ben bu hadisi Almanya'da iken pek anlayamazdım. Nasıl olur, derdim, Almanya'da nefis ve göz haricinde bir baskı yok. İnsan nefsine hakim olmayı başardı mı gözünü de zinadan, haramdan korudu mu bu iş kolay gözüküyor. Görüyorum ki Allah Resulu (s.a.v.) Müslümanlar arasında sünnete riayetin tenkide baskıyı, işkenceye sebep olabileceğini işaret ediyor. (Sadık, -, s.283)

Yazar bu alıntıyla Türkiye Cumhuriyetinin işleyişini eleştirmektedir. Oysa T.C. Anayasasının 24 Maddesi şöyle der.

Madde 24.- herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

14'üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz ve suçlanamaz. […] Kimse devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki temel düzenini kısmende olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne surette olursa olsun, dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez veya kötüye kullanamaz. (Özer, 1984, s. 116)

Anayasa'da da belirtildiği gibi herkes inancında özgürdür. Bu madde şeriatçılar için bir anlamıyla olumlu iken, çünkü kendi ibadetlerini istedikleri gibi yapabilmektedirler, diğer taraftan olumsuzdur. Çünkü herkes istediğine inanmaya serbesttir, bu durumda şeriatı istemeyen, onların mezhebinden olmayan, modern kalmak isteyen kişiler baskı altına alınamayacak onların inançları, ibadetleri kendilerinin istediği yönde şekillendirilemeyecektir. Kısaca radikal İslamcılar diğerleri üzerine baskı kuramayacak, onları istemedikleri bir şeye zorlayamayacaklardır. Ancak Sadık, okuru etkileyerek dini yaymanın devlet yıkma anlamına gelmediğini vurgulamaya çalışmakta ve ikili oynamaktadır. Çünkü istenilen şeriattır.

İslam devleti diye bir devlet yok ki Mümtaz kardeşim. İslam devleti olabilmesi için bir devletin Hilafetle idare olunur olması, anayasanın Kur'an olması gerek. Halbuki bugün dünya üzerinde bulunan hiçbir devlette böyle bir durum yok. Hepsi batılı kanunlarla, sistemlerle idare olunuyorlar. (Sadık, -, s. 237)

Asıl istenilen bu alıntıda açıkça ifade edilmektedir. Kanunun kitabı Kuran, yönetim şekli Halifelik ve Şeriat olmalıdır. Ancak romanda bundan dolayı Türkiye'de yaşayan insanlar değil devlet suçlanmaktadır. Çünkü devlet, kanunlar çıkarmış ve bunları uygulamıştır. Böylelikle de insanlar Müslümanlıkla devlet arasında sıkışıp kalmışlardır.

Şimdi bu insanları öyle görüyorum ben. Aynı anda hem, devleti memnun etme hemde Allah'ın rızasını kazanma durumuyla karşı karşıya kalıyorlar. Allah'ın emir ve yasaklarıyla devletin emir ve yasakları çatışmış. (Sadık ,-, s.258)

İşte devletin bu yapısından dolayı da yeni din anlayışı, yeni insan tipi ortaya çıkmıştır. Böylelikle de yozlaşma başlamış, kendi çıkarı doğrultusunda, dini şekillendirme olmuştur. Yeni din anlayışı da insanların batıdaki Almanlar gibi yozlaşmasına neden olmaktadır.

Bu adam kimsesiz değildi ama bu halde idi. Belki akşamdan sabaha ekmek bulamıyordu. Oğulları vardı kızı vardı ama kendi kaderine terk edilmişti. Sahip çıkan yoktu. Tıpkı Almanlar gibi! Belki daha beter çünkü devlet bile sahip çıkmıyor. (Sadık, -, s. 264)

Olay Türkiye'de yaşanmaktadır. Yaşlı adama çocukları tarafından bakılmamaktadır. Kısaca Türkiye modernleşmiş ve batılı tarzda yaşamaktadır. Muhtaç olan anne ve babalar kendi kaderlerine terk edilmiş, aile yapısı bozulmuş ve yozlaşmıştır. Bu anlamda da her iki toplum artık birbirine benzemektedir. İnsanlık namına olumlu yönleri kalmamış kişisel çıkarlar üzerine kurulmuşlardır. Hatta yazara göre Türkiye Cumhuriyeti'nin durumu Almanya'dan daha kötüdür. Almanya'da en azından bakıma muhtaç olanlar devlet tarafından koruma altına alınmaktadır, oysa Türkiye'nin bu anlamda yasal boşlukları vardır.

Sonuç

Genel olarak bu roman kurgusu ve konusu bakımından oldukça ilginçtir. Roman İslamiyet'i yayma üzerine kurulmuş, bu kurgu yoluyla Batı, Avrupa ve Almanlar eleştirilmiş ve kötü olarak yansıtılmıştır. Öyle ki batı tarzında yaşayan Türk toplumu Müslüman olmasına rağmen batılı sistemle yönetildiği için eleştirilmekte ve olumsuz yansıtılmaktadır. Romanda açıkça Atatürk'ün getirmiş olduğu yaşam tarzı, batı medeniyeti, yönetim şekli, halifeliğin kaldırılması eleştirilmektedir. İslam devletinin olmadığı gösterilmekte, insanların Türkiye'de dinlerini yaşamak isteseler bile, anayasa ve onun getirdiği kanunlardan dolayı İslamiyet'ti istedikleri gibi, doğru bir şekilde yaşayamadıkları ortaya konmaya çalışılmaktadır. Kuran'ın anayasa yerine geçmesi ve şeriatın uygulanması üstü kapalı istenmektedir. Batı tarzında yetişmiş ve üstelik Müslümanlığı en radikal bir şekilde kabul ederek bütün özgürlüğünden vazgeçen

bir Alman kadını ile Müslümanlığın anlatılması romanın ne kadar kurgusal olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu kadar olumsuz gösterilen Almanya'nın ve Alman toplumunun hiç mi olumlu yanın olmadığı akla gelmektedir.

Kaynakça

Arslen, İ. (1992). *Şeriat ve Kadın*. , İstanbul: TÜMDA

Alman Kadınlar Seks İçin Geliyor (t.y.), 08.01.2012 tarihinde http://www.ensonhaber.com/Dunya/131206/alman-kadinlar-seks-icin-geliyor.html adresinden erişildi

Alman Kadınların Tercihi Türkler (t.y.), 08.01.2012 tarihinde http://www.haber1.com/alman-kadinlarin-tercihi-turkler.html adresinden erişilidi

Bilmen, Ö. N.(1990). *Büyük İslam İlmihali,* İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi

Bundesministerium der Justiz, (Temmuz, 2002). *Jugendschutzgesetz,* 09.01.2012 tarihinde

http://www.gesetze-im-internet.de/juschg/BJNR273000002.html adresinden erişildi.

Bundesministerium der Justiz, (Aralık, 2010). *Tierschutzgesetz,* 09.01.2012 tarihinde

http://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/BJNR012770972.html adresinden erişildi.

Kuranı Kerim ve Yüce Meali, İstanbul: Aydın Yayınevi

Sadık, A.(-). *Alman Gelin*, , İstanbul: Gonca Yayınevi

Soyak, N. (2010). Batı Kültürü Empoze Ediliyor. *Nebeonline Elektronik Gazete.* 09.01.2012 tarihinde http://www.nebeonline.com/haber/bati-kulturu-empoze-ediliyor-6311.htm adresinden erişildi.

Özcan, M. (2010). Müslümanların Aile Yapısı Nasıl Olmalıdır, Müslüman Cemaat. *Milli Gazete,* 09.01.2012 tarihinde http://www.islamgul.com/aile-icinde-gorevler/19369-muslumanlarin-aile-yapisi-nasil-olmalidir-musluman-cemaat.html adresinden erişildi.

Özer, A. (1984). *Gerekçeli ve 1961 Anayasasıyla Mukayeseli 1982 Anayasası,* Ankara: Bilim Yayınları.

31

HEINRICH BÖLL'ÜN "ANSICHTEN EINES CLOWNS" ADLI ROMANINA TEMATİK BİR BAKIŞ

Bülent KIRMIZI[1]

1. GİRİŞ

Heinrich Böll'ün okunduğu her dönemde farklı anlamlar çıkarılabilecek "Ansichten eines Clowns" adlı romanı içinde bir aşk hikâyesi barındıran ve ana teması II. Dünya Savaşı sonrası Alman toplumunun umutsuz durumunu çok katmanlı ele alan bir eserdir. Dışarıdan bakıldığında gülen yüzüyle herkesi eğlendiren, ancak toplumun ikiyüzlü tutumu nedeniyle içten ağlayan palyaço karakteri çoğu zaman birçok insanın başvurduğu bir kamuflajdır. İkili ilişkilerde yüzeyselliğin ve toplumsal ahlakı biçimlendirmesi beklenen kilisenin de kapitalist düzene ayak uydurarak olanlara alkış tutması savaş sonrası ortamı gözler önüne sermektedir. Roman kahramanı Hans Schnier en yakınlarından gördüğü ikiyüzlülükten dolayı öfkeli ve saldırgan bir bireye dönüşür. Her türlü çifte standardın yaşandığı ve din adamlarının da buna alet olduğu bir ortamı yansıtan yazar, olayları ironik bir üslupla dile getirerek okuyucunun kahramanla bütünleşmesini sağlar.

