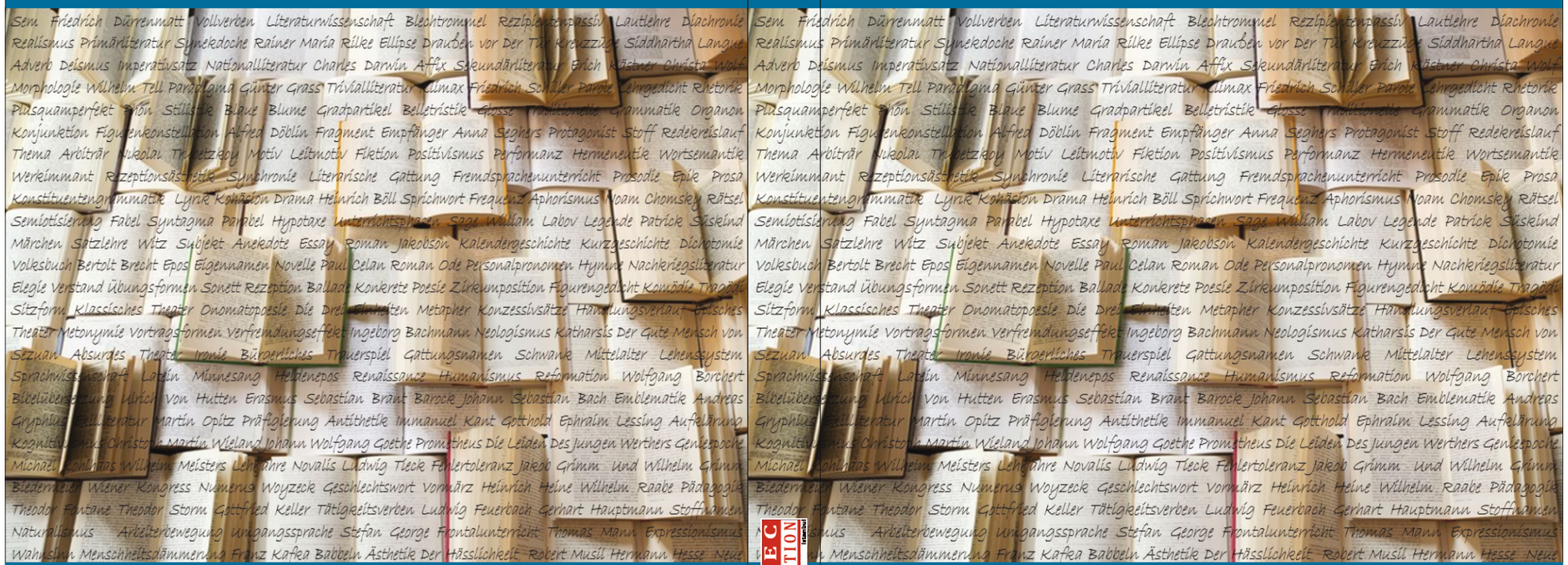
Schriften zur Sprache und Literatur II

Schriften zur Sprache und Literatur II

Schriften zur Sprache und Literatur II



IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.com Istanbul

ISBN: 978 191 250 325 4

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.com Istanbul

Editors:
Prof. Dr. Tahir BALCI, Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK, Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.com Istanbul

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR II

Dil ve Edebiyat Yazıları II

Edited By

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

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan University, Konya/Turkey

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

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

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

Schriften zur Sprache und Literatur II
First Edition, 2018
IJOPEC Publication No: 2018/04

ISBN: 978-1-912503-25-4

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

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

Design: Süleyman ATICI, Cover: Veysel ÇETİN

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

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

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT

I. TEIL: SPRACHWISSENSCHAFT

Routinen als Höflichkeitsformen im Familiendiskurs
Seyyare DUMAN 1

Die Sprachbegleitung bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland
Meryem SABANCI / Ergün SERİNDAĞ 10

Lexikalische, orthografische und grammatische Selektion im Schriftbild der Zweitsprachler
Aylin SEYMEN 23

Türkçedeki Zarf-Fiil Gruplarının Almancadaki Eşdeğerlilikleri
Eyüp ZENGİN 31

Konrad Duden ve Almanca Yazım Kuralları
Dursun ZENGİN 43

Crosslinguistic Influence: Plurality in English and Turkish
Diser SUCAK / Esra ALTUNKOL 54

The Usage of Datıve and Accusative Cases in Turkish as a Foreıgn Language
Berna BALCI / Esra ALTUNKOL 64

II. TEIL: FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Flow-Zustand: Ein Weg zu mehr intrinsischer Motivation im fremdsprachlichen Lehr-und Lernprozess
Bahar İŞİGÜZEL 78

Lernervariable Perspektiven bei der Vermittlung der Zahlwörter im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung arabischer Muttersprachler in Adana
Bekir ÖZGÜN 87

Kinder Lernen mit Tandem-Methode Deutsch
Eva ÖNEY 96

Deutsch als zweite Fremdsprache an Anadolu-Gymnasien. Kompetenzerwartungen und Kompetenzniveaus
Munise AKSÖZ / Tahir BALCI 104

Probleme im DaF-Unterrıcht in der Türkei
Mehmet AVCI 112

Einstellungen türkischer Deutschstudierender zu Deutschland
Zeki USLU 121

Kulturtransfer
Recep AKAY 133

Lecturers' Perceptions Regarding the Academic English Requirements of English-Medıum Departments
İlkay ÇELİK YAZICI 145

6. Sınıf Öğrencilerinde Ders Çalışma Alışkanlığı Algı Düzeyi ile Yabancı Dil Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Orhan HANBAY 157

Anadil Örneğinden Yola Çıkarak Arapça Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi
Orhan OĞUZ / Serkut Mustafa DABBAGH 164

Language Learning in Virtual Worlds: Theoretical Foundations for the Transformation of the Dyned System into an Immersive 3-D Game
Ali BOSTANCIOĞLU 171

Einflussfaktoren auf die Motivation der Lehrkräfte an den universitären Fremdsprachenabteilungen
Aişe SEZİK 182

Lehçeler Arası Kelime Geçişleri: Türkçe ve Mısır Lehçesi Örneği
Ahmet Hamdi CAN / Emad Abdelbaky ALY 195

III. TEIL: ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT

Untersuchung der deutschen Übersetzung des Romans "Huzur" von Ahmet Hamdi Tanpinar in Hinsicht auf die deskriptiven Übersetzungsstudien
Lokman TANRIKULU 205

Çeviride Bir Kültür Aktarımı: Gastronomik Ekinbirimler
Serkan DEMİRAL 217

Edimsel Birleşim Değeri ve Çeviriye Yansıması
Tahir BALCI / Yasemin DARANCIK / Nihat YAVUZ 225

Çeviride Anlam Kuramı ve Bağlamsal Dönüşümler: Twilight Örneği
Serhan DİNDAR 236

Yazılı Çeviri Performansı Nasıl Değerlendirilir? Çeviri Sınavlarının Planlanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Ölçüt Oluşturucu Bir Çerçeve Önerisi
Rahman AKALIN 246

Medical Texts' Translation In Terms Of Theoretical Perspectives: The Importance Of Target Group
Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ 260

IV. TEIL: LITERATURDIDAKTIK

Alman Edebiyatında Kısa Hikâyenin Gelişimi
Bülent KIRMIZI 269

Wolfgang Borchert'in 'Die Küchenuhr' Adlı Eserinde Tematik Unsurlar
Ayşe DEMİREL 279

Elfriede Jelinek'in 'Sevda Kadınları' Adlı Romanında Kadın İmgesi
Fatma KARAMAN 291

M. E. Saltıkov Şçedrin'in 'Büyüklere Masallar' Adlı Eserindeki Edebi Karakterlerin 'Dış Görünüş' Bağlamında İncelenmesi
Pınar TURAN ÖZDEMİR 301

Edebiyat ve Dil Öğretimi
Ercan KAÇMAZ 311

Richard Wagner'in 'Mıss Bukarest' Romanında Mekânsal, Tarihsel ve Kültürel Etkilerin Yabancılaşma Üzerindeki Rolü
Kadir ALBAYRAK 322

Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung
Behiye ARABACIOĞLU 332

Feminist Eleştiri Işığında Bir Okuma: Deli Kadın Hikâyeleri
Alev ÖNDER 343

Yabancı Topraklarda Ölen İki Kadın: Tezer Özlü ve Unica Zürn'ün Özyaşam Eserlerinde Ruhsal Tedavi ve İntihar İzleklerinin Karşılaştırılması
Cavidan ÇÖLTÜ İMREN 350

Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert Örneğinde Kısa Öykü Türünün Yapısal ve İçerik Analizi
Umut BALCI / Ahmet KILINÇ / Sıddık MARANGOZ 361

Barbara Frischmuth ve Hugo Loetscher'in Konya Gezileri Dolayısıyla
Ali Osman ÖZTÜRK 376

Die intermediale Reflexion in der Komparatistik: Dargestellt an ‚Die Ilse ist Weg' von Christine Nöstlinger
Cavidan ÇÖLTÜ İMREN 387

Martin Klein'ın "Bir Ağaç Gibi" Eserinde Doğadaki Bitki ve Hayvanların Yaşantılarına Dikkat Çekilmesi ile İnsanlara Farkındalık ve Spiritüel İç Görü Kazandırımı
İlker ÇÖLTÜ..... 395

VORWORT

Mit diesem Band der jährlichen Buchreihe “Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları” möchten wir einerseits die Arbeiten von erfahrenen Wissenschaftlern bzw. Lehrkräften erreichbar machen, andererseits zielen wir darauf ab, NachwuchswissenschaftlerInnen zur Hervorbringung wissenschaftlicher Texte zu inspirieren. In diesem Sinne möchten wir besonders die Beiträge der Masterstudenten und Doktoranden hervorheben, die ihre in den Lehrveranstaltungen und Seminaren erworbenen Kenntnisse mit ihrer Erzeugungskraft verbunden und veranschaulicht haben. Die Arbeiten anderer, an verschiedenen Universitäten tätiger Lehrkräfte sind für solche, die sich mit verschiedenen Disziplinen wie Linguistik, Literatur, Literaturwissenschaft, Übersetzungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Sozilinguistik, Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik beschäftigen, wegweisend. Wegweisend in dem Sinne, dass sie vielfältig sind und eine reiche Palette neuer Gesichts- bzw. Standpunkte aufweisen. Die Beiträge stammen nicht nur aus dem Bereich der Germanistik im weitesten Sinne; unser Band enthält auch Arbeiten, die sich – wenn auch indirekt - auf die Anglistik, Arabistik und Turkologie beziehen. Durch diese Vielfalt wird ein großer Leserkreis erreicht, der eine lange Reise in wissenschaftliche Nachbardisziplinen unternehmen und somit mehrere Themen abschmecken kann.