Böll'ün 25 bölümden oluşan bu romanın çözümlenmesinde karma yöntem kullanılmıştır. Roman, savaş sonrası Federal Almanya hakkında ipuçları barındıran ve bugün neredeyse tarih romanı denilebilecek nitelikte bir eserdir. Heinrich Böll'ün 1959'da yayımladığı "Billard um halb zehn" adlı romanda olduğu gibi bu eserinde de başkarakter bir sanatçıdır. Romanın ana karakteri olan Hans Schnier bir palyaço olarak değerlerini savunduğu için toplumun gözünde çok da makbul biri değildir ve bu nedenle de sosyal anlamda birçok sıkıntı yaşar. Schnier'in karşı karşıya kaldığı durumlar dünden bugüne değişmiş olsa da, bireyin toplumun gözünde ilkelerini sahiplenmesi halinde bir değer yitimine uğraması halen güncelliğini korumaktadır. Roman yayımlandığında II. Dünya Savaşı'nın üzerinden 18 yıl geçmiştir. Toplum artık geride kalmasına rağmen etkilerini halen yaşadığı Nasyonal Sosyalistlerin hüküm sürdüğü o sancılı dönemi unutmak ve geleceğe umutla bakmak ister. Almanya'nın savaşın ardından 1949'da ikiye bölünmesi, tüm Avrupa'da gerginliğin artmasına neden olur. 1947-1991 yılları arasında özellikle de Doğu Avrupa ülkelerinin Sovyetler Birliği'nin etki alanına girmesi Avrupa'yı adeta ABD ile Sovyetler'in güç gösterisi yaptığı bir arenaya çevirir. Soğuk Savaş yılları olarak adlandırılan bu dönem 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla son bulur. İnsanlık II. Dünya Savaşı yaşamış olmasına rağmen sürekli olarak yeni silahlar geliştirmekte ve bu silahları kullanabileceği yeni alanlar aramaktadır. 1948-49'da Arap-İsrail Savaşı, 1950-53'te Kore Savaşı, 1953 Küba Devrimi, 1954-62'de Cezayir Bağımsızlık Savaşı, 1955-75 Vietnam Savaşı, 1979-89 Sovyet-Afgan Savaşı, 1980-88 İran-Irak Savaşı, 1990'da başlayan Körfez Savaşı, 1992 Bosna Savaşı ve 1998 Kosova Savaşı II. Dünya Savaşı'nın ardından meydana gelen savaşlar olarak bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Berlin Duvarı'nın çekilmesi sadece Almanya'yı ikiye bölmekle kalmaz, daha çok 2 ayrı gücün ya da siyasi fikir dünyasının varlığını ortaya koyar. Batı Almanya ya da diğer adıyla Federal Almanya, Alman mucizesi denilen atılımı gerçekleştirmek üzere harekete geçerek hızlı bir toparlanma sürecine girer. Doğu-Batı çatışmasının çok yoğun biçimde yaşandığı bir tarihte 6 Mayıs 1955'te federal Almanya Cumhuriyeti NATO'ya dâhil olarak NATO'nun 15. üyesi olur. Böylece Almanya kendi safını belirleyerek batı Avrupa'nın koruyuculuğunda ekonomik

1 Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

hamlelerine başlar. Öte yandan Sovyet tehdidine karşı önlem alınmak istenmekte fakat Almanya'nın silahsızlandırılmasına karşı Batı Avrupa ülkeleri başta Fransa olmak üzere şiddetle karşı çıkmaktadır. Bu nedenle Avrupa Birliği gibi bir oluşuma gidilerek içerisinde Alman Birliklerinin de bulunacağı Avrupa Ordusu kurulması fikri ortaya çıkar ve 1956'da "Bundeswehr" kurulur.

Tüm bunlar yaşanırken Almanya'nın sanayi hamlelerini devam ettirmesi ve büyük markalar çıkaracak yatırımlar yapması, günün belirsizlikleri de göz önüne alındığında takdir edilecek bir durumdur. Daha önce yoksulluk içinde kıvranan fakir halk kahraman olarak nitelendirilirken, refah düzeyinin artmasıyla birlikte Almanya'da artık kahraman kalmadığı düşüncesi entelektüeller arasında oldukça yaygındır: "In den Köpfen auch der sogenannten Intellektuellen sind die Begriffe: arm, brav, Arbeiter immer noch identisch; die Folgerung: Da die Arbeiter nicht mehr arm sind, gibt es keine Armut mehr und die Arbeiter sind nicht mehr brav" (Böll, 1970: 15).

Heinrich Böll 1960'lı yıllarda Almanya'nın en çok okunan ve sevilen Alman yazarları arasında ilk sıralardadır. Kendi dönemi yazarları olan Günter Eich, Wolfgang Borchert, Hans Werner Richter, Siegfried Lenz, Ilse Aichinger ve Günter Grass gibi yazarlar da eserleriyle savaş sonrası edebiyatına hizmet etmişlerdir ancak gerek cepheyi gerekse cephe gerisini anlatan eserleri Böll'e Nobel Ödülü'nü getirmiştir. "Wanderer kommst du nach Spa…" (1950), "Wo warst du, Adam?" (1951), "Und sagte kein einziges Wort" (1953), "Haus ohne Hüter" (1954), "Das Brot der frühen Jahre" (1955), "Billard um halbzehn" (1959), "Gruppenbild mit Dame" (1971), "Die verlohrene Ehre der Katharina Blum" (1974) adlı eserleri onu Alman toplumunun bir anlamda duygularının sesi haline getirmiştir. 1947-50 yılları arasında Böll'ün 30 kısa hikâyesi yayımlanır ve bunların bir kısmı "Wanderer kommst du nach Spa…" adlı kitapta yer alır.

Her eserinde daha iyi bir anlatım tarzı yakalayan Böll, 1963'te yayımladığı "Ansichten eines Clowns" adlı eseri onun edebi olgunluğa ulaştığı bir yapıttır. Savaş sona ereli yıllar oluş, insanlar günlük hayatına devam ederken yeni umutlar filizlenmiş ancak geçmişin izlerini yok etmek neredeyse tam olarak mümkün olmamıştır. Bu noktada Heinrich Böll gibi aydınlar bir gözlemci titizliği ile toplumu inceleyip analiz ederler. II. Dünya Savaşı sonrası Alman aydınları kapitalizmin yok edici gücünü ve Nazi Almanya'sının geride bıraktığı yıkıntılar arasında filizlenen umutların kapitalizmin çarkları arasından ne denli güç yeşereceğini tartışırlar. Toplum makine dişlilerinin ritmik sesine kendini kaptırarak daha fazla üretmeye ve bu oranda da tüketmeye odaklanmış, böylece Nazi Almanya'sı unutulmaya çalışılmıştır. "Die einzige Drohung, die einem Deutschen heute Angst einflösst, ist die des sinkenden Umsatzes. Sobald diese Drohung sich zu verwirklichen scheint, tritt Panik ein, stehen alle Zeichen auf Hochalarm" (Böll, 1970: 18).

2. ROMANDA PALYAÇO KARAKTERİ

Bir palyaço olan Hans Schnier, romanın ana karakteri olarak bu tüketici toplumun bir üyesi olmayı kabullenemez. 20. yüzyılın en başarılı Alman yazarlarından biri olan Böll topluma vermek istediği mesajları palyaçonun maskesinin ardından vermeyi amaçlamıştır. Eser hem Böll'ün siyasi düşüncelerini yansıtan bir yapıt olarak hem de Trümmerliteratur'un karakteristik bir ürünü olarak dönemin önemli eserleri arasında yer almıştır. "Ansichten eines Clowns" adlı roman, işçi sınıfına karşı uygunsuz içeriğe sahip olduğu gerekçesiyle 1990 yılına kadar DDR'de (Deutsche Demokratische Republik) yasaklı yayınlar arasında yer alır. Kitabın tiyatroda ilk sahnelenmesi 1968 yılında ve beyaz perdeye aktarılması da 1976'da olur. Roman, dönemin Katolik burjuva toplumunu eleştirmesi bakımından uzun süre tartışmalara neden olur. Aynı zamanda Gruppe 47 üyesi olan Böll, romandaki palyaço tiplemesiyle hem uyumsuz hem de melankolik bir karakter çıkarır. Aslında bu özelliklere bakıldığında Gruppe 47'nin

de bu yönde bir edebiyat algısına sahip olduğu görülür. Bu dönem aydınları, Alman ekonomik mucizesine gönül veren toplumun ahlaki çöküntünün eşiğine geldiğini dile getirirler. Eserin yayınlandığı yıl, savaş sonrası Alman ekonomisinin zirveye tırmandığı bir döneme denk gelmektedir. Böll de palyaço tiplemesiyle toplumdan dışlanan bir bireyin en iyi yansımasını gülen surat olarak palyaçoda görülebileceğini gösterir. Başkarakter Schnier kendisini şöyle tanıtır: "Ich bin ein Clown, offizielle Berufsbezeichnung: Komiker, keine Kirche steuerpflichtig, siebenundzwanzig Jahre alt, und eine meiner Nummern heisst: Ankunft und Abfahrt …" (Böll, 2002: 8).

Romanın ana karakteri 27 yaşında olan ve palyaçoluk yapan Hans Schnier'dir. Tüm olaylar onun perspektifinden verildiği için ben anlatıcı romanın tamamına hâkimdir. Hans'ın aslında palyaçoluk yapmaya ihtiyacı da yoktur, çünkü zengin bir aileye sahiptir ve henüz 21 yaşındayken çalışmak üzere evden ayrıldığında kimse onu durdurmaz. Hans ana karakter olarak dönemin siyasi irade ve din olgusundan mustarip olmuş ve bunun yanında bu kavramların çok yoğun olarak yaşandığı Protestan olan ailesinden de uzak durmayı yeğlemiştir. Hans Schnier'in kiliseye olan mesafeli duruşu onu birçok alanda başarısız kılan etkenlerin başında gelir. Örneğin iki insanın birlikteliğinin dini bir kurum tarafından onaylanmasını saçma bulur ve bu nedenle de kız arkadaşından ayrılmak zorunda kalır. O, topluma istedikleri gibi yön veren ve insanları belirli şablonlara sokan güç odaklarına karşı mücadele verir. Beş yıldır birlikte olduğu kız arkadaşı da dini referanslarla yaşayan biri olduğu için kendisine evlenmek için Hans'tan başka birini seçer. Marie din-siyaset-sermaye üçgenine dâhil olmayı ve bu çerçeve dışına çıkmayı düşünmeyen biridir. Schnier kapitalist toplum değerlerini çok iyi bilen biridir ve çocukluğundan beri yaşadığı olaylar bunun en büyük belirtisidir. Örneğin ailesi zengin olmasına rağmen evde yiyecek çok fazla şey olmaması buna bir kanıt olarak gösterilebilir. Hans'ın ailesi, sahip olduğu maden işletmesiyle kapitalist Alman toplumunda zengin ailelerin üstlendiği rolü de gözler önüne sermektedir. Hans'ın babasının parayla ilgili tutumu, savaş sonrası dönemde Alman toplumunun temel değerlerini ortaya koymaktadır. Söz konusu dönemde işletme sahibi olanlar güç odakları olan siyasi irade ve dini kurumlarla yakın ilişki içindedir: "Sie ist ein Machtzentrum der Westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, repräsentiert selbst ökonomische Macht und steht in ständigem Kontakt mit den Repräsentanten und dienstbaren Ideologen anderer Machtgruppen: der staatstragenden Partei und der katholischen Kirche" (Vogt, 1978: 85).

Schnier kimseye özellikle de yetkili makamlara karşı herhangi bir sorumluluğunun olmadığını dile getiren, sürekli baş ağrıları olan, biraz da tembel ve melankolik olan bir karakterdir. Hans Schnier, karşılaştığı her problemle ilgili mutlaka bir suçlu bulmakta fakat kendisini asla suçlamamaktadır. Onun arkadaş ve akrabaları ile olan ilişkileri de daha çok maddi beklenti çerçevesinde gelişmektedir. Sevgilisi Marie Derkum'dan ayrıldığından beri alkol tüketimini de artıran Schnier, kontrolsüz davranışları ile annesinin de tepkisini çekmektedir. Ailesi başta onun komedyen sanatçısı olmak istediğini düşünür fakat onun palyaço olma kararına hoş bakmazlar. Zamanla ufak tefek işlerde görev alan Schnier maddi sıkıntılarla boğuşmaktadır. Alkol probleminin en önemli nedeni Marie Derkum'dan ayrılmış olmasıdır. Marie Derkum bir Katoliktir ve sevgilisi Schnier'i de sahip olduğu Katolik çevreyle tanıştırıp onun Katolik mezhebine karşı ilgisini çekmek ister. Sevgilisinin ısrarları onun evden ayrılmasına ve hayattan soğumasına neden olur ve bu nedenle ondan ayrılmaya karar verir. Kadının sürekli olarak Katolikliği gündeme getirmesi ve çocukları olduğunda onların da Katolik mezhebine göre yetiştirileceğine dair yazılı garanti istemesi bardağı taşıran son damla olur. Schnier'in kadınlarla olan ilişkisi değişkenlik arz eder, örneğin ev işlerinde ona destek olan Monika Silus da cazibesi yüksek olan bir kadındır ancak, Schnier'in çok eşliliğe olan olumsuz tavrı onu sadece arkadaş olarak görmesine neden olur. Öte yandan yaşadığı ekonomik sıkıntıları atlatabilmek için de akrabalarını ve tanıdıklarını telefonla arayarak para istemektedir. Önce annesini arar ama o kız kardeşi Henriette'nin ölümünden onu sorumlu tuttuğu için aralarında soğukluk vardır. Irk Karşıtlığı Uzlaştırma Derneği Merkez Komitesi Başkanı

olan annesi oğlunun kendisini sadece para istemek için aradığını anladığında, Schnier hemen ondan para istemediğini ve parayla ilgili bir probleminin olmadığını belirterek yalan söylemek zorunda kalır. Amerika'ya gitmek istediğini ve orada bir Yahudi'den teklif aldığını belirterek, annesine kız kardeşinin ölümünü hatırlatmak ister. Annesinin ardından kardeşi Leo'yu arar. Leo da Katolik mezhebine gönül vermiş ve bu konuda uzmanlaşmak için teoloji öğrenimi görmekte olan biridir ve Schnier onu aradığında akşam yemeği vakti olduğundan Leo'ya ulaşamaz. Bu nedenle kendisini çok acilen aramasını istediğine dair bir not bırakır. Sonra da Marie aracılığı ile tanıştığı tüm Katolikleri arayarak onlardan para istemeye karar verir. Böll, savaş sonrasında kilise ve kiliseyi temsil eden kişilere karşı adeta bir savaş açar, çünkü bu kişiler dinin emrettiği gibi davranmamakta ve son derece rahat yaşamlarıyla dinin üstlendiği yapıcı rolü yerine getirmemektedirler. Schnier Kinkel'i arayarak kendisini hiç iyi hissetmediğini ve Marie'ye ulaşmak zorunda olduğunu söyler. Kinkel'i Marie'yi kaçırmakla suçlar ve aynı zamanda kadının yanında olmamasının suçlusunun da Katolikler olduğunu dile getirir. Bu görüşmeden sonra menejeri de onu arayarak en az 6 aylığına ona ihtiyacı olmadığını ve bu süre içerisinde kendisini yenilemesi gerektiğini söyler. Schnier böylece işsiz kalmıştır. İşini geri kazanabilmesi için sokak sanatçılığı yapmaması gerektiği de menejeri tarafından ayrıca belirtilir. Schnier bu kez Prälat Sommerwild'i arar ve yine Marie ve onun Katolikliğe girişi ile ilgili konuşur. Prälat ise Katoliklerin konuyla ilgili suçlarının olmadığını iddia ederek kadının zaten, Hans'ın eskiden en yakın arkadaşı olan Heribert Züpfner ile evlendiğini ve şu anda da Roma'da balayında olduklarını söyler. Bir zamanlar Hans da, Marie ile Roma'ya gitmek istemiş ancak, onun Papa ile dalga geçmesi ihtimaline karşı Marie onun bu isteğini geri çevirmiştir. Tüm bunlar olurken annesinden onun tekrar Bonn'a döndüğünü öğrenen babası ona beklenmedik bir ziyaret yapar. Babası onun yükseköğrenim görmesini ister ancak Hans artık bunun için çok geç olduğunu düşünmektedir. Babası ona her ay 200 Mark para verebileceğini söylese de bu miktar Hans'ın geçimini devam ettirebilmesi için son derece yetersizdir. Hans babasına eskiden çok para biriktirdiğini söyler ve babasının çok parasının olduğunu bildiğini söyler. Bu diyalogdan incinen babası orayı terk eder ve Hans da babasının sevgilisini arayarak onun için babasıyla konuşmasını rica eder. Kardeşi Leo'yu da tekrar arar ve onu yanına giderek para almak istediğini söyler. Ardından da sürekli onunla ilgilenen Monika Silvs'i arayarak gelip kendisiyle ilgilenmesini istediğinde, 14 günlüğüne bir yerlere gideceğini ve bu nedenle de hiç zamanının olmadığını belirtir. Telefon çaldığında Leo hattın diğer ucundadır. Leo sadece 6-7 Markı olduğunu fakat o gün artık geç olduğu içim gelemeyeceğini söyler. Ancak Leo'nun Heribert Züpfner'den bahsetmesi üzerine Schnier sonraki gün Leo'nun yanına gelmesini istemez.