Prof. Dr. Tahir BALCI

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

Prof. Dr. Ergün SERINDAĞ

I. TEIL

SPRACHWISSENSCHAFT

ROUTINEN ALS HÖFLICHKEITSFORMEN IM FAMILIENDISKURS

Prof. Dr. Seyyare DUMAN
Anadolu-Universität

1. EINLEITUNG

In dieser Arbeit geht es um Routinen, die als Höflichkeitsformen gelten und die in der Institution Familie oft verwendet werden. Theorien dazu wurden aus der Pragmatik und der Linguistik gewonnen. Es wurden zehn transkribierte Familiengespräche untersucht, in denen routinierte Höflichkeitsformen festzustellen waren. In diesen Diskursen werden allgemeine Routinen gezeigt, mit denen man die Sprache pflegt, um gute Beziehungen zu haben, dem Hörer Freude zu bereiten oder aber normgerecht und taktvoll zu handeln und auch Erwartungen zu erfüllen. Welche dieser kulturellen Höflichkeitsformen gebraucht wurden, werden mit den Beispielen aus den transkribierten Gesprächen erklärt.

Dabei habe ich folgende routinierte Höflichkeitsformen festgestellt:

a) Bestimmte Anredeformen

b) Grußformen

c) kulturelle Routinen

d) Komplimente.

2. HÖFLICHKEIT UND ROUTINEN IM BEREICH DER LINGUISTIK

Höfliches Handeln ist gesellschaftlich bestimmtes Handeln. Wie man weiß, gibt es in jeder Sprache unterschiedliche Auffassungen von Höflichkeit, die kulturbedingt sind (vgl. Duman 2012, S.124). Diese Formen zeigen Unterschiede in jeder Gesellschaft (Dereli 2008, S.24). Ehlich zufolge (1991, S.6) kann man sagen, dass Höflichkeit nicht an sich gegeben ist.

Höflichkeit hat also eine Struktur, die durch eine doppelte Vermittlung gekennzeichnet ist. “Sie ergibt sich:

a) Post actionem als Ergebnis eines Urteilprozesses unter

b) Beziehungen auf einer der Handlung selbst äußerlichen Maßstab. In dieser doppelten Vermittlung ist Höflichkeit alles andere als eine einfache oder gar elementare Qualität von Handlungen.”

Höflichkeit ist identisch mit „gutem“ Handeln (Duman 2010, S. 2). Laut Jung (2005) kann man sagen, dass es sich bei gutem Handeln um den Erhalt

des sozialen Gleichgewichts, um die Bemühungen der freundlichen Beziehungen und um die Vermeidung von Konfrontationen handelt.

In jeder Kultur ist es wichtig in einer kommunikativen Aktivität verbal oder nonverbal Konflikte zu vermeiden und taktvoll zu handeln (Watts/ Arndt 1992, S. 21). Andererseits beabsichtigt ein Sprecher im Interaktionsraum ein positives Bild zu vermitteln, da es darum geht, die individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Somit teilt er nicht nur Freiheit und Freiraum für sich selbst, sondern möchte auch diesen Freiraum mit dem Hörer teilen. Er verspürt das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und nach Akzeptanz (mehr dazu vgl. Jung 2003, S. 3). Ich behaupte, dass es auch mit Respekt zu tun hat, denn wenn man einen respektiert, signalisiert man, "dass man ihn als Person wahrnimmt, damit er "soziale und persönliche Wertschätzung genießt" (ebenda. S. 4). Lüger (2002, S. 3) meint, dass Höflichkeit ein normaler Bestandteil unserer Alltagskommunikation sei. In einem Interaktionsraum haben die Handlungen "mit Bedürfnissen und Gelegenheiten zu tun" (Bühler [1934] 1982, S. 56). Jeder Handelnde zeigt seine Reaktion auf das Handeln des anderen Handelnden (Searle [1979] (1990) S. 27).

Von der Höflichkeit kommen wir zu den Routinen und höflichen Routinen in der Linguistik. Routinen haben ein eigenes System und wie alle Routinen haben sie bestimmte Formen, die sozial geordnet sind. „Sie strukturieren soziale Beziehungen." Sie sind „für die Situation und den Partner. Jeder Routine liegt eine Reflexion zugrunde." (vgl. Haferland/ Paul 1996, S. 66-67).

Routinen haben bestimmte alltägliche Geschichten, die aber heute nicht berücksichtigt werden, und nur als bestimmte Formen verwendet werden. Das hat mit dem alltäglichen Gebrauch zu tun.

Dem sprachlichen System gemäß handelt man höflich. Es hat mit konkreten Konstellationen zu tun, die das sprachliche Handeln bestimmen (mehr dazu vgl. Duman 2010, S. 2).

Es stellt sich die Frage, wenn es um höfliches Handeln geht, ob ein Hörer Handlungsfreiheit hat. Meines Erachten ist „die Handlungsfreiheit des Hörers von einem Sprecher geschaffen." (ebenda.) Damit meine ich, dass der Hörer beim Handeln begrenzt wird, wenn es um höfliches Handeln geht, denn jedes höfliche Handeln liegt den Handlungen des Sprechers im Interaktionsraum zugrunde.

Da es in dieser Arbeit um die höflichen Routinen in der Institution Familie geht, wende ich mich dem Familiendiskurs zu. Die Familie ist „eine Institution, in der viel Alltägliches gesprochen wird". In dieser Institution gibt es „zwei Arten sprachlichen Handelns." Die eine ist „institutionsspezifische, die andere ist homileisch" (Duman 1999, S. 38). Da

es in dieser Arbeit um Routinen in der Familie geht, ist dann von dem homileischen Diskurs die Rede. In so einem Diskurs handelt man vorsichtig und bemüht sich einen guten Raum zu schaffen, damit die Konstellation nicht eskaliert. So versucht man auch gute Beziehungen zu führen, mit denen man einen Freiraum für sich und für den Hörer schafft. In diesem Interaktionsraum vermeidet man Konflikte und erfüllt auch Erwartungen und Bedürfnisse

Nach dieser kurzen Erklärung der Routinen im Familiendiskurs möchte ich kurz diskutieren, welche Bedürfnisse die Handelnden im Handlungsraum haben, wenn es um höfliches Handeln geht:

1) Die Handelnden brauchen gegenseitige Unterstützung.
2) Die Handelnden wollen ein positives Bild im Interaktiosraum schaffen.
3) Die Handelnden wollen ihre Intimität zeigen.
4) Die Handelnden beabsichtigen ihre Bedürfnisse zu befriedigen, indem sie die Bedürfnisse der anderen Handelnden berücksichtigen.
5) Die Handelnden planen gute Beziehungen zu haben.
6) Die Handelnden wollen entsprechend der Normen und Werte ihrer Gesellschaft handeln.

Man kann diese Liste natürlich erweitern und andere Gründe finden. Ich versuche hier einen Eindruck zu verschaffen, welche Bedürfnisse die Handelnden haben könnten, wenn es um gutes Handeln geht.

3. HÖFLICHE ROUTINEN IM FAMILIENDISKURS

In diesem Teil der Arbeit werde ich zeigen, welche höflichen Routinen in zehn transkribierten Familiendiskursen festgestellt wurden. Hier werden also folgende kulturspezifische Höflichkeitsformen bearbeitet:

a) kulturelle Anredeformen,
b) Grußformen,
c) häufig verwendete Routinen,
d) Komplimente.

3.1. Anredeformen

Anredeformen, die alltäglich sind, haben mit persönlichen Beziehungen zu tun. Wie man weiß, spielen emotionale Kontakte in der Familienkommunikation eine wichtige Rolle (Duman 2012, S. 125). Hier wird ein Beispiel der kulturellen Anredeformen angeführt, das uns den emotionalen Kontakt zeigt (B1).

(B1)

(25) (A) Hayırlısı ile okuyalım da, şu bölümü bitireyim.

Lass uns erfolgreich studieren, so dass ich dieses Fach beenden kann.

(26) Mesleğimizi elimize alalım da annemle babam da rahatlar bu açıdan.

Lass uns mal unseren Beruf in unsere Hand nehmen, dann können meine Mutter und mein Vater in dieser Hinsicht beruhigt sein.

(27) (G) İnşallah ya kardeşim.

Ja, hoffentlich, meine Schwester.

(28) Biz istedikten sonra…

Nachdem wir das wollen...

(29) (A) İnşallah canım ((güller)).

Hoffentlich, mein Schatz ((lacht)).

In dem Beispiel (B1) gibt es zwei routinierte Formen, eine ist die Anredeform „kardeşim“ (hier: meine Schwester) in der Äußerung (27). Diese Form wird für Familienangehörige gebraucht. (A) und (G) sind Schwestern und (A) ist Studentin. Das kann man in der Äußerungen (25) und (26) erkennen. In den Äußerungen (25), (27) und (28) sind zwei unterstützende Handlung zu sehen, die emotionale Kontakte zeigen, die sehr oft auftreten. Nach diesen zwei Handlungen zeigt (A) gegenüber (G) Wärme, indem sie sagt: „İnşallah canım“ (Hoffentlich, mein Schatz).

Wenn man diese kulturspezifische Anredeform „canım“ (mein Schatz, Kosewort) näher betrachtet, kann man sagen, dass es besonders ‚in vertraulichen Konstellationen' gebraucht wird (vgl. Duman 2010). Diese sind in der Familie oft zu beobachten. Wenn man die Anredeformen unterscheidet, ist „kardeşim“ (meine Schwester) allgemein, aber die zweite „canım“ (mein Schatz) kulturspezifisch.

3.2. Grußformen

Es gibt im türkischen Alltag allgemeine Grußformen wie „günaydın“ (guten Morgen), „iyi günler“ (guten Tag), „iyi akşamlar“ (guten Abend) etc. Solche Art von routinierten Grußformen kann man fast in jeder Sprache finden. Es gibt aber in unserer Gesellschaft kulturspezifische Grußformen wie „hoş geldin/ hoş geldiniz“ (Herzlich Willkommen). Das äußert der Gastgeber um seine Zufriedenheit und Freude dem Besucher gegenüber zu zeigen und ihm

Respekt zu zollen. Der Gast sagt: „Hoş bulduk“ (Wir sind gerne gekommen) (Duman 2012 S. 127).

Respekt einem Individuum entgegenzubringen, ist auch eine Art der Höflichkeit, die besonders in der Familie einen großen Wert hat. Ein Beispiel dafür (B2):

(B2)

(1) (N) Hoşgeldin babacım.

Herzlich Willkommen, mein Papilein.

(2) (M) Hoşbulduk kızım.

Wir sind gerne gekommen, meine Tochter.

(3) (N) Nasılsın bugün?

Wie geht es dir heute?

(4) (M) İyiyim.

Mir geht es gut.

(N) ist die Tochter von (M). Das ist in den Äußerungen (1) und (2) zu sehen. Die Tochter begrüßt ihren Vater herzlich mit der Grußform „Hoş geldin babacım“ (Willkommen, mein Papilein.) in (1). Der Vater erwidert: „Hoşbulduk kızım“ (Wir sind gerne gekommen, meine Tochter.) in (2). In diesen zwei Äußerungen sehen wir nicht nur typisch türkische Grußformen, sondern auch mit der Anredeform „mein Papilein“ die Intimität, die eigentlich mit der persönlichen Wertschätzung zu tun hat.

3.3. Häufig verwendete Routinen

Es gibt auch andere kulturelle Routinen, die ungewöhnlich in einer interkulturellen Interaktion auftreten können wie z.B. „Kolay gelsin!“ (möge dir/ Ihnen die Arbeit leicht fallen!), „Hayırlı işler!“ (Gute (ertragsreiche) Arbeit!), oder „Bereketli olsun“ (Möge es ergiebig sein) etc. (ebenda). Sie alle zeigen der Höflichkeit dienende gute Wünsche, die eigentlich mit den Erwartungen im Interaktionsraum zu tun haben, mit denen die Normen und Werte der Gesellschaft vollzogen werden.

(B3)

(78) (E) Bunu annem yolladı sana abla.

Das hat meine Mutter dir mitgeschickt, große Schwester.

[Çantasından yazma çıkarır.

[Holt aus ihrer Tasche ein Kopftuch heraus.

(79) (B) Ne bu?

Was ist das?

[Paketi açar.

[Öffnet das Paket.

(80) (E) Yazma…

Ein Kopftuch...

(81) Kendi yaptı.

Sie hat es selbst gemacht.

(82) Sıkı sıkı tembih etti sana vermem için.

Sie hat mich immer wieder ermahnt, es dir zu geben.

(83) Güle güle kullan!

Viel Freude beim Tragen!

(84) (B) Sen de teşekkür ettiğimi ilet mutlaka!

Und richte unbedingt aus, dass ich mich bedankt habe!

(85) Ellerine sağlık!

Mögen ihre Hände gesund bleiben!

(B) ist die ältere Schwester, die in einer anreden Stadt lebt und von der jüngeren Schwester (E) besucht wird. In der Äußerung (78) verwendet (E) die Anredeform „abla“ (ältere Schwester). Die Mutter von beiden hat (B) „yazma“ (eine Art Kopftuch) mitgeschickt (80). Die Mutter hat (E) ermahnt, dass sie ihrer Tochter (B) das „yazma“ gebe (82). Aus Äußerung (81) kann man verstehen, dass die Mutter das „yazma“ selbst geziert hat. (B) sagt in der Äußerung (85) „Ellerine sağlık!“ (Mögen ihre Hände gesund bleiben!). Das ist eine Wunschformel für die Anerkennung der guten manuellen (handwerklichen) Leistung der Mutter. Eine andere Wunschformel ist „Güle güle kullan!“ (Viel Freude beim Tragen!), was ebenfalls ein guter Wunsch ist. „Das verbalisiert man, um sein Interesse zu zeigen, damit der Gesprächspartner sich freut oder sich gut fühlt (ebenda. S. 128). Somit schafft man ein positives Bild im Interaktionsraum.

3.4. Komplimente

Komplimente sind Höflichkeitsstrategien, die mit Situationen und Beziehungen zu tun haben. Sie sind unterstützende Aktivitäten. Komplimente macht man im türkischen Alltag sehr häufig und vornehmlich unter guten Freunden, Bekannten und auch in Institutionen. An dieser Stelle

ist zu erklären, warum Komplimente sowohl im Alltag als auch in Institutionen vielfältig gebraucht werden.

Der Grund dafür könnte sein:

a) Solidarität schaffen

b) dem Hörer Freude bereiten

c) gute Beziehungen schaffen etc.

Wenn wir nach dieser kurzen Erklärung von Komplimenten zu den Komplimenten in der Familie kommen, kann man sagen, dass die Familie eine Institution ist, in der viel Alltägliches gesprochen ist. Komplimente verwendet man je nach Konstellationen für das Familienmitglied, mit dem man redet. Mit Hilfe der Komplimente strukturiert man gute Beziehungen. Somit werden sowohl die Bedürfnisse des Sprechers als auch die Bedürfnisse des Hörers befriedigt, als auch unterstützend gehandelt.

(B4)

(43) (S) Dersanedeki son deneme nasıldı?

Wie war der letzte Test in der Förderschule[1]?

(44) (K) Diğerlerine göre daha yüksek.

Im Vergleich zu den anderen besser.

(45) (S) Aferin!

Gut gemacht!

(46) Çok zekisin!

Du bist sehr intelligent!

(47) Hayranım senin kıvrak zekana.

Ich bewundere deinen flinken Verstand.

(48) (K) Teşekkür ederim anne.

Danke schön, Mama.

(S) ist die Mutter von (K). K ist Schülerin, die private Kurse besucht. Das kann man in der Äußerungen (43) und (44) beobachten. Die Mutter lobt ihre Tochter, indem sie sagt: „Çok zekisin!“ (Du bist sehr intelligent!). Dann kommt ein Kompliment „Hayranım senin kıvrak zekana.“ (Ich bewundere deinen flinken Verstand.). In diesem Fall macht die Mutter ein Kompliment

[1] Dersane – private Schule zur Förderung (Nachhilfe) und Vorbereitung auf Prüfungen zusätzlich zur staatlichen Schule.

wegen der geistigen Leistung ihrer Tochter (47). Diese Komplimente werden von der Tochter akzeptiert und sie bedankt sich bei ihrer Mutter dafür.

4. SCHLUSS

In dieser Arbeit bemühte ich mich höfliches Handeln und Routinen im Familiendiskurs zu zeigen. Bevor ich höfliches Handeln und Routinen mit Beispielen im Familiendiskurs erklärte, diskutierte ich kurz Höflichkeit und Routinen im Bereich der Linguistik und führte exemplarisch vier Beispiele von kulturellen Routinen an, die aus transkribierten Gesprächen gewonnen wurden. Aus Zeitmangel konnten lediglich die aufgeführten Beispiele dargelegt werden. Ich hoffe, dass diese Art der kulturellen Höflichkeitsformen von anderen Linguistinnen und Linguisten aufgegriffen und weiter verfolgt wird, damit unsere kulturellen Handlungsformen erkannt werden. Es würde mich freuen, wenn diese kurze pragmatische Arbeit ein Impuls für andere Arbeiten auslöst.

LITERATUR

Bühler. K. (1982). *Sprachtheorie; die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag

Dereli, S. (2008). *Sözlü İletişimde Nezaket Stratejileri*. In: Türkbilig, 2008/15: 24-52.

Duman, S. (1999). *Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in der Familie und Gruppe*. Münster: Waxmann.

Duman, S. (2010). *Die ärztliche Höflichkeit*. In: PALM 31/2010: 1-14.

Duman, S. (2012). *Höflichkeit als Identitätsfrage in der Kommunikation*. In: Maeda, R. (Hrsg.), Transkulturalität-Identitäten in neuem Licht. Asiatische Germanistentagung in Kanazawa 2008. München: Iudicium, 124-130.

Ehlich, K. (1991). *Die Geschichtlichkeit der Höflichkeit*. Universität Dortmund. Institut für deutsche Sprache und Literatur.

Haferland, H./ Paul. I. (1996). Eine Theorie der Höflichkeit. In: *OBST* 1996/52: 7-69.

Jung, S. (2003). *Höflichkeit in direktiven Sprechakten. Ein deutsch-spanischer Vergleich*. Norderstedt: GRIN Verlag.

Jung, S. (2005). *Höflichkeit kontrastiv: Verbalisierungsformen von direktiven Sprechhandlungen in Deutschland und Spanien.* Norderstedt: GRIN Verlag.

Lüger, H. H. (2002). Höflichkeit und Höflichkeitsstile. In: Hess-Lüttich, W.B./Watts, R (Hrsg.), *Cross Cultural Communication*. Vol. 7. Fankfurt/ M: Peter Lang, 3-23.

Watts, R.J. /Arndt, H. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. In: Watts, R.J./Ide, S./ Ehlich, K. (Hrsg.), *Politeness in Language*. Berlin: de Gruyter, 21-41.

DIE SPRACHBEGLEITUNG BEI KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IN DEUTSCHLAND

Meryem SABANCI
Doktorandin an der Çukurova-Universität

Prof.Dr. Ergün SERINDAĞ
Çukurova-Universität

1. EINFÜHRUNG

Durch die Globalisierung der Welt, nimmt auch der Bedarf an eine Fremdsprache zu. Denn *Sprachen öffnen Türen*[1], in der Hinsicht auf gelungene Kommunikation. Das Zusammenleben von mehreren und verschiedenen Kulturen findet statt und dies besonders in Deutschland. Es ist für Migranten eine Not sich anzupassen, bei der der Stichpunkt Integration auftaucht.

Bei einem multikulturellen Zusammenleben Stoßen die meisten Ausländer auf das Problem der Sprache, während sie versuchen, zum Beispiel, sich auszudrücken, detailliert Ihre Gefühle zu Worten umzuwandeln, das Gesagte nicht zu verstehen oder wissenschaftliche Arbeiten auf Deutsch verfassen zu können u.d.w. Dessen Problematik ist vielspaltig, wobei es in dieser Arbeit das Sprachbedürfnis von Migrantenkinder in Deutschland und deren Sprachprobleme bearbeitet wird. Dabei wird auch ein Einblick auf die Sprachprobleme von deutschen Kindern kurz eingegangen, damit an diesem Punkt ein Vergleich hergestellt werden kann. Denn die Kinder, welche Sprachprobleme haben, sind nicht nur Migrantenkinder. Um sich mit dieser Problematik zu befassen, wird Sprachförderung bzw. Sprachbegleitung in verschiedenen Bildungsbereichen angewendet.

Um die Arbeit nicht zu sprengen, wurde hier der Bildungsbereich Kindergärten ausgewählt. Dabei wurde auch die Ansicht von der Erzieherin M.S. die in Sprachbegleitungs-Prozessen in Rheinland-Pfalz / Deutschland, jahrelange Erfahrungen gesammelt hat, in Form einer Reportage wiedergegeben. Dafür bedanken wir uns bei ihr herzlichst, dass sie die vorliegende Arbeit mit der kurzen Reportage unterstützt hat.

2. SPRACHFÖRDERUNG

Die Sprachförderung wird nicht nur für Migrantenfamilien angeboten, sondern allgemein auch Familien, die in schwierigen sozialen Lagen sind.

[1] Das Motto für das Europäische Jahr der Sprachen 2001, das auf eine gemeinsame Initiative des Europarats und der Europäischen Union zurückgeht. Näheres erreichbar unter:http://www.geisteswissenschaften.fuberlin.de/we05/institut/mitarbeiter/jostes/sprachen_oeffnen_tueren.pdf

Damit sind Familien gemeint, die Beispielsweise, in Armut leben d.h. finanziell schwache Einkommen erhalten, Bildungsschwache Eltern, bei denen soziale Probleme innerhalb der Familie auftreten, Alleinerziehende Familien, Patchwork Familien (bringen vom eigenen Kind in die gemeinsame Wohnung) u.d.w.. Hinzu kommen auch die Sprachprobleme von Familien, die die deutsche Sprache nicht, fehlend oder falsch, beherrschen. Diese Problematik verschlimmert den Spracherwerb des Kindes. Dazu taucht auch meistens das Problem, dass die Familien innerhalb Gespräche unter der Familie die eigene Sprache (Muttersprache) mit der Fremdsprache (deutschen Sprache) zusammengemischt benutzen. In dieser Situation werden auch Sprachförderungen für die Eltern angeboten, oder auch Informationen über Sprachförderungskurse überreicht.

Das Thema Sprachförderung ist von Erzieherinnen verinnerlicht worden. Dies spiegelt sich in ihrem pädagogischen handeln wieder. Das Kind: ‘Ich spielen! ‘, die Erzieherin daraufhin: ‚Du möchtest spielen? ‘., ist ein Beispiel, dass im Kindergartenalltag die Sprachförderung integriert ist. Satzwiederholungen mit einer indirekten Korrektur werden vom Erzieher ausgesprochen.