Tüm bu telefon görüşmelerinin ardından ümitleri tükenen Schnier, nasıl para kazanabileceğini ve sorunlarını giderebileceğini düşünmeye başlar. Katoliklerin hayırsever oldukları düşünmekle yanılmıştır ve artık onlardan doğrudan bir yardım beklentisi kalmaz. Katolikler sadece kendi rahatlarını düşünen bencil kişilerdir onun gözünde. Ailesinden beklediği yardımı da görememiştir ve gerek babasının ve gerekse kardeşinin yaptığı yardım teklifleri komik denilebilecek derecede düşüktür ve bu da Schnier'in işine gelmez. Bu durumda bir an Katoliklere katılmayı ve onlardan destek almayı düşünse de babasını hayal kırıklığına uğratıp küstürmekten çekindiği için bundan vaz geçer. Kendisini öldürmek de bir seçenektir ancak Marie'yi düşünür ve bir gün Heribert'ten ayrılabileceği ve yine kendisine gelebileceğini umut ederek bundan vaz geçer. Artık umutların tükendiği noktada Zohnerer ile yaptığı anlaşmaya karşın tren istasyonunda oturup gitarını çalarak para kazanma fikri sıcak gelir. Bu arada gitarını çalarken hangi şarkıyı söylemesi gerektiği üzerinde de düşünür ve insanların Katolik olduğunu düşünmelerini sağlayabileceği bir şarkıyı seslendirerek Marie'nin balayından dönmesini beklemeye karar verir.

Yayınlandığı dönemde Alman basınında tartışmalara neden olan bu eserde yazar, kilisenin iktidar ve parayla bağını, ilişkisini ele almıştır. Roman, yaşadığı dönemde kendine has dünya görüşü olan bir palyaçoyu anlatır. Eserin

başkarakteri olan Hans Schnier bir palyaço olarak toplumdan kendisini soyutlamıştır ve dini, siyaseti, ekonomiyi eleştirerek vasat bir insan profilinin temsilcisi olarak dine karşı aldığı tavrı, tecrübelerini ve yaşadıklarını dile getirir. Evlilik dışı birliktelikleri dini kurumların onaylamadığı zaten bilinen bir gerçektir ve yazar bu noktada sadece Hıristiyanlık dinine ya da Katolikliğe değil diğer tüm dinlere de evlilik dışı ilişkileri onaylamadıkları için değil bir güç merkezi olmalarından dolayı tepkilidir. Sevgilisini elinden alan Herbert, onun iyi bir palyaço olduğunu fakat dinden hiç anlamadığını söyler: "Schnier … ich glaube trotz allem, dass Sie ein guter Clown sind aber von Theologie nichts." (Böll, 2002: 137).

Heribert'in Hans'ı suçlayıcı bu ifadesine karşın Hans da muhatabına dinden anladığını ve kendisi gibi insanlara karşı Katoliklerin katı olduğundan bahseder: Soviel verstehe ich aber davon … dass ihr Katoliken einem Gläubigen wie mir gegenüber so hart seid wie die Juden gegenüber den Christen …" (Böll, 2002:138).

Hans Schnier kendisini inancı olan biri gibi tasvir etse de Hıristiyanlara karşı mesafeli bir duruş sergiler. Yazar eseri 1. tekil şahıs ağzıyla, ben anlatıcı olarak kaleme almıştır. Schnier başından geçenleri, duygularını ve düşüncelerini bizzat kendi aktarır. 1962 yılı Mart ayında birkaç saat içerisinde geçen olayların akışı dâhilinde başkarakter olan Hans Schnier'in karakteristik özellikleri çok detaylı olarak verilmiştir. Romanın ana teması çocukluk yıllarının dile getirilmesi, gençlik yılları ve aşkı Marie Derkum'la ilgili anılarla sürekli bölünmektedir. Anlatı zamanı ile vaka zamanı romanda örtüşmektedir ve sık sık flashback tekniği kullanılmış olsa da anlatının kısmen de olsa kronolojik olduğu söylenebilir. Eser son derece yalın bir dille kaleme alınarak geniş halk kitlelerinin kitaptan faydalanması öngörülmüştür. 25 Bölümden oluşan romanda kimi yerlerde anılarla vaka zamanı ayırt edilemediği için okuyucunun olay örgüsünü iyi takip etmesi gerekmektedir.

3. ROMANDA OLAYLARIN AKIŞI

Romanın ilk bölümü, Bonn'a gelen Hans'ın bir taksiye binerek, özellikle de son beş yılki hayatının nasıl rutinleştiğini anlatmaya başlar: "Fünf Jahre lang bin ich fast jeden Tag irgendwo abgefahren und irgendwo angekommen, ich ging morgens Bahnshofstreppen rauf und runter und nachmittags Bahnhofstreppen runter und rauf …" (Böll, 2002: 7).

Sevgilisi Marie'nin onu Katolik Züpfner ile evlenmek için terk ettiğinden beri cadde ve sokaklarda palyaço olarak çalışır. Ailesi katı Protestan olmasına rağmen onu Katolik okuluna gönderir. Kendisinin dinle hiç ilgisi olmamasına rağmen melankolik halinden kurtulmak ve acılarını hafifletmek için kimi zaman ilahi metinlere yönelir. Hans üç haftadır sarhoştur ve çok çalışmasına rağmen çok az kazandığı için kötü beslenmektedir. Sarhoş olduğu zamanlarda dertlerini unutan Hans işine son verildiğine dair bir telgraf alır. Böll bu romanında Hans Schnier karakteri üzerinden din adamlarını, siyasileri ve geçmişini tamamen unutan topumu eleştirir. Hans'ın ailesiyle, toplumla, Katoliklerle, sevgilisiyle, parayla ve kendisiyle olmak üzere çok katmanlı problemleri vardır. Annesi, babası ve kardeşi Leo ile geçinemez, sevgilisi tarafından terk edilir, çalıştığı iş yeri işine son verir. Böll romanında bir anlamda savaş sonrası yönetimi ve toplumu eleştirir. Kiliseden siyasi partilere kadar güç birliği yapan kesimler bu eleştiri oklarının hedefi olur. Başkarakter olarak Schnier aynı zamanda gücü temsil eden herkese karşı sesini yükselttiği için aslında bir kahramandır. Palyaço figürü kişinin asıl yüzünü gizleyen, duygularını maskeleyen bir figürdür ve Hans'ın yaşadıklarının, içinde bulunduğu durumun tam zıttı olan bir çehreye sahiptir. Ana karakter içinden kan ağlarken, toplumla uzlaşma yolunu palyaçoluk yaparak bulur çünkü gerçek yaşamında toplumun ve hatta çevresindeki insanların ona verebilecekleri hiçbir şey yoktur. Dine karşı mesafeli olmasına rağmen hem hayatla baş edebilmek ve hem de sevgilisinin ihanetini unutabilmek için birbirinden çok farklı iki yolu vardır: bunlardan

birisi ilahi metinler ve ikincisi de alkoldür. Kitapta zıt uçların bir arada kullanılması, anlatıya çarpıcı bir karakter özelliği katmaktadır. Alkol ona dertlerini unutmasını sağlayan bir ilaç gibi gelir: "fühlt er sich zum ersten Mal seit Monaten volkommen frei von Melancholie und Kopfschmerzen" (Böll, 2002: 10).

Hans bir palyaço olmasına rağmen duygularını mimiklerinden koruyamaz ve bu da babası ve Leo'nun şüphelenmesine neden olur. Hans'ta yolunda gitmeyen bir şeyler vardır. Sevgilisinin terk etmesi onu ciddi anlamda değiştirmiştir. Hans insanların onu anlamadığından yakınarak, iyi bir palyaçonun aynı zamanda melankolik olması gerektiğini söyler: "Sie wissen zwar, dass ein Clown melancholisch sein muss, um ein guter Clown zu sein" (Böll, 2002: 207).

Bu melankolik haline Hans her ne kadar bahane bulmaya çalışsa da onu günden güne tüketen bir durum olduğundan da habersizdir. Mesleki, parasal ve ruhsal anlamda tam bir yıkım yaşadığı için tanıdıklarından ve arkadaşlarından para istediğinde eline geçen miktar çok azdır. Onun için aynaya baktığında bir palyaçodan geriye kalan, ölülerin suratını andıran yüz ifadesidir artık ve hayattan hiçbir beklentisi kalmayan iflas etmiş bir insandır. Yazar bu romanında birçok problemi tek bir figür üzerinden verirken, eseri bir aşk romanına dönüştürür. "Böll wollte eine Liebesgeschichte schreiben, in der heikle, politische, soziale und andere schwierige Probleme behandelt werden" (Balzer, 1997: 258).

Hans'ın problemleri gerçek anlamda Marie'den ayrıldığında başlar. Katolik olmamasına rağmen hem tek eşliliğe hem de sadakate gönül vermiş biri olarak, ayrıldığı kız arkadaşına cinsellikten çok ruhen bağlanmış durumdadır. Onu memnun etmek için inanmış gibi davranıp kiliseye dahi gitmiş fakat o Hans'ın bir sözüne karşın ayrılıp gitmiştir. Hans artık bir kadının sevgisinden çok, onun merhametini dilenen bir dilenci gibidir. Hans dini konuşmaları yorucu ve sıkıcı bulur ve Marie ile yaşamak uğruna Katolikliğe karşı sempatik tavırlar sergilese de Katolikleri eleştirmekten geri durmaz. Kız arkadaşıyla ayrıldıktan sonra da onu bulma gayreti hep boşa çıkar, çünkü Marie'nin çevresindeki onu tanıyan Katolikler kızın nerede olduğunu Hans'a söylemez: "Warum sagt mir keiner von euch ekelhaften Katholiken, wo sie ist? Ihr versteckt sie vor mir" (Böll, 2002: 100).