2.1. Förderung der Sprachbegleitung durch den Körperausdruck

Während des Sprachbegleitungsprozesses (welche im Folgenden Kapitel durch *implementierbare Methoden* aufgegriffen wird), wird unter anderem auch durch den Körperausdruck unterstützt. Denn die Kommunikation verläuft nicht nur mit der verbalen Sprache, sondern auch über die Betonung (paraverbal) und über die Körpersprache (vgl. Richard, 2004. S. 14). Dies betont auch Waztlawick mit dem bekannten Satz:

> *Man kann nicht nicht kommunizieren, denn jede Kommunikation ist Verhalten und genauso wie man sich nicht nicht verhalten kann, kann man nicht nicht kommunizieren."* (Watzlawick, 1996).

Da die Körpersprache non-Verbal ist, ist sie damit universal. Dabei werden sie nach Ansicht von Anthropologen und Verhaltensforschern genetisch weitergegeben und deuten durch bestimmtes körperliches Ausdrucksverhalten eine psychologische Bedeutung (Psychodynamik) zu (vgl. Iljina, Morozova, Ljabina, & Schmakov, 2014. S. 386-386). Dadurch können wir das Resultat ziehen, dass die non-Verbale Kommunikation die Sprachbegleitung unterstützt. Denn der Sprachbegleitungsprozess beinhaltet die Gestik, Mimik und Körperhaltung eines Kindes und wiederum des Erziehers oder der Fachkraft für Sprachbegleitung, durch die die Emotionen geschildert werden können. Dies erschafft einen Zustand von wohler Atmosphäre für beide Seiten.

2.2. Förderung der Sprachbegleitung durch die Betonung (paraverbal)

Wie gerade erwähnt, gehört die Betonung (paraverbale Kommunikation) auch zur Kommunikation, welche wiederum im Prozess der Sprachbegleitung unterstützende Eigenschaften mit sich bringt. Damit ist die Stimmlage des Kindes und der Fachkraft für Sprachbegleitung gemeint. Denn hierbei kann der Tonfall unterschiedliche Meinungen hervorbringen. An diesem Punkt kann die schriftliche Sprache Beispiele geben, bei dem die Akustik mit Satzzeichen, wie Beispielsweise Ausrufezeichen, Punkt, Komma, Fortführungspunkte etc. gezeigt werden. Falls man dies mit einem kurzen Beispiel zeigen sollte: 1. Nein. 2. Nein… 3. Nein! 4. NEİN!!! Innerhalb der Sprachbildung wurden Satzzeichen entwickelt. Dies wiederum bedeutet, dass sich erstmals in der Sprache unterschiedliche Nuancen im Tonfall des Redners ergibt, bei dem die gesagten Worte unterstützt werden, welche in die Sprachbegleitung miteinbezogen sind.

2.3. Sprachförderung individuell und ganzheitlich mit Beobachtungsbogen

Um Sprachförderung bei Migrantenkinder durchzuführen, wird vorher Mithilfe bestimmten Beobachtungsbögen das Kind kontinuierlich eingeschätzt. Der Beobachtungsbogen ist für Erzieher eine Unterstützung. Diese Bögen werden aktiv, passiv, systematisch, spontan, situationsbedingt, zeitlich festgelegt (erste Beobachtung bei der Aufnahme, zweite nach Eingewöhnungszeit, dritte nach festgelegter Zeit und nach einem Jahr) durchgeführt. Der Sprachstand des Kindes, seine Bedürfnisse und Interessen werden berücksichtigt und dementsprechend einbezogen. Die Defizite werden festgestellt und die Förderung drauf hin aufgebaut. Die Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes haben hohe Priorität bei der Sprachentwicklung. Denn diese Kompetenzen unterstützen den Lernfortschritt der Sprachentwicklung des Kindes. Beispielsweise wird vor dem Essen ein *‚guten Appetit-Lied‘* gesungen, welches wiederum die Sprachkompetenzen durch die Melodie, Musik, die simplen Wörter und mehrmaligen Wiederholungen der Kinder stärkt.

2.4. Erstsprache und Kultureigenschaften des Kindes

Für Kinder, die den Lernprozess ihrer Muttersprache nicht vollständig abgeschlossen haben und über 4-5 Jahren sind (weil sie in dem Alter mehr ihre Gefühle erzählen wollen), entwickelt sich ein Problempotential beim Erwerb der Fremdsprache. Denn wenn sie mit einem Begriff konfrontiert werden, welche sie in ihrer Sprache nicht wissen, sie können keine Wissensbrücken bauen und die Informationen verbinden, um das gelungene verstehen zu ermöglichen. Dabei werden auch die kulturspezifischen Eigenschaften der Fremdsprache gebraucht, denn diese sind unterschiedlich.

Beispielsweise wenn man ein Kind mit türkischer Muttersprache vor dem heißen Herd warnt, sagt man: *‚.cısss!'*. Das Kind verinnerlicht diese Hinweisung und weiß, dass es eine Warnung ist, wenn *‚cısss!'* gesagt wird. Jedoch im Deutschen warnt man Kinder meistens mit *‚Neinn.'*. Das Kind in der Fremdsprache diese Anweisung nicht als *‚cıss!'* weiß, muss er erstmals dies verinnerlichen.

2.5. Bereitschaft des Kindes

Interesse, Motivation und Neugierde ermutigen die Sprachförderung. Laut (Weigl, 2017) „beflügelt die Neugier die Wahrnehmungen". Der Lehrprozess sollte den Kindern die Möglichkeit geben, ihre Wahrnehmungen zu strukturieren sowie ihre Gefühle und Gedanken kontrolliert dem Gegenüber zu zeigen, das Sprachverständnis sowie die Sprachtechniken fördern, das Sprachniveau anheben, ihr künstlerisches Gestalten verstärken, Gemeinschaftsgefühl unterstützen, Koordinationsfähigkeit fördern, ihr Selbstbewusstsein stärken, Toleranz aufwecken u.d.w. Denn diese tragen zu einem erfolgreichen Lehrprozess bei. Auch wird dies bei dem bekannten Sprachbaum Model Wendlandt (2006, 11) betont:

> *Die Sprachentwicklung wird mit einem Baum verglichen: Die aktive Sprache ist dabei die Krone des Baumes. Damit die Äste sich verzweigen und kräftig werden können, ohne sich gegenseitig zu behindern, muss die Krone aus einem tragfähigen Stamm entstehen: nämlich aus dem Sprachverständnis, der Freude am Umgang mit Sprache und der Motivation zum Sprechen*

2.6. Pädagogische Aktivitäten führen zur Selbststeuerung

Falls wir einen kurzen Blick auf die pädagogischen Aktivitäten werfen sollten, sind diese unter anderem Rollenspiele, Bilderbücher, Stuhlkreise, Kommunikationsspiele, grobmotorische Betätigungen, Bewegungsspiel, das wiederholende Singen von Versen Reime. Hierbei ist es auch sehr wichtig, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, um ihre Sprache selber zu verbessern (Eigenkorrektur). Der meist bekannte Ansatz hierbei ist die von J. Dewey[2], *learning by doing*. Er entwickelte den Ansatz, bei dem es ermöglicht wird, den Lernenden, durch Forschung und Untersuchung zu lehren. Mit anderen Worten, Lernende lernen Forschungsaktivitäten durch die Problemlösung. Innerhalb dieses Problemlösungsprozesses werden Aktivitäten durchgeführt, bei denen sie mithilfe von ihren Problemlösungsfähigkeiten aktiv mitmachen. Zur gleichen Zeit entwickelt der Lernende seine kreative, kritische und reflektierende Denkfähigkeit. Es

[2] John Dewey (20. Oktober 1859 - 1. Juni 1952) US-Philosoph und pädagogischer Theoretiker, der die philosophische Bewegung gründete, die als *Instrumentalismus* bekannt ist.

lehrt besonders, die Kompetenz, verschiedene Lösungen für ein Problem zu finden. Es erlaubt ihnen, in verschiedenen Situationen zu ‚*experimentieren*'. Die Lehrstrategie durch Forschung und Untersuchung ist besonders effektiv, um die Lernenden in den Lehrprozess hinzuleiten, wobei der Lehrende der Leitfaden im Prozess ist (vgl. Dewey).

3. SPRACHPROBLEME

Bei Kindern, die in der Muttersprache Sprach- und Sprechprobleme haben, ist das frühzeitige Erkennen sehr wichtig, damit die nötigen Maßnahmen ergriffen werden können. Denn Sprach-Sprechprobleme, also Entwicklungsstörungen bereiten große Probleme, wenn sie zu spät diagnoziert werden. Dieses Problem kann unter anderen organischen Störungen sein. Denn die Aneignung an die Muttersprache erfolgt unbewusst. Wie auch Münchner Logopädin Barbara Kleesattel[3] erwähnt:

> *Bei einem normalen Verlauf der Sprachentwicklung haben Vierjährige die Grammatik ihrer Muttersprache größtenteils intus*.

Daher sollte die Sprachentwicklung von Kindern gefolgt werden, weil diese könnte auf eine folgende Lese-Rechtschreibschwäche heranführen.

3.1. Anatomische Störungen

Das Hörproblem des Kindes verursacht, dass die Fremdsprache noch beschwerlich gelernt wird. Da das Kind nicht gut hören kann, kann auch nicht der Standartprozess vom Sprachlernen ablaufen. Im Falle von Polypen zum Beispiel in der Nase oder in den Mandeln, welches der Kinderarzt feststellt, können bei Kindern Sprachentwicklungsprobleme oder –Verzögerungen hervorgerufen werden. Bei Aussprachproblemen, wie Beispielsweise Stottern und falsche Laute abgeben, werden die Eltern informiert und das Kind auf die Logopädin hingewiesen. Falls der Kindergarten mit Logopäden kooperiert, wird bei der Aufnahme des Kindes den Eltern ein Formular hingewiesen, damit sie Ihre Einwilligung geben, dass, falls das Kind eventuell Sprachverzögerung oder Sprachprobleme haben sollte, eine Logopädin eingeschaltet wird. Bei organischen Problemen, wie (eben genannt) Hörprobleme, sollten beim Hals-Nasen-Ohren Arzt abgeklärt werden, damit im entsprechenden Alter die Zungen und Mund Motorik richtig geschult werden kann.

3.2. Die Problemfelder, die bei der Sprachförderung berücksichtigt werden sollten

Unter anderem hängt die Feststellung der Probleme des Kindes eng zusammen mit der Familie und Familiensituation. Diese können wenig

[3] Mehr zur Reportage erreichbar unter: https://www.eltern.de/kleinkind/kinderbetreuung/logopaedie-kinder.html

Interesse und Zuwendung, wegen Zeitmangel durch oft viel Arbeit oder durch wenig Wissen das nicht Verstehen des Kindes in seiner Entwicklung entstehen. Auch bei bestimmten Familien, die aus Orientgebieten nach Deutschland zugewandert sind, bei denen die Familiensitten, Gebote, Religion, Werte, Normen und Bildungsstand der Eltern in Deutschland "anders" sind, entstehen psychische Probleme Zuhause, wie der Druck innerhalb der Familie auf das Kind (durch z.B. Stress und Familienkrisen der Eltern).

4. INTERKULTURELLE ERZIEHUNG UND SPRACHFÖRDERUNG

Durch die steigende Zahl der Migrationskinder hat die Interkulturelle Erziehung in der Elementarpädagogik einen hohen Stellenwert erhalten. Dabei ist auch wichtig zu erwähnen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund die Chancengleichheit bekommen, welches durch die Interkulturelle Erziehung geschaffen wird. Laut Hohmann (2005, 29) „*basiert die Interkulturelle auf der Idee der Gleichwertigkeit der Kulturen'*. Zugleich wird bei Interkulturellen Erziehung nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund einbezogen, sondern auch deutsche Kinder und ihre Familien. Es wird Ihnen geholfen, indem sie unterstützt werden, um das Zusammenleben mit Migrationskindern und deren Familien zu erleichtern.

Falls wir deutsche Kinder (einsprachig wachsende Kinder) bei der Sprachförderung erwähnen sollten, sollte genannt werden, dass die deutschen Kinder durch die Sprachförderung der Migrantenkinder nicht benachteiligt werden, sondern ihnen auch geholfen wird, im Sinne von Unterstützungen. Denn nicht nur bei Migrantenfamilien, sondern auch bei (vielen) deutschen Familien ähnliche Problemfälle vorhanden sind. Die Arbeitswelten, der Bildungsstand der Eltern, Soziale Umwelt des Kindes, alleinerzogene Kinder, sozial problematische Lage der Familien sind einige Faktoren, bei denen die deutsche Kinder Sprachbegleitung benötigen. Für die Sprachförderung von einsprachig wachsenden Kindern, wurde ein spezieller Beobachtungsbogen erarbeitet und erstellt. Durch die Resultate des Beobachtungsbogens wird das einsprachig wachsende Kind in seiner Sprachentwicklung eingeschätzt und in das entsprechende Sprachförderprogramm eingenommen.

5. MIGRANTENKINDER MIT SPRACHPROBLEMEN

Kinder fangen mit dem Fremdsprachlernprozess an, an dem sie mit der Landessprache des Eingewanderten Landes konfrontiert werden. Dabei strengen sie sich mit all ihren Wahrnehmungen an, um sich ausdrücken zu können. Sie versuchen mit Hand-, Armbewegungen zu sprechen oder suchen sich einen, der die gleiche Muttersprache besitzt. Der Versuch, eine Fremdsprache zu lernen, auch noch, wenn sie ihre Muttersprache nicht

vollständig sprechen können, kann Verwirrungen zustande bringen. Sie werden mit Begriffen konfrontiert, die sie zum ersten Mal hören und diese nicht bildlich vorstellen können, falls es auch in der Muttersprache vermittelt wird. Aber bei den Kindern über 3-4 Jahren, kommt es meistens zum Fall, dass die Satzstruktur der Fremdsprache als Basis für die Muttersprache nehmen.

Kinder mit Migrationshintergrund, die die zweite Sprache, Deutsch, nicht oder wenig beherrschen, sind scheu, zurückhaltend und introvertiert. Sie haben Angst und schämen sich falsches zu sagen, um vor den anderen Kindern nicht "lächerlich" zu werden. Die Kommunikation und damit Verständigung in der deutschen Sprache ist schwierig. Deshalb sind in vielen Kindertagesstätten (Kita-Einrichtungen) einen ausländischen Mitarbeiter/-in (Ausländisches Fachpersonal) als Kinderpflegerin oder Erzieherin üblich. Durch das ‚*verstanden werden'* und vieles dem Erzieher anzuvertrauen bringt dem Kind das Gefühl von Geborgenheit.

6. EINE IMPLETIERTE SPRACHFÖRDERUNG

In diesem Kapitel der Arbeit wird ein Projekt, das von mir persönlich (Meryem Sabancı[4]) für die Sprachförderung von Kindern durchgeführt worden ist, vorgestellt. Das Projekt wurde im März 2011 im Kindergarten Go*** in Mainz durchgeführt. Der Kindergarten ist noch bis heute ein Brennpunkt multikultureller Konzeption. Der Kindergarten Go*** arbeitet eng mit Logopäden, dem KINZ (Kinderneurologisches Zentrum), den Kinderärzten, Kinderpsychologen und Schulen (bei dem die Kinder ab dem 6. Jahr durch die externe Honorarkraft spielerisch mit dem Projekt ‚Schulkinder' Grundschulen besuchen und einen Einblick gewinnen). Das Projekt wurde in der Bärengruppe durchgeführt, wobei (03/2011) 23 Kinder eingruppiert waren. Darunter waren Kinder aus unterschiedlichen Ländern, wie Afrika, Irak, Türkei, Bosnien, Jordanien, Kroatien, Serbien, Albanien, Marokko, Pakistan und Deutschland.

Das Projekt war ein Theaterprojekt, bei dem die Interkulturelle Erziehung sowie die Sprachbeförderung unterstütz worden ist. Drei Kinder im Jahren von 5-6 wurden durch die Resultate der Sprachbegleitungsbögen (siehe *Sprachförderung individuell und ganzheitlich*) ausgewählt. Eine kurze Szene der Geschichte ‚Der Hund, der nicht bellen konnte! ' von Benjamin Lebert (2000), wurde mit den Kindern zwei Wochen lang geübt und anschließend innerhalb der Bärengruppe vorgestellt:

> *Bei der Geschichte geht es um einen kleinen Hund, der nicht bellen kann. Er wird von allen ausgelacht und laeuft anschliessend weg,*

[4] Anmerkung: *Während ich die Ausbildung zur Sozialassistentin machte (zweitgleisig mit dem Abitur), wurde dieses Projekt im Praktikum durchgeführt.*

auf der Suche nach jemandem, der ihm das bellen beibringt. Auf der Wiese trifft er die Kuh und das schwarze Schaf, am Wegrand die getigerte Katze, am Teich den Frosch und auf dem Baum den großen Vogel. Alle zeigen ihm, wie sie muhen, mähen, miauen, quaken und uhuhen können. Aber wie man bellt, das weiß der kleine Hund immer noch nicht. Müde und enttäuscht kehrt er am Abend auf den Hof zurück. Und mitten in der Nacht passiert es dann: und auf einmal ist alles ganz einfach! (Lebert, 2000).

6.1. Tag der Durchführung (festgehalten von Meryem Sabancı)

Nach dem Proben des Theaterstückes in dem Raum, der für uns reserviert wurde, gehen wir in den Gruppenraum, um den anderen Kindern das Theaterstück zu präsentieren. Diese sitzen schon im Stuhlkreis. Die vier Kinder tragen schon ihre Masken. Von den anderen Kindern stehen sogar ein paar auf, um genauer die Masken zu besichtigen. Sie staunen. Kurz vor der Aufführung sammele ich die vier Kinder um mich und wir bilden einen kleinen Kreis, wobei wir uns sehen können. Ich sage ihnen: „Wir sind ein Team, wir schaffen das! Schaffen wir das?!“ Ich schaue sie an „Jaa!“ Sie stimmen überein. „Seid ihr bereit?!“ ich motiviere sie auf das Theaterstück, sie sagen gleichzeitig „Ja!“ Wir lösen unseren kleinen Kreis auf und schauen die anderen Kinder an. Ich kann spüren, dass die Vier aufgeregt sind. Man kann die Freude der anderen Kinder an ihren Gesichtern ablesen. Sie lächeln und sind ganz dabei. Ich schicke unseren Bello in die Mitte der Gruppe und sage: „Nun fangen wir an!“ Er zögert zuerst, jedoch macht er kleine Schritte in die Mitte des Stuhlkreises. Er schaut sich zuallererst um und erkundet seine "Umwelt". Seine Freunde schauen gespannt zu. Er schaut mich an und ich gebe ihm den Tipp "Ich bin so traurig", er sagt seinen Anfangssatz: "Ich bin soo traurig! Ich bin der einzige Hund, der nicht bellen kann." Dann schicke ich den Hahn in die Mitte und weise ihn nonverbal darauf hin, seine Maske richtig anzuziehen. Nachdem er seine Maske zurechtgerückt hat, fängt er von selber an seine Sätze zum Hund zu sagen: "Warum bist du so traurig?". Der Hund hat zu meiner Verwunderung sofort seinen Satz gesagt "Ich kann nicht bellen", der Hahn ohne zu warten "Mach mal so: Kikeriki!" Daraufhin setzt er seine Maske ab und kam zu mir. Der Hahn stellt sich sofort hinter mich. Und ich sage seinen Satz laut zu der Gruppe: "Ich glaube, der Hund muss noch ein bisschen üben!" Daraufhin läuft der Hund im Kreis herum und währenddessen schicke ich die Füchsin in die Mitte des Stuhlkreises. Sie springt auf ihn zu und sagt lachend "Waas? Du bist ein Hund?" Dann fängt sie nochmals an zu lachen und das wundert den Hund. Er sagt von sich aus "Ich bin doch ein Huund!" Da sie nicht aufhörte zu lachen, sagte der Hund: "Warum lachst duu?". Die Füchsin sagt darauf etwas, was durch ihr Gelächter nicht verstanden werden konnte. Der Hund: "Ich kann dich gar nicht hööören!". Die Füchsin ist verwirrt, aber lacht trotzdem

noch. Sie sagt den Satz, den der Hund eigentlich am Anfang sagen sollte. "Sag mal: Ich bin der einzige Hund, der nicht bellen kann!" Das tut der Hund auch, während er seine beiden Arme gleichzeitig hochhob und wieder hängen lässt. Ich habe den Eindruck, dass sie zu sehr aufgeregt ist und das kurze Auslachen, was in den Proben auch gemacht wurde, sich durch die Aufregung zu weit hingezogen hat. Ich rufe sie zu mir und erkläre den Kindern laut, (während ich lächele) dass sie so viel gelacht hat, dass man sie kaum noch verstehen konnte. Dann kommt die Hündin in die Mitte des Kreises. Sie sagt: "Wau, wau! Wau, wau!" Daraufhin versucht der Hund seinen Satz zu sagen. Aber er vertauscht die Sätze und schaut mich an. Ich gebe ihm den Tipp "Was hast du eben gemacht!", und er wiederholt dies. Die Hündin: "Ich habe gebellt!", der Hund: "Kannst du bellen?", und sie setzen ihren Dialog erfolgreich fort. Am Ende schicke ich die vier Kinder in die Mitte des Kreises. Sie halten sich an der Hand und verbeugen sich, während die anderen Kinder klatschen. Die Leiterin sagt: "Sehr schön! Der traurige Hund war auf einmal, als er bellen konnte, wieder ganz fröhlich!", und in diesem Moment bemerke ich, dass ich am Anfang sowie am Ende die Kinder der Gruppe informieren bzw. ein Abschlussgespräch halten sollte.‘ (Meryem Sabancı).

6.2. Reflexion und Evaluation

Wir haben uns jedes Mal vor den Proben kurz wieder erinnert, was wir machen, und währenddessen wird gegenseitige Integration, Vermittlung von Sprachfreude und Sprachrespekt dem Gegenüber (durch Ausdrücke) gezeigt. Beispiel: Das Mädchen H.: „Es gab einen bellenden Hund und einen Hund, der nicht bellen konnte, aber später hat der bellende Hund dem anderen geholfen. Dann sind beide bellend davongegangen.“ Wir haben gemeinsam unser Sprachniveau sowie unser künstlerisches Gestalten gestärkt. Beispiel: Durch die freie und die ritualisierte Kommunikation (Verständigung durch Körpersprache) konnten die Kinder während der Durchführung des Theaterstückes eigene Interpretationen einbringen, was auch dazu gepasst hat. Die Kommunikation wurde gefördert. Beispiel: Wir haben zwischen den Proben auch eine kurze Auszeit genommen und zusammen ein Spiel gespielt oder auch ein Lied gesungen.