Kızla birleşememesi ve onun çekip gitmesini Hans Katoliklere yükler ve onları tamamen güvensiz bulur. Hans sadece Katoliklere değil aynı zamanda Protestan ve ateistlere karşı da güvenini yitirmiştir. Onların dinin dışında başka bir şey konuşmamaları Hans'ın tepkisini çekmektedir. Genel anlamda din olgusuna mesafeli durduğu için, dini temsil eden ya da çağrıştıran kişi ve kurumlardan uzak durur ancak Marie bunun dışındadır. Katolik mezhebini temsil edenlerin yetkilerini kötüye kullandıklarını ve bu gibi nedenlerden dolayı da aralarına katılmak istemediğini belirtir. Hıristiyanlığın ibadethaneleri olan kiliselerin din yerine parayla ilgilendikleri ve din adamlarının zenginlikleri de Hans'ın eleştirdiği bir konudur. "Die Kirche ist ja reich, stinkreich. Sie stinkt wirlich vor Geld wie der Leichnam eines reichen Mannes" (Böll, 2002: 211).

Bu durumda kilise zenginleri temsil eden, güç sahibi ikiyüzlü bir kurumdur. Böll'ün romanlarında olay örgüsünün merkezine yerleştirdiği çok iki konu vardır ki bunlardan birincisi din, diğeri de politikadır. "Religion und Politik werden in Bölls Prosa als zwei Größen begriffen, die das Soziale prägen" (Sieg, 2017: 131). Genç bir kızla ilişkisi olan bir papazın işinden kovulması da onların temiz olmadığını ancak dışarıya karşı her zaman farklı bir imaj sergilediklerini anlatır. II. Dünya Savaşı yılları zor yıllardır gerek Alman halkı için gerekse diğer Avrupa halkları için açlık, yokluk ve ölümün kol gezdiği bir dönemdir. Böll savaş yıllarının doğal olarak felaket getirdiğini ancak savaş sonrası yılların da daha zor olduğunu, kilisenin bu noktada üzerine düşen görevi yerine getirmediğini dile getirir. Halkın savaştan yeni çıkmış bir yokluk ve yoksulluk ortamında ezilirken parayla işi olmaması gereken bir kurumun ve kişilerin zenginliği elbette yazarın tepkisine neden olur. Romanda Böll'ün dine yaklaşımını bir aşk serüveni

içerisinde Hans üstlenmiştir. Yazarın bir aydın olarak ilgilendiği en temel nokta halkın içinde bulunduğu durum ve savaşın getirdiği bu yıkımdan kurtulma çabalarıdır. Din adamları toplumun acılarını hafifletmek ve sosyal anlamda baş gösteren ahlaksızlık gibi davranış biçimlerini ıslah etmeye yönelik çalışmalar yapması gerekirdi. Bu durum savaşın kapitalistlerin kendi aralarında verdikleri bir mücadele olduğu göstermekte ve aynı zamanda dini kurumların da bu mücadelede bir rol üstlendiklerini göstermektedir.

Hans babasının linyit işletmesi olan zengin bir ailesi olmasına rağmen çocukluğundan beri mutsuz bir insan olduğu gözlemlenmektedir. Babasına hiçbir zaman tam doymadığını söyleyerek açlığını ifade eder. Romanda döneme damgasını vuran ırkçılığa da gönderme yapar yazar. Derste öğretmenin "dass jeder das Seinige tun muss, die jüdischen Yankees von unserer heiligen deutschen Erde wieder zu vertreiben" (Böll, 202: 23) gibi bir cümle kurması, Almanya'nın savaş sonrasında dahi ve çekilen bu kadar acıya rağmen Yahudi politikasını değiştirmediğini göstermektedir.

Eserde Hans'ın iç monolog tarzı konuşmaları irdelendiğinde anılarını dile getirirken daha çok geçmiş zaman, anı dile getirdiğinde de şimdiki zaman ya da geniş zaman cümleleri kurduğu görülmektedir.

4. SONUÇ

Heinrich Böll, diğer birçok eserinde olduğu gibi "Ansichten eines Clowns" adlı romanında da toplumsal, siyasi ve dini eleştirilerini yapmış ve savaş sonrası Alman devletinin savaşın getirdiği acıları, refah düzeyinin artmasıyla birlikte çok hızlı unuttuğunu dile getirmiştir. Birer güç odağı olarak siyasi otorite ile dini bir kurum olan kilisenin güç birliği yaparak kendinden olmayanları ayrıştırması ve bunlara karşı olan acımasız önyargıları romanda dikkat çeken temaların başında gelmektedir. Palyaço ya da maske gibi sembolik kavramlar gizlenen gerçeklerin farklı bir biçimde dışa vurumu şeklinde yorumlanabilir. Kapitalizmin, aile içi ilişkileri dahi etkilediği ve babanın oğluna karşı davranışındaki umarsızlığın akraba ilişkilerini kırılma noktasına getirdiği gözler önüne serilmektedir. Palyaçonun gülen yüzüne karşın içten içe kan ağlaması, en yakınlarının dahi bunu fark etmemesi, söz konusu dönemin değer yargılarını ortaya koymakla birlikte sonraki nesillerin de kimliğini belirleyen önemli bir etken oluşturur. Beş yıldır birliktelik yaşadığı kız arkadaşının dahi dini sebeplerle Hans Schnier'i terk etmesi ve en yakın arkadaşıyla evlenmesi onun için artık dünyayı çekilmez kılan faktörlerin başında gelir. Ancak romanda özellikle vurgulanan geleceğe dair umut besleme olgusu, Hans'ı bazı kötülüklerden alıkoyar. İntihar etmeyi düşünse de kız arkadaşının bir gün kendisine geri dönebileceği umudu onu bunu yapmaktan alıkoyar. Eser savaş sonrası Avrupa toplumunu resmetmesi bakımından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Balzer, B. (1997). *Das literarische Werk Heinrich Böll*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Böll, H. (1970). *Hierzulande. Aufsätze zu Zeit*, dtv Band 11. Köln: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Sieg, Ch. (2017). *Die ,,engagierte Literatur" und die Religion*. CPI Books GmbH, Leck.

Vogt, J. (1978). *Heinrich Böll*. München.

32

TOPLUMSAL KİMLİK VE İNGİLİZ MİLLİ MARŞI

Ayşegül DEMİR[1]

1. GİRİŞ

Dünya siyasetinin küreselleştiği bu dönemde 'toplumsal kimlik' ve 'insan hakları' iç-dış siyasetin temel dinamikleri olarak işlev görmekte ve çağımızın uluslararası gelişmişlik ve çağdaşlık normları olmuştur. Ulus-devletlerin asimilasyon politikalarına direnç gelişmekte ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Büyükten kopan parçalar bu defa kendi içlerinde aynı sorunu yaşamakta ve bu paradoksa çözüm olarak özyönetim ve federasyon önerilmektedir. Ulus devletler buna direnmekte ve 'varlığına tehdit' olarak algılanınca otoriter bir yönetim sergilemektedir.

Kimlik ve bağımsızlık mücadelesi milli marşlarda ifadesini bulmaktadır. Devlet olmuş etnik grupların ulusal marşları, devlet marşı olarak da icra edilmektedir. Buna karşın bağımsızlık mücadelesi veren etnik grupların da aynı önem ve içerikte milli marşları vardır. Milli marşlar, toplumun tarihini, mücadelesini, umut ve dileklerini yansıtmaktadır. Üslûbu bakımından ya bir 'ilahi/yalvarı' veya bir 'nutuk' şeklindedir. İçeriklerinde kazanmak, korumak, mutlu, huzurlu ve güvenli olmak, vatan, millet, din sevgisi temaları işlenmektedir. Toplumların oluşumu ve bunların dayanışması, çeşitli faktörler altında pekişmekte veya ayrışmaktadır. Bu nedenle, ulusal marşlardaki vurgular ve hatta marşın tanımındaki unsurlar da farklı olmaktadır. Bu makalede, milli marşların özelliklerine, vurgularına işaret edilecek ve özellikle en eski milli marşlardan olması nedeniyle İngiliz Milli Marşı, belirtilen parametreler açısından değerlendirilecektir.

Fransız Devrimi (1789) ve sonraki devrimler; kitleleri uyandırmış, kuvvet ve kudretin oligarşik bir yapıda değil de halkta olduğu anlaşılmış, imparatorluklar kurulmuş, tebaa/reaye/parya olan halk; eşit ve özgür olarak kendisini yönetir ve korur olmuştur. Hükümdara atfedilen özelliklerin kendisinde olduğunun bilincine ermiş; emperyalist savaşlara karşı kendisini, vatanını, özelliklerini savunur olmuştur. Bu nedenle ülke tarihine uygun olarak bağımsızlık savaşları yapılmış, mülki sınırlar içinde toplumsal birlik ve dayanışma öne çıkmıştır. Bu mücadelenin kahramanları ululanmış, adlarına şarkılar, marşlar yazılıp söylenmiştir. Bu yeni ve insan haklarına dayalı kimlik tanım ve istekleri, hızla yayılmış, sermayenin de birikimiyle dünya ve siyaset 'küresel' hale gelmiştir.