Die Kinder haben gelernt, wie sie ihre Gefühle und Gedanken dem Gegenüber kontrolliert mitteilen können. Unser Gemeinschaftsgefühl wurde unterstützt. Durch das Auftreten vor den anderen Kindern wurden ihr Körper- sowie ihr Selbstbewusstsein verstärkt. Wir haben mehrere Male geprobt und dadurch wurde auch ihre Ausdauer sowie Kondition ausgebildet oder verbessert und dabei auch ihre eigenen körperlichen Grenzen erkannt. Die Kinder haben sich während der Proben gegenseitig geholfen und Toleranz gezeigt.

7. ZUSAMMENARBEIT DER ERZIEHER MIT DER FAMILIE, SCHULEN UND LOGOPÄDEN

Bei der Sprachförderung ist die enge Zusammenarbeit unter den Erzieherinnen sehr wichtig, denn die Reflektion und Informationsweitergabe sind unentbehrliche Punkte. So bleiben die Erzieher auf dem aktuellen Sprachentwicklungstand des Kindes. Bei Eltern-Gesprächen werden nicht nur Informationen über die sozialen Kompetenzen des Kindes weitergegeben, sondern auch der Sprachentwicklungsstand. Informationsaustausch mit Fachleuten, die unter anderem Logopäden sind, ist hierbei auch sehr wichtig, denn der Prozess der Sprachförderung wird infolge der Sprachentwicklungsschritte des Kindes angepasst. In der Zusammenarbeit mit dem Träger (für eventuelle Zusatzpersonal), anderen Institutionen und unter Kitas, finden anonyme Fachliche Erfahrungsaustausche statt.

7.1. Empathie und Geduld des Erziehers

Erzieher und Erzieherinnen sollten in Ihrer Ausbildung die Wertschätzung, Empathie, Kongruenz (Echtheit), nicht nur als Fachbereich bearbeiten, sondern diese auch verinnerlichen. Denn diese sind im pädagogischen Handeln des Erziehers unentbehrlich. Um das Kind trotz seiner Schwächen verstehen zu können, sollten die Erzieher die Eigenschaft von Empathie besitzen und Vorurteile und negative Gedanken abstellen können. Diese sollten verinnerlicht sein, weil der Erzieher diese Eigenschaften in keiner Situation aus dem Auge lassen darf. Denn durch diese Kompetenzen werden die Erzieher sensibilisiert auf andere Sprachen, Kulturen, Religionen und Sitten. Sonst würden sie sich selber einen Stein auf den Weg stellen. Im Sprachförderungsprozess ist es sehr entscheidend, dass das Kind sich bei den Erziehern wohlfühlt, damit es sich von selbst aus interessiert, motiviert und aktiv beim Prozess beteiligt.

7.2. Weiterbildung der Erzieher

Erzieher und Erzieherinnen sind Lebenslange Lernende, weil sie im pädagogischen Bereich arbeiten und daher ihr Wissen fortlaufend auf dem aktuellsten Stand halten sollten. Daher sollten sie sich mit Weiterbildungen fortbilden, wie Seminare, Kurse, Referentinnen in die Einrichtungen einladen und die KITA mit neuster Fachliteratur ergänzen.

8. KURZE REPORTAGE MIT FACHPERSONAL

Bei diesem Abschnitt der Arbeit wurde eine kurze Reportage wiedergegeben um die Ansichten einer Erzieherin über Sprachförderung bei Kindern im Kindergarten sehen zu können. Die Reportage wurde über E-Mails zwischen dem Zeitraum 01.12.-04.12.2017 gemacht. Erzieherin M. S. ist 1966 geboren und arbeitete mehrere Jahre im Kindergarten G***, Mainz (Rheinland-Pfalz, Deutschland). Der Kindergarten G*** ist ein Brennpunkt

für die Interkulturelle Pädagogik, da sehr viele Migrantenfamilien in der Umgebung leben und deren Kinder dort angemeldet sind.

Frage 1: Was ist das Wichtigste an Sprachförderung bei Kindern für Sie?

M. S.:„ Für *mich ist an erster Stelle die hohe Fach- und Sozialkompetenzen der Erzieher. Sie sollten sich sehr gut ausrüsten mit fachlichem Wissen und diese auch entsprechend umsetzen. Sie sollten belastbar sein, damit sie nicht ins Burnout stürzt, sollten sie ihre Grenzen kennen und "Nein" sagen können.“*

Frage 2: Ist Sprachförderung ein Muss auch für Kinder ohne Sprachlichen Schwierigkeiten?

M. S.:„ Sprachförderung *individuell oder in Kleingruppenarbeit erhalten Kinder, die es brauchen. Die Kinder, die nach der Einschätzung der Erzieher dies nicht brauchen, haben es nicht nötig. In der Großgruppe werden die Kinder allgemein mit der Sprache konfrontiert. Sie werden im alltäglichen Kindergartenleben nicht unterfordert, auch Zusammenarbeit mit den Eltern ist generell für alle Kinder sehr wichtig und in dieser Situation werden sie auf die Sprachentwicklungsfortschritte des Kindes aufmerksam gemacht, positive Feedback, und weitere Unterstützungen wie zum Beispiel mit Bücher aus der Kita ausleihen gestärkt.‘*

Frage 3: Wie hoch ist nach Ihrer Meinung die Rate der Kinder, die eigentlich Sprachbegleitung erhalten sollten, aber diese durch die vermiedenen Beobachtungen sie nicht dazu verleiten werden?

M. S.: „*Eine verantwortungsvolle Erzieherin ist die Entwicklungsbegleiterin bei der bestmöglichen Entwicklung des Kindes. Sie sollte unter anderem auch ein guter Beobachter sein, denn die Kinder werden von den Eltern nicht in die Kita´s geschickt um dort zu "spielen", sondern werden die Kinder in ihrer gesamten Entwicklung in der Einrichtung unterstützt, gefördert und begleitet. Deshalb denke ich, dass nicht der Fall sein kann.“*

9. FAZIT

Die Sprache unterstützt die Kommunikation, in einem multikulturellen Zusammenleben. Daher ist es sehr wichtig, auch die Migrantenkindern, die Sprach-und Sprechprobleme haben, an diesem Punkt zu unterstützen. Die Sprachbegleitung ist ein Teil der Pädagogik in den Kindergärten, wo nicht nur Migrantenkindern geholfen wird, sondern auch Kindern deutscher Herkunft. Denn bei der Sprachförderung geht es nicht nur um die Fremdsprache, sondern um den Prozess der Sprachentwicklung des Kindes. Zudem bekommen nicht nur die Kinder diese Förderung, sondern auch Familien, die in schwierigen sozialen Lagen sind. Damit sind nicht nur Familien mit einem niedrigen Einkommen gemeint, sondern auch

Bildungsschwache, Alleinerziehende, Patchwork Familien u.d.w.

Es sollte hingedeutet werden, dass die Konzepte der Sprachförderungsprozesse von Kindergärten in Deutschland vom Gebiet aus unterschiedlich sein können. Hierbei sollten die Konzepte und Sprachförderungs-Methoden von den Erzieherinnen verinnerlicht worden sein, um diese auch im Kindergartenalltag integrieren zu können. Die Bereitschaft des Kindes ist sehr wichtig. Sein Interesse, Motivation und Neugierde werden durch pädagogischen Aktivitäten erweckt und führen zur Selbststeuerung und Stärkung vom Selbstwertgefühl des Kindes. Die Sprachförderung wird auch durch den Körperausdruck und die Betonung (paraverbal) beeinflusst, weil diese einen hohen Stellenwert in der Kommunikation haben.

Hohe Priorität hat es auch, dass der Sprachförderungsprozess individuell und ganzheitlich dem Kind anpassend programmiert wird. Dabei werden Beobachtungsbögen von den Erziehern angewendet, bei denen bestimmte und bewusste Fragen von Therapeuten und Pädagogen systematisch erstellt worden sind. Die Resultate von den Kindern, die in ihrer Kindergartenzeit durch die Sprachförderung bei ihrer Sprachentwicklung unterstützt worden sind, haben im Nachhinein Erfolge besonders im Schulleben. Denn mit den Sprachförderungs-Maßnahmen wurden dem Kind viele seiner Kompetenzen eingeschult und gestärkt. Das Kind gewinnt durch die Erfolgserlebnisse bei der Sprachförderung ein sicheres Auftreten. Viele der Kinder sind sogar im Nachhinein in der Lage den Übersetzer zwischen den Eltern und den Lehrern in der Schule zu spielen. Nicht nur eine bessere Aussprache, sondern auch deren Feinmotorik (durch die nonverbale Kommunikation was im Sprachförderungsprozess angewendet wird) zeigt Erfolge beim Schreiben. Dabei wird auch auf Interkulturelle Pädagogik eingegangen, d.h. unterschiedliche Kulturen, Sitten u.d.w. werden dem Kind für das wohle Zusammenleben erleichtert. Diese Erfolgserlebnisse wurden von der Erzieherin, mit der die Reportage gemacht worden ist, im Gespräch von ihr erwähnt. Nach dem Kindergartenaustritt des Kindes werden die Kinder mit ihren Eltern auf Feste, Feiern und Aktivitäten (z.B. Weihnachtsfeier, Zuckerfest etc.) weiterhin eingeladen, bei dem sich die Erzieherin unter anderem mit den Eltern über die Fortschritte des Kindes zu unterhält (eventuell Feedbacks von durchgeführten Förderungen). Die Informationsweitergabe zeigt den Erziehern, dass sie mit ihrem pädagogischen Handeln in der Sprachförderung effektiv sind.

Das durchgeführte Projekt, welches (im Punkt 6. *EINE IMPLETIERTE SPRACHFÖRDERUNG*) geschildert wurde, hat mehrere Kompetenzen der Kinder gefördert. Das Theaterprojekt mit dem Thema „*Bello, der Hund, der nicht bellen konnte!*“, war nicht nur für die Sprachförderung, sondern auch für die Interkulturelle Erziehung. Damit können wir das Resümee ziehen,

dass beim Sprachförderungsprozess niemals nur eine Kompetenz der Kinder gefördert wird. Somit ist Sprachförderung ein *Multivitamin(!)* für Kinder.

LITERATUR

Benjamin, L. (2000): *Der Hund, der nicht bellen konnte!'.* Schatzinsel-Verlag.

Hohmann, M. (2005): *Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. Migration und sprachliche Bildung*, 29-45. Erreichbar unter: https://books.google.de/books?hl=tr&lr=&id=2ECKAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=interkulturelle+erziehung&ots=MJJxeqV_41&sig=4hUaqfyRN2xox83r73PNLjH_QQo#v=onepage&q=interkulturelle%20e rziehung&f=false

Iljina, I. E., Morozova, O. N., Ljabina, O. G., & Schmakov, S. I. (2014): *Nonverbale Kommunikation.* Вестн. Тамб. гос. тех. ун-та, (20), 386- 396.Erreichbar unter: http://vestnik.tstu.ru/rus/t_20/pdf/20_2_022.pdf

Richard, N. (2004): *Kommunikation und Körpersprache mit Menschen mit Demenz–die Integrative Validation (IVA). Unterricht Pflege*, 9, 13-16. Erreichbar unter: http://www.integrative-validation.de/files/iva/pdf/Artikel%20Unterricht%20Pflege%205.2004.pdf

Weigl, A. (2017): Neugier beflügelt unsere Wahrnehmung – eine effektive Lernmethode im Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 44(1), 173-182. Erreichbar unter: http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/9182/8925

Wendlandt, W. (2006): *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung.* Georg Thieme Verlag. Erreichbar unter:https://books.google.de/books?hl=tr&lr=&id=Lp4VGrkf9ucC&oi=fnd&pg=PA7&dq=sprachbaum+nach+Wendlandt&ots=3oiMItPXeG&sig=f5Bfe6nk9hrZdthRKnQal8W0S2U#v=onepage&q=sprachbaum%20nac h%20Wendlandt&f=false

Watzlawick, P. (1996): *Menschlich kommunizieren.* Bern: Hans Hueber Verlag.

LEXIKALISCHE, ORTHOGRAFISCHE UND GRAMMATISCHE SELEKTION IM SCHRIFTBILD DER ZWEITSPRACHLER

Dr. Aylin SEYMEN
Gazi-Universität

1. ERSTSPRACHE VS. ZWEITSPRACHE

Menschen lernen zuerst eine Muttersprache, welches als die Erstsprache bezeichnet wird und mit der Zeit, wegen der Weiterbildung oder Migration sind sie gezwungen eine Fremdsprache, also Zweitsprache zu erlernen. Wir werden uns hauptsächlich mit den Problemen der türkischen Jugendlichen bei dem Erwerb der deutschen Sprache beschäftigen. Diese Jugendlichen müssen die deutsche Sprache in Wort und Schrift erlernen, wenn sie erfolgreich die Schulen besuchen wollen. Für die Arbeit in der Grundschule ist die optimale Förderung der Lernfähigkeit und -entwicklung jedes Kindes als zentrale Aufgabenstellung zu betrachten. So heißt es in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule (1994): »Aufgabe der Grundschule ist es, Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, dass sich Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen im gestaltenden menschlichen Miteinander vermittelt werden«. Wir werden in unserem Artikel 20 türkische Studenten, die an der Abteilung Lehramt Deutsch studieren, in Deutschland für einen gewissen Zeitraum, mindestens fünf Jahre gelebt haben und zur Schule gegangen sind, unter die Lupe nehmen, indem wir ihre Schriften auf lexikalischer, orthografischer und grammatischer Basis analysieren werden. Da die Türken in Deutschland in der Schule und im Alltag sich mit der deutschen Sprache auseinandersetzen müssen, aber zu Hause und im engeren Freundeskreis die türkische Sprache vorziehen, ist meistens der korrekte „deutsche“ Ausdruck in der Regel nicht sehr einfach. Dieser Zwiespalt führt dazu, dass sich die deutsche Sprache nicht perfekt entwickelt. Einige Fallbeispiele offerieren, welche Probleme Studenten, die in Deutschland gelebt haben und anschließend in der Türkei Lehramt Deutsch studieren, haben.

2. WAS VERSTEHT MAN UNTERDEM BEGRIFF *ZWEITSPRACHE* UND WIEWIRD SIE ERWORBEN

Der Mensch ist, so Wandruszka, bereits in seiner Muttersprache mehrsprachig, denn diese ist historisch, sozial, regional und fachlich geschichtet und enthält mehrere Sprachen, die man als Sondersprachen bezeichnen kann (Wandruszka 1979, S. 13). Zu dem erlernen wir aber auch eine andere Sprache, die man auch Zweitsprache nennt. Die Zweitsprache

ist eine Sprache, die ein Mensch zusätzlich zur Muttersprache zu einem späteren Zeitpunkt erlernt.

In unserem Fall werden wir uns mit der Zweitsprache „Deutsch“ beschäftigen. Deutsch als Zweitsprache (DAZ) wird z.B. von Menschen mit fremder Herkunft, die in Deutschland leben, erlernt. Unser Hauptgedanke richtet sich hier speziell an die Türken, die in Deutschland leben und die deutsche Sprache in ihrem Umfeld erlernt haben. DAZ wirdin diesem Fall vor allem durch das natürliche Erlernen des deutschen Umfeldes und der Lernsituation geprägt.Bei den Individuen, die zweisprachig aufwachsen, ist selten zu sehen, dass sich beide Sprachen auf dieselbe Art und Weise entwickeln. Es gibt mehrere Faktoren, die den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen. Die Familie spielt eine große Rolle bei dem Erwerb der Erstsprache. Je stärker das Wissen der Erstsprache ist, desto leichter ist es eine Zweitsprache zu lernen. Denn man erwirbt weitere Sprachen auf der Basis der Muttersprache und anderer gelernter oder erworbener Sprachen. Der Erwerb weiterer Sprachen unterscheidet sich darum fundamental vom Erwerb der ersten Sprache (Christ, 1980: 35). Der Erwerb beider Sprachen, also der Erst-und Zweitsprache wirkt sich positiv aufeinander aus und fördert damit gleichermaßen die Bilingualität. Natürlich spielt des Weiteren die Umgebung eine immense Rolle. Die Sprache, vor allem die, die in der Umgebung dominant ist, wird in der Regel die stärkere. Der Erwerbsprozess einer Zweitsprache ist nicht zeitlich zu begrenzen, sondern er ist „lebensbegleitend“. Es ist bei den Menschen, die in einem fremden Land für eine längere Zeit leben gängig, dass sie sich zwischen mindestens zwei Sprachen die sie beherrschen, bedienen. Auer (1999: 92) bezeichnet diesen Fall als Codemixing, ein satzinterner Wechsel zwischen den Sprachen. Hier werden Wörter, die einem in einer Sprache nicht sofort einfallen, von der anderen Sprache gebraucht. Bei dem Codeswitching, ein weiterer Begriff für bilinguale Kompetenzen, jedoch überwiegt eine “Metagrammatik”, die ein bestimmtes sprachliches Wissen umfasst. Bei diesem Codeswitching kommt es vor, dass der Sprechende in der Sprache A die Grammatik B und in der Sprache B die Grammatik A gebraucht. Die eingebetteten Sprachbegriffe aus einer anderen Sprache werden also grammatikalisch der anderen Spracheangepasst. Codemixing und Codeswitching verraten also (meta)grammatische und (meta)diskursive Kompetenzen und sind daher Ausdruck „kompetenter Bilingualität“ (Auer, 1999: 93).

Eine wichtigeBetrachtungsweise um die Zweisprachigkeit ist die Frage, wie sich die mitgebrachte Sprache, die Familiensprache, also das Türkische und der Erwerb der Landessprache, in dem man für einen gewissen Zeitraum gelebt hat, in unserem Fall das Deutsche, entwickelt.

Die Analyse im empirischen Teil wird einen Einblick in den Sprachstand einzelner türkischer Studierender an der Abteilung Lehramt verschaffen. Das

Ergebnis dieser Analyse wird bestimmen, in welchemNiveausich die Lernenden befinden.

3. EMPIRISCHER TEIL

Für die empirische Analyse wurden türkische Studenten,die auch als Angehörige der „Gastarbeiter"-Generationen gelten, mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft und/oder solche mit einem nicht-deutschen Herkunftsland, die an der Gazi Universität, Lehramt Deutsch studieren, erfasst. Diese Analyse beschränkt sich nur auf die Fertigkeit "Schreiben", wobei wir speziell die Fehler auf lexikalischer, orthografischer und grammatischer Basis berücksichtigen werden.

Die Studenten mussten in einer Grammatikprüfung mit den gegebenen Wörtern vollständige, grammatikalisch korrekte Sätze bilden. Es wurden schriftliche Prüfungen von 20 Studenten untersucht:

Beschreibung der Fehler: (1) lexikalisch/Selektion: Genus

(2) Orthografisch/Selektion: Graphem/Groß-/Kleinschreibung

(3) Grammatisch/Selektion, Tempusbildung: Verben

Bsp. unterbrechen – Studenten – Lehrer – Unterricht + Präteritum

Student Nr. 1: Der Lehrer **unterbrechte** den Unterricht, weil die Studenten sehr laut waren.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung; „Unterbrechte" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen). Es wurde ein Morphem (-t-) gewählt, welches in der Zielsprache zur Bildung des Präteritums bei regelmäßigen Verben zur Anwendung kommt.

Student Nr. 2: Die **studenten** unterbrachen **das**Unterricht des Lehrers.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Neutrum statt Maskulinum, d.h. es liegt ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor. Nomen werden im Deutschen groß geschrieben, d.h. hier liegt ein Verstoß auf der orthografischen Ebene vor, es wurde das falsche Graphem gewählt <s> statt <S>.

Student Nr. 3: Die Studenten **unterbrechen** den Unterricht des Lehrers.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung: „unterbrechen" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen). Es wurde die Gegenwartsform Präsens gewählt.

Student Nr. 4: Die Studenten unterbrachen den Unterricht des Lehrers.

In diesem Fall hat Student Nr. 4 keine Fehler gemacht.

Student Nr. 5: Die Studenten unterbrachen den Unterricht des Lehrers.

Genau wie Student Nr. 4 hat auch Student Nr. 5 keinen Fehler gemacht.

Student Nr. 6: Die Studenten unterbrechen **das** Unterricht des Lehrers.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Neutrum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 7: Die Studenten unterbrachen **das Lehrers** Unterricht.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist erneut das falsche Genus gewählt: Neutrum statt Maskulinum, d.h. es liegt ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 8: Die Studenten unterbrachten den Unterricht des Lehrers.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung; „Unterbrachte" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen). Es wurde ein Morphem (-t-) gewählt, welches in der Zielsprache zur Bildung des Präteritums bei regelmäßigen Verben zur Anwendung kommt. Hier wurden die Regeln der starken und schwachen Verben miteinander vermischt.

Student Nr. 9: Der Lehrer sagte den Studenten, dass sie **die** Unterricht nicht unterbrechen sollen.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Femininum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 10: Die Studenten **unterbrichte das** Unterricht von dem Lehrer.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung; „Unterbrichte" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen).

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Neutrum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 11: Der Lehrer unterbrach seinen Unterricht wegen **das** Studenten.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Neutrum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 12: Wegen **die** Studenten **unterbracht**der Lehrer **das** Unterricht.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung; „Unterbracht" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen).

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Neutrum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 13: Im Unterricht **unterbrechen** die Studenten den Unterricht.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung: „unterbrechen" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen). Es wurde die Gegenwartsform Präsens gewählt.

Student Nr. 14: Im **unterricht**sagte der Lehrer etwas,ein Student unterbrach den Unterricht.

Art des Verstoßes: Orthografisch/Selektion: Nomen werden im Deutschen groß geschrieben, d.h. hier liegt ein Verstoß auf der orthografischen Ebene vor, es wurde das falsche Graphem gewählt <u> statt <U>.

Student Nr. 15: Der Lehrer unterbrach **die** Unterricht der Studenten.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Femininum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 16: Die Studenten **unterbricht** den Lehrer im Unterricht.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung: „unterbricht" verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen).