Bu yeni siyasi ve kültürel iklimde toplumları eğitmek, yönlendirmek, direnmeye ikna etmek, vatan ve insani kazanımlar için mücadele etmek belirgin, etkin siyasi bir tercih ve ideoloji olmuştur (Heywood, 2009). Birçok unsurun birlikteliği ve bunların eşzamanlı yönetimi (koordinasyonu) kimlik siyasetinin uğraş alanı olmuştur. Marş, bayrak, vatan ve insan hakları bu savaşımın unsurları/sembolleri olmuştur. Son iki yüzyıl içinde dünyadaki teknik gelişmeler, üretim ve tüketim, büyük sosyal değişmelere neden olmuştur. Okur-yazar seviyesi yükselmiş, üretim ve tüketim çeşitlenip artmış, iletişim hızlı ve kolay olmuş, tarım modernize ve mekanize olup endüstrileşmiştir. Elektronik devrim küreselleşmeyi doğurmuş, televizyon ve internet ağı, devlet sınırlarını aşmıştır. Bu önemli gelişim ve değişmeler, yönetim tarzlarını da etkilemiş, imparatorluklar yıkılıp ulus-devletler ortaya çıkmıştır. Her dönem, beraberinde değer yargıları üretmiş, geçerli kılmış ve bunların paradokslarını yaşamıştır.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi

İmparatorluklar dar oligarşik bir yönetim altında iken; sınırlar içindeki hemen her toplum geleneksel şekilde yönetilmekte ve merkezi yönetim, bir "orkestra şefi" olarak işlev görmektedir. Ne var ki her yönetim, bu kadar masum değildir. Şefin elindeki "baton" her zaman ritmi göstermekle kalmamış, tüfek olup patlamış ve enstrüman talan edilmiştir "Baton"un tüfeğe dönüşmesi nedeniyle "bağımsızlık" savaşları ve akabinde de "ulus-devletler" kurulmuştur (Ağaoğulları & Köker 2013). Ulus-devletler, sınırları içinde farklı unsurları barındırmıştır. Tek tip (homojen) toplum inşa etme siyasetleri, çoğunluk veya egemen olan kavmi unsur/kültür öznesi, farklı olanları baskı altına alıp asimile (temyiz) etmektedir. Bu siyaset ve paradoks, beraberinde 'mikro-milliyetçiliği' getirmiş ve çatışmayı sürekli kılmıştır. Ulus-devletin kültürel asimilasyon siyasetlerini dengelemek için 'çok kültürlülük' (multicultural) siyasetleri önerilmektedir. Bu öneri, haklar ve yönetim bakımından imparatorluk siyasetlerine benzemektedir. Ancak demokratik, özerk, dayanışmacı, katılımcı, geniş tabanlı ve 'rızalı' olmak bakımından imparatorluk yönetiminden farklı ve ileri olmaktadır.

Baskıcı, tek tipe dönüşen ve otoriter yönetimlere ortam hazırlayan ulus-devletler, özellikle 1960'lardan sonra, çok kültürlülük stratejisi ile özerk ve federal yönetimleri/sistemleri tercih ederek bu paradoksu önlemeye çalışmaktadırlar. Dünyada ilk olarak Kanada'da Pierre Trudeau başkanlığındaki hükümetin, 1971 yılında federal çok kültürlülük politikasını resmi olarak ilan etmesiyle birlikte bu konuda yeni bir aşamaya geçilmiştir (Erözden 1997). Kanada'nın akabinde çoğunluğu Anglosakson olan ve Avustralya, Yeni Zelanda, Hollanda ve İsveç gibi başka ülkelerin de çok kültürlülüğü devlet politikası olarak kabul etmeleri, özellikle 1970'lerden itibaren çok kültürlülük konusunda bilimsel literatürün giderek artış göstermesinde ve bu konunun daha çok tartışılmasında önemli rol oynamıştır (Anık 2018).

Bu strateji, tercih ve uygulamalar; bireyde ve toplumda 'kimlik' sorunlarını, bunlara direnmek için sembollerini de oluşturmaktadır. Bu nedenle her toplumun coğrafyadaki insanların eğitim ve yaşama standartları, tarihi, örf, gelenek ve adetleri, dini ve dili, zenginlikleri farklı olduğundan kimlik unsurlarının etkinlik sırası ve dereceleri de farklı olmaktadır. Ama bu belirtilen unsurlar, kimlik oluşturmaktadır.

Kimlik ifadesi olan milli marşlar, bayrak, sancak, vatan-millet sevgisi, dindarlık, itaat, hak istemek, yönetime katılmak, insan haklarını savunmak ve istemek, gelişmiş ülke vatandaşlarının ileri haklarını talep etmek, cesaret, dünya halklarıyla dayanışma, barış içinde yaşama, ulusal sembollerin harcını oluşturmaktadır.

2. MİLLİ MARŞLAR

Milli marş, ulusların tarihinde (Mısır, Yunan, Roma, Türk, Arap) ve geleneklerinde vardır. Aşiret savaşlarında dahi savaşanlara cesaret vermek için, musiki çalan ve türkü/destan söyleyen kadın korosu (hurubcu ve bunların repertuvarı) vardır. Latincede 'Hymn' (şarkı, ilâhî) ,İngilizcede 'anthem' denilmektedir. Törenlerde, müzik eşliğinde, ritimli olarak söylenen şarkı ve şiirlerdir. Özünde; övgü, kutsama, yüceltme, cesaret, vatan, kan, fedakârlık, ilâha yakarmak (krallık, halk, vatan) vardır. Ulusal marşların, içe ve dışa dönük mesajlar içerir. Tepebaşlı (2013) ülkelerin ulusal marşlarını, ülkeleri coğrafi bakımdan sınıflandırmış, tema ve imgelerini açıklamış, Türk İstiklâl Marşını tanıtmıştır.

Milli marşlar, ulus-devletlerin kuruluş ve imparatorlukların yıkılma, liberal kapitalizmin gelişme ve yayılma dönemi olan 19. yüzyılda meydana çıkmış ve hızla yayılmıştır. Her ne kadar daha önceki devirlerde söylenmiş marşlar var ise de, gerçek anlamına ve önemine daha sonra varmıştır. Milli marşlar öncesindeki marşlar, daha çok, şehir, coğrafya, şahıs/kral (sultan, hükümdar) marşlarıdır. Bu marşlarda, kişi/mekân semboldür. Kral, Tanrının gölgesi/vekilidir. Tanrı, önce kralı ve kral da toplumu, coğrafyayı/vatanı koruyacaktır. Vatan kişiselleştirilmiştir (antropomorfizm).

Bu marşlarda dini bir tema ve üslûp vardır, yalvarı ve yakarı şeklindedir. Dua edilmekte ve düşmana lânet okunmaktadır. Gökte Tanrı, yerde kral/sultan vardır. Tanrıya itaat gereklidir, krala itaat etmeyen Tanrıya karşı asidir. Halk/toplum pasiftir, onu harekete geçiren, kimlik kazandıran, koruyan, mutlu ve şerefli kılan kraldır. Toplumsal birliğin, özellik ve özgün hallerin koruyanı, sembolü kraldır. Kralsız olmaz, "kral öldü, yaşasın yeni kral", O hep vardır, var olacaktır (Ağaoğulları & Köker 2013).

2.1. MİLLİ MARŞLAR VE SİYASET İLİŞKİSİ

Aktaş (2013), milli marş sözlerinin siyasetle bağlantısını şöyle açıklamaktadır: "Milli varlığı ve bağımsızlığı, milletin birlik ve bütünlüğünü, millet ile ülke arasındaki bağları ve milleti bir araya getiren ve bir arada tutan unsurları ifade eden bu şiirlerin, içerdikleri bağımsızlık, yurtseverlik, hâkimiyet, ortak millet bilinci gibi kavramlar sebebiyle siyaset bilimiyle de bir ilişkisi olduğu açıktır.". Ulus-devlet, kendisini adeta sembollerle ifade etmektedir. Elektronik teknoloji ve iletişim araçları, bu değişim ve anlatımı olanaklı ve gerekli (zorunlu) kılmaktadır. Yoğun iletişim nedeniyle insanlar kolay algılamak ve kısa sürede çok şey ifade etmek için sembolleri ve kısaltmaları tercih etmekte, bunlar da yazılı ifadeyi zor ve güçsüz kılma şeklinde etkili olmaktadır. Anderson (2004) 'Hayali Cemaatler'in sembollerlerle gerçekleştiğini söylemektedirler. Milli marş, bir milletin kendisine ve dünyaya bakışını, umutlarını, özellik ve güzelliklerini, kahramanlıklarını, insan ve yurt sevgisini, işbirliğini, diğer toplumlarla birlikte yaşama umutlarını ifade etmektedir. Aslında bu, ideal bir beklentidir. Oysaki birçok marşın içeriği, hiç de bunları dile getirmemektedir.

Yazılmış ülke marşlarının bütün metinleri bestelenip icra edilmemektedir. Bunların ancak bir-iki kıtası okunmaktadır. Türk İstiklâl Marşı, on kıtadır, Yunan Marşı 158 kıtadır. Fransız ve Amerika Birleşik Devletleri marşları birer sayfadan fazladır. Bazı marşların[2] kısaca içerikleri şöyledir:

*Almanya Milli Marşı: "*Birlik, hak ve özgürlük/Alman vatanı için /Kardeşçe, yürekle ve elele/Bu uğurda çaba gösterelim/Birlik, hak ve özgürlük/Mutluluğun simgesi/Bu mutluluk içinde parla/Parla Alman vatanı/Almanya, Almanya, her şeyin üstünde/Dünya'daki her şeyin üstünde."

*ABD Milli Marşı: "*Pul pul Yıldızlı sancak/Görebiliyor musun şafağın ışıklarını/Tabyalar üzerinde görkemli dalgalanışını/Roketlerin kızıl ışığı, patlayan bombalar/Tüm gece kanıtladı ki bayrağımız ordadır/Kendi kanları yıkadı, onların pis ayaklarının kirini…/Yengi ve barışla kutsanan bu ülke/Tanrıdır güvenimiz/Toprağı üzerinde özgür ve yiğit insanımız."

Fransa Ulusal Marşı (La Marseillaise): "İleri kardeşler vatan için ileri!/Şan şeref günü geldi çattı işte!/Karşımıza geçmiş kanlı sancağını/Tiranlık bir kez daha çekiyor göndere/Haydi vatandaşlar sıklaştırın safları silahları kapın!/Yürüyün ki şu alçakların kanlarıyla toprağımız sulansın!/Sizin için ey Fransızlar, sizin için tüm bunlar!/Onlar sizi yeniden köle yapmak istiyorlar! Haydi vatandaşlar sıklaştırın safları silahları kapın! Yürüyün ki şu alçakların kanlarıyla toprağımız sulansın!/Tiranlar hainler onun bunun artıkları/Artık korkudan titremeye başlayın!/Bir yiğit düşmeye görsün toprağa bizden/Doğurur onu toprak ana yeniden/Koparıp alsın diye sizlerin kafanızı!/Göze göz dişe diş, elden bırakmayın civanmertliği/Haydi vatandaşlar sıklaştırın safları silâhları kapın!/Yürüyün ki şu alçakların kanlarıyla toprağımız sulansın/Sevgili özgürlük tutsana elimizi/Sahip çıksana kendi davana!"

2 http://www.guncelmeydan.com/pano/bazi-ulkelerin-milli-marslarinin-turkce-anlamlari-t13471.html/Mar 13, 2008; http://cevirilerisarki.blogspot.com/2015/12 /amerikan-milli-mars- sozleri- turkce.html; http://www. bcpl. net/~ etowner/ anthem.html

Türk Milli Marşı (İstiklâl Marşı) da, dini ve milli unsurları, yurt ve bayrak sevgisini, bağımsızlık isteğini, tarihi geçmişini, yurt ve vatan sevgisini, birlik ve beraberliği dile getirmektedir (Mermutlu 2008). Cumhuriyet devrimlerinin gerçekleşmesinde marş-musikinin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Yeni kurumlar ve oluşan gruplar, marşlarla motive edilmişlerdir. Bu nedenle birçok marş yazılmış ve bestelenmiştir. Ordu Marşı, Malazgirt Marşı, Mehter Marşları (Şahiner 1993), Harbiye Marşı, Bayrak Marşı, Çanakkale Marşı, Hucum Marşı, Devlet Marşı, Öğretmenler Marşı, İzciler Marşı, Mülkiyeliler Marşı, Gençlik Marşı, Onuncu Yıl Marşı vb. marşlar toplumun tercihini, duygu ve davranışlarını yansıtmakta ve bu nedenle de genellikle ömürleri kısa olmaktadır: "Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak;/Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak/O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak;/O benimdir, o benim milletimindir ancak. /Arkadaş! Yurduma alçakları uğratma, sakın/Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın/Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın…/Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın (…) (Bora 2009).

3. BİRLEŞİK KRALLIK MİLLİ MARŞI (İNGİLTERE MARŞI)

İngiltere Milli Marşı "Tanrı Kraliçe'yi Korusun" şarkısı, 1745 yılında yayımlandıktan sonra Büyük Britanya Krallığı tarafından benimsenmiş ve tanınan ilk ulusal marş olmuştur. Marşın melodisi milliyetçilikle öyle bağdaştı ki birçok farklı ülke de sözlerini değiştirip aynı melodiyi yeniden düzenleyerek Milli Marşları haline getirdi [3].

'Üzerinde güneş batmayan imparatorluk' olan Birleşik Krallık'tan şimdiye kadar 60 denizaşırı ülke bağımsızlığını kazandı, İskoçya bunun için mücadele etmektedir. Halen, Ascension Adası, Turks ve Caicos Adaları, Tristan da Cunha, Güney Georgia ve Güney Sandwich Adaları, Pitcairn Adaları, Montserat, Falkland Adaları, Cayman Adaları, Britanya Virjin Adaları, Britanya Hint Okyanusu Toprakları, Britanya Antarktika Toprakları, Bermuda, Saint Helena, Anguilla, Sark, Jersey, Man Adası, Herm ve Guernsey ülkeleri Birleşik Krallığa bağlı bulunmaktadır. Birleşik Krallık kraliçesi II. Elizabeth, İngiliz Milletler Topluluğu'ndaki şu 15 devletin de Kraliçesidir: Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, Jamaika, Barbados, Bahama Adaları, Grenada, Papua Yeni Gine, Solomon Adaları, Tuvalu, Saint Lucia, Saint Vincent ve Grenadinler, Belize, Antigua ve Barbuda, Saint Kitts ve Nevis, Fiji. Kraliçe, bu ülkelere temsilci olarak genel vali atamakta ve siyasi tasarruflarda bulunmaktadır.

Böylece İngiliz Kraliyet Marşı'nın coğrafyası ve etkisi belirlenmektedir. Yazılı anayasası bulunmamakla ünlü Birleşik Krallık, aynı zamanda iki asırdan beri icra edilen Milli Marşını korumaktadır. Bunların üzerinden iki dünya savaşı ve ayrıca bölgesel savaşlar yaşanmış, dünya siyaseti ve belirleyici değerler değişmiş, özgürlük ve insan hakları bağlamında, bağımsızlık savaşları olmuştur. Buna karşın, kral, tanrı, devlet, vatan ve halkın itaati esasına dayalı bir sistemin ve onun işareti bir marşın hala değişmeden var olması, çağ dışı ve fakat ilginç bir fenomendir. Çünkü ulus-devlet uygulaması, asimilâsyonu dayatmaktadır; bu da çatışmalara, mikro-milliyetçiliğe kaynak olmaktadır. Bu paradoksu çözmek için; Birleşik Krallık; İmparatorluk Marşı'nı 'revize' ederek ortaya çıkan sorunları çözmeye çalışmaktadır.

Eski yönetim tarzları da modernize ve demokratize olmaktadır, her eski olan kötü ve yeni olan da iyi değildir. Bunları zaman ve saha, toplumsal süreç belirlemektedir. İmparatorluk dönemlerindeki gibi, artık geniş coğrafyada sağlanan 'birlik içinde çeşitlilik', ulus-devlet'in dar olan sınırları içinde yaşadığı paradoksal sorunlar; 'imparatorluk stratejisi' (çok kültürlülük kimlik birliği) ile barışçıl, katılımcı, demokratik sisteme verilmektedir (federasyon ve özerk bölgeler uygulamaları). Bilindiği gibi, Birleşik Krallığın kendisi de dörtlü bir devlet yapısındadır (Büyük

3 https://www.turkiyegazetesi.com.tr/dunya/186318.aspxazandı/19.09.2014.

Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı: İngiltere, İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda Hükümetleri). Birleşik Krallık; kendi içinde de sorunlar yaşamakla birlikte, 'ipi koparmadan uçurtma' hünerini ve siyasetini, diplomasisini örneklemektedir. Nispeten küçük bir adada (Britanya) sağlanan birlik ve az bir nüfusla, dünya nüfusunun dörtte birine hükmetmiş ve "üzerinde güneş batmayan bir imparatorluk" kurmuş ve yönetmiştir.

İngiltere Parlâmentosu[4]; spor yarışmalarında Bölgesel Hükümeti temsil etmek üzere Birleşik Krallık'ın resmi marşından ayrı olarak özel bir marşının olmasını öneren, İngiltere'de İşçi Partisi Milletvekili Toby Perkins'in kanun teklifini kabul etmiştir (2016). Perkins, yeni marşın halka danışılarak tespitini istemiştir. İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'dan oluşan Birleşik Krallık'ın "Tanrı Kraliçeyi Korusun" adlı ortak bir resmi marşı bulunuyor. Ancak İskoçya ve Galler milli takımları spor müsabakalarında kendi marşlarını kullanmaktadır.