Student Nr. 17:**Die** Lehrer unterbrach den Unterricht wegen der Studenten.

Art des Verstoßes: lexikalisch/Selektion: Genus; Hier ist das falsche Genus gewählt: Femininum statt Maskulinum, d.h. es liegt ebenfalls ein Verstoß auf lexikalischer Ebene vor.

Student Nr. 18: Der Student kam nach dem Lehrer und **unterbrechte** den Unterricht.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung: „unterbrechte“ verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen).

Student Nr. 19: Der Student kam nach dem Lehrer und **unterbrichte** den Unterricht.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung: „unterbrichte“ verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen).

Student Nr. 20: Der Student kam nach dem Lehrer und **unterbrachte** den Unterricht.

Art des Verstoßes: Grammatisch/Selektion: Tempusbildung: „unterbrachte“ verstoßt gegen eine grammatische Regel, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus Präteritum bei einem unregelmäßigen Verb (unterbrechen).

Corder (1974) teilt Fehler bezüglich ihrer Ursachen in drei Hauptkategorien ein, Transferfehler, Übergeneralisierung und Fehler, die durch Unterricht hervorgerufen sind. Letztere sind überaus schwierig nachzuweisen und werden hier nicht beachtet.

Transfer-Fehler: Der Student überträgt die Regeln seiner Muttersprache (L1) auf die Zielsprache (L2). Die Kleinschreibungen von den Nomen sind wie im o. g. Beispiel durch Transfer aus der Muttersprache zu erklären, denn im Türkischen werden Nomen, sofern sie nicht am Satzanfang stehen, klein geschrieben. Der Student hat die Schreibweise seiner Muttersprache auf die Zweitsprache übertragen.

Übergeneralisierungen bzw. analoge Fehler entstehen, wenn der Student schon eine Regel der Zielsprache gelernt hat, aber noch nicht die genauen Kategorien kennt, auf die die Regel angewendet werden muss. In den oben gegebenen Beispielen kann man vor allem die Verbform “unterbrechen” als Übergeneralisierung auffassen. Offensichtlich hat der Student bereits eine Regel zur Bildung des Präteritums (nämlich die bei regelmäßigen Verben) gelernt und überträgt diese auf unregelmäßige Verben.

4. FAZIT

In Hinsicht auf den Erwerb der Zweisprachigkeit hat sich in dieser empirischen Analyse deutlich gezeigt, dass es in der Tat Probleme im

Zweitspracherwerb und der Wiedergabe dieser gibt. Der Erwerb oder Erhalt der Zweisprachigkeit ist leider, wie auch die Analysen der Fallbeispiele zeigten, nicht ohne weiteres zu erwarten. Eine bestimmte Art des Wechselns zwischen der deutschen und der türkischen Sprache erfordert eine spezifische grammatische Kompetenz, in welcher sich die Studenten jedoch schwer tun. Obwohl die Studenten mit den angegebenen Wörtern einen vollständigen Satz mit der Vergangenheitsform Präteritum bilden sollten, konnte man in der vorliegenden Analyse feststellen, dass 10 von den 20 Studenten offenbar die Präteritumform des Wortes „unterbrechen" nicht kennen. Jedoch wie die Formen "unterbrechen, unterbricht" zeigen, bildete der Student korrekte Formen zur Kennzeichnung des Perfekts, die darauf hinweisen, dass er die Regel zur Bildung des Perfekts anscheinend bereits beherrscht. Daneben zeigten sich in diesen Sätzen auch „Kontaminationen" (Kniffka, Gesa, 2003:46-50) von starken und schwachen Präteritumbildungen: "unterbrechte, unterbrichte". Ein weiterer Teilbereich, in dem die Studenten Probleme besitzen, ist der lexikalische Bereich. Hier kann man deutlich erkennen, dass die Studenten sogar mit den gängigsten Wörtern wie "Lehrer und Unterricht" Artikelfehler aufgewiesen haben. In der Studie von Koçak (2012:27) wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass die Rückkehrer, obwohl sie einen gewissen Bildungshintergrund haben, Artikelfehler bei den wesentlichen Wörtern gemacht haben. Da es im Türkischen keine Artikel gibt, kann man davon ausgehen, dass sich die Studenten deswegen im lexikalischen Bereich schwergetan haben. Da die wenigsten Fehler, nur 2 von 20 Studenten, im orthografischen Bereich gemacht wurden und da man im türkischen die Nomen, falls sie nicht am Anfang stehen klein schreibt, kann man davon ausgehen, dass der türkische Student in diesem Teilbereich verhältnismäßig weit fortgeschritten ist. Wie Kniffka auch die Meinung vertritt, könnte eine Sprachförderung, die für diese Studenten geeignet wäre, mit der Festigung der Vergangenheitsformen Perfekt und des regelmäßigen Präteritums beginnen. Erst danach könnten unregelmäßige Formen eingeführt werden. Analog wäre mit weiteren Befunden umzugehen, beispielsweise mit denen aus dem Bereich der Kasusverwendung, denn auch in diesem Bereich konnte man Fehler aufweisen: wegen das Studenten, wegen die Studenten.

LITERATURVERZEICHNIS

Auer, P. (1999). *Codeswitching in Conversation*. London.

Christ, H. et al. (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft.* Augsburg.

Corder, S. P. (1974): Error Analysis. In: Allen, J.P.B./Corder, S.P. (Hgg.) *Techniques in Applied Linguistics. Edinburgh*: Edinburgh University Press.

Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz

Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2003): Sprachtests für zweisprachig aufwachsende Grundschulkinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Primar* 34, 46-50.

Koçak, M. (2012): Genusfehler der Rückkehrerstudenten an den türkischen DAF-Abteilungen. *Zeitschrift tribüne* 4 (25-28).

Kultusminister Konferenz *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015).*

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München und Zürich.

TÜRKÇEDEKİ ZARF-FİİL GRUPLARININ ALMANCADAKİ EŞDEĞERLİLİKLERİ

Öğr. Gör. Eyüp ZENGİN
Sakarya Üniversitesi

1. GİRİŞ

Zarf-fiil grubu, bir zarf-fiil ve bu zarf fiile bağlı öğe ya da öğelerden kurulan kelime grubudur. Zarf-fiil grubunun ana unsurunu oluşturan zarf-fiiller (Verbaladverbien), fiillerin kök veya gövdelerine getirilen zarf-fiil ekleriyle türetilirler. Çekilmeyen fiil şekilleridir. Ne isim, ne de fiil çekim eki alırlar. Hareket hali ifade eden fiil şekilleridir. Fiillerin zarf şekillerini yaparlar. Kendilerinden sonra gelen fiili niteleyerek cümlede zarf tümleci görevinde kullanılırlar. Zarf-filler de diğer zarflar gibi fiilin amacını, sebebini zamanını, tarzını, şartını, vb. bildirirler. Zarf-fiiller de çatı kategorisine sahiptirler ve kendilerinden önce gelen cümle öğelerini yönetirler. Zarf-fiil yerine, *gerundium, bağ fiil, ulaç, zarf eylem* terimleri de kullanılır. Zarf-fiillerin *bağ fiil* adıyla bağlayıcı özelliği olduğu ortaya konmaktadır. Yani zarf-fiil ekleri bağlayıcı özelliği ile zarf-fiil gruplarını yan cümle olarak temel cümleye bağlarlar. Bunlar zarf-fiil yan cümleleri olarak temel cümleleri veya bağlı bulundukları üst cümleleri zaman, sebep, tarz, şekil ve şart gibi özellikler açısından tamamlarlar.

Zarf-fiil grubu, bir zarf-fiil ve bu zarf fiile bağlı öğe ya da öğelerden kurulan kelime grubudur. Zarf-fiil grupları, cümlede zarf görevi yapan öbeklerdir. Öbeğin ana unsuru zarf-fiildir ve sonda yer alır. Öbekte yüklem görevi yapan zarf-fiilin anlamı özne, nesne, zarf ve yer tamlayıcısı gibi bir veya birden çok öğe ile tamamlanır. Bir cümlede yer alabilecek öğelerin zarf-fiil gruplarında da yer alabildiğini görebilmekteyiz. Bu yönüyle zarf-fiil grubu cümle özelliği gösteren ve temel cümle ile birleşik cümle kurabilen bir yapıya sahiptir.

Karaağaç (2013:456) zarf-fiil grubu yerine zarf-eylem öbeği terimini kullanır ve şu tanımı yapar: "Zarf-eylem öbeği, bir zarf-eylem eki ile ona bağlı bir veya birden çok öğeyle kurulan söz öbeğidir." Zarf-fiil grubu, bir zarf-fiil ile ona bağlı öğelerin oluşturduğu kelime grubudur. Bu yardımcı öğeler, zarf-fiili anlam bakımından niteler, açıklar ya da tamamlar. Zarf-fiiller, fillerin hallerini gösteren şekiller olduğundan isim sayılmazlar. Bu yapılarda şahıs ve zaman kavramı yoktur (Özkan ve Sevinçli, 2013: 89). Türkçe tipi bağımlı cümle kurma araçlarından zarf-fiil eki almış bir fiil ile ona bağlı yardımcı öğelerden oluşan kelime gruplarıdır: *basamakları çıktıkça, iki yanı ağaçlı yolda yürürken, uzun zamandır hayalini kurduğum okula girer girmez* vb. Zarffiil eklerini almış olan fiil, grubun asıl öğesidir

(Demir ve Yılmaz, 2014: 235-236). Demir ve Yılmaz, (2014: 236) zarf oluşturan eklerle kurulan zarf-fiil gruplarının, cümle içinde zarf işleviyle kullanılan bağımlı cümleler olduğunu, bu nedenle gruptaki öğelerin ancak cümle çözümlemesi yöntemleriyle belirlenebileceğini ifade etmektedirler. Bu açıklama ile zarf-fiil gruplarının yan cümle olabilme ve yönetme-bağlama kuramına atıfta bulunulmaktadır. Yazarlar, zarf-fiilin, hatta diğer fiilimsilerin (isim-fiil, sıfat-fil) bağlı cümle olabilme ve bunların yönetme-bağlama özelliklerini "isim, sıfat ve zarfların cümle oluştururken öğe yönetme güçleri sınırlıdır, temel parça normal bir cümlede ne kadar öğe alabilirse isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiiller de o kadar öğe alabilir" ifadeleri ile ortaya koymaktadırlar.

2. ZARF-FİİL YAN CÜMLELERİNİN DERİN YAPISI

Cümle, bitmişlik ifade eden bir yapıdır. Cümlenin değişik tanımlarında, cümlenin duygu ve düşünceleri tam olarak ifade etmesinden, yargı bildirmesinden bahsedilir. Ancak cümlenin her zaman bu özellikleri taşımadığını, derin yapıda oluşan duygu ve düşüncelerin yüzey yapıya tam olarak yansıtılmadığını, dolayısıyla cümlelerin eksikliklerle dolu olduğunu görürüz. İşte burada bu eksiklikleri telafi etmek için eksikliklerle dolu cümle yapısının, derin yapıda oluşan şekline inilir. Cümleler fonetik veya sentaktik açıdan eksik olabilirler, ancak derin yapıda semantik açıdan eksiksiz yapılardır.

Derin yapı ve yüzey yapı arasındaki bağıntıyı dile getiren kurallara *dilbilgisel