Nazlı Gündüz, "Türk İstiklâl Marşı İle İngiliz Milli Marşı'na Üslüp açısından Karşılaştırmalı Bir Bakış" adıyla bir inceleme yazısı yayınlamış, marşın yazılım ve içeriğine dair bilgiler vermekte, yorumlar yapmaktadır. İngiliz Milli Marşı, bestesi ve güftesiyle anonimdir. Marşın çıkış nedenleri hakkında; İngilizlerin kazandıkları; Fransız veya İspanyollarla savaşlarından yahut İngiltere'yi zapt etmek isteyen İskoç Kralı Charles Edward Stuart'a kaşı kazandıkları Prestonpars savaşından (1745) sonra söylendiği şeklinde rivayetler vardır. Marş ilk defa Kral Tiyatroya girince çalınmış, beğenilmiş ve artık bir adet/gelenek olarak icra edilir olmuştur. (Gündüz 2008).

Müzisyen Haydn İngiltere'ye yaptığı gezide bu marşı dinlemiş ve bundan etkilenmiş, dönüşte Avusturya Milli Marşını bestelemiştir. Colles (1914) Milli Marşların benimsendiği ortamın önemine işaret etmektedir. Cerulo (2008) toplumları özgün ve mağrur kılan unsurların; "ulusal simgeleri, gelenekleri ve törenleri" olduğuna işaret etmekte; Türk Milli Marşının, Ekvator Milli Marşından sonra en çok sembol kullandıklarını ve buna karşın, İngiliz Milli Marşının en sade, özlü marşlardan birisi olduğuna işaret etmektedir.

İngiliz Milli Marşı, yedi dizelik altı kıtadan oluşmakta ve nakaratlar içermektedir, tümceler, devriktir, emir kipinde söylenmektedir. Savaş sonrasında söylenmiş bir "şükür duası" şeklindedir, Fransız veya İskoç İlâhîsine benzediği söylenmektedir. Güftenin ilk iki kıtası öne çıkmaktadır. Sözcükler; lütuf, umut, himaye içeriklidir: Tanrım, koru, yönet, uzun yaşat, iyi yürekli kralı/kraliçeyi koru ve o da bizi korusun. Muzaffer, şanlı ve mutlu olalım. Sözcükler; sade, net ve açıktır, söylenmesi ve ezberlenmesi kolaydır. Bir halk şarkısı, folklorik olduğu için benimsenmekte ve kolay ezberlenip söylenmekte, yürüyüş temposuna uyum göstermektedir. Tekrarlar, insan ruhunda yankı yapmakta ve coşku vermektedir. Önce yaşayan kral ve kraliçe adına dua yapılmaktadır. Tanrı kralı/kraliçeyi ve o da bu güzel ve barışçıl anlatımların ardından, düşmanlar için beddua edilmekte; onlar için engeller, musibetler, belâ ve kötülükler, savaş halinde yenilmeleri istenmektedir.

Hıristiyanlık Tanrı inancında, antropomorfik algılama/kabul olduğu için, marşta bir yetkine/İlâha hitap edilmekte, ayağa kalkıp, kendilerinin düşmanlarını yok etmesini istemektedir. Umut ve sığınak İlâhın gücü ve kudretidir. Çünkü O, mazlumun koruyucusu, hakkın savunucusudur. Yegane kuvvet ve kudret sahibi O'dur. 'Kalk ve gereğini yap!' demektedir. Bu ifadeler, her toplumun kendisini savunma refleksidir, her dönemde geçerlidir.

Buna karşın; İngiliz Milli Marşı'nın İskoçlarla olan savaş zamanında söylenmiş kıtası, bugün için anlamını yitirmiştir, birlik değil 'ayrışma' getirmektedir ve bu nedenle de okunmamaktadır. Ama bir dönemin tanığı ve tarihsel belgesi olarak durmaktadır: "*Tanrım, Mareşal Wade'e/Büyük yardımınla,/Zaferi getirmeyi bahşet./İsyanı bastırsın, Ve bir sağanak gibi yağarak,/İsyankar İskoçları ezsin,/Tanrı Kralı Korusun*."

4 http://www.milliyet.com.tr/ingiltere-milli-marsini/dunya/detay/2178413/ default.htm

Savaş gibi barış da insan ve toplumlar içindir, taraflar kendilerince gerekçelendirirler. Devletler, varlıklarını sürdürmek için, hedefler, düşmanlar icat ederler, halkı korkutup umutlandırarak birlik/dayanışma temine çalışırlar. Her mevsimin, ağacın ve coğrafyanın meyvesi kendisine göredir. Ama insanoğlu 'aşılama'yı da başarmıştır. 'İdeal' başka ve 'gerçek' başkadır.

4. SONUÇ

Kimlik konusu düşünen insanların, kimlik mücadelesi vatandaşların uğraşı alanı olmuştur. Eşitlik, özgürlük, insan onuruna yakışır yaşam düzeyi, insan haklarına dayalı demokratik mücadele, çağımızın siyasetinin değer yargılarıdır. Bireysel ve toplumsal kimlik haklarının adil bir düzende gerçekleşmesi için; ulus-devletlerin tekçi-üniter, asimilasyoncu siyasetlerinin değişmesi ve herkesin demokratik bir katılımla kendisini ifade etmesi gereklidir. Ulus-devlet paradoksunun çözümü; globalize dünyamızın siyaset, ilim, diplomasi ve askeri sorunlarının başında bulunmaktadır, acil çözüm beklemektedir. İngiliz Milli Marşının bencil olmayan ve hak tanıyan içeriği, soruna ışık olacaktır, federasyon-özerklik temelinde bir çözüm beklenmekte ve tartışılmaktadır.

KAYNAKÇA

Ağaoğulları, M. A.; Köker, L. (1994): *Kral-Devlet ya da Ölümlü Tanrı*. İmge Yayını, İstanbul.

Ağaoğulları, M. A.; Köker, L. (2013): *İmparatorluktan Tanrı Devletine*. İmge Yayını, 8.Basım, İstanbul.

Aktaş, H. A. (2013): *Milli Marşların siyaset biliminin bazı kavramları açısından değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 15 /2, s.71-92.

Anderson, B. (2004): *Hayali Cemaatler*. (Çev: İ. Savaşır) Metis Yayınevi, İstanbul.

Anık, M. (2018): Bir Kimlik Siyaseti Olarak Çok Kültürcülük ve Paradoksları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt: 11. Sayı: 55, s. 456-466.

Bora, C. (1941): *Milli Marşlar ve Türk Savaş Destanları*, Ankara.

Cerulo, K. A. (1993): Symbols and the world system: National anthems and flags. *Sociological Forum*. 8 (2). Retrieved November 16, 2008. 10:21. Springer Stable URL: http://www.jstor.org/stable/684637.

Colles, H., C. (1914): National Anthems: Their birth and parentage. *The Musical Times*, 55 (860). Published by: Musical Times Publications Ltd. Stable URL.

Heywood, A. (2009): *Siyasî İdeolojiler* (Çev.: H. İnaç), Adres Yayınları, Ankara.

Gündüz, N. (2008): Türk İstiklâl Marşı İle İngiliz Milli Marşı'na Üslup Açısından Karşılaştırmalı Bir Bakış, *I. Uluslararası Mehmet Akif Sempozyumu Kitabı*, s. 617-619.

Şahiner, N. (1993): Mehter ve Marşları, Anahtar yayını, 8. Baskı, İstanbul.

Tepebaşlı, F. (2004): Kullanımlık Metin Türü Olarak Ulusal Marş Kavramı ve İşlevleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, s.383-393; dergipark.gov.tr, pdf.

Tepebaşlı, F. (2013): *Ulusal Marşlar ve Kimlikler*, 2. Baskı, Çizgi yayını, Konya.

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR

Es ist für uns eine große Freude, den Interessenten von Sprache und Literatur den 3. Band der Buchreihe Schriften zur Sprache und Lieratur vorzulegen. Neben der Tatsache, dass durch dieses Buch viele Themen aus der Germanistik, Anglistik, Romanistik und Turkologie wissenschaftlich abgehandelt werden, bieten wir auch den Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit, sich in ihrem Wissenschaftsbereich einen Platz zu schaffen. Die Themen dieses Bandes sind vielfältig. Hier geben wir nur einige Beispiele, um nur diese Vielfalt zu bezeigen. In einer Studie werden die Fehler der türkischen Französischlerner bei der verbalen Morphologie analysiert. In weiteren linguistisch – didaktischen Beiträgen werden die Lernprobleme bei der grammatischen Lokalisation, die Konversion und ihre Folgen und auch die Meinungen der Deutschlerner zu den Sprachfertigkeiten erforscht. Wir lassen es hier damit bewenden, ganz zu schweigen von rein linguistischen und literaturwissenschaftlichen Beiträgen.

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

ISBN 978-1-912503-64-3
9 781912 503643

VOL III

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

Editors
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Ergün Serindağ

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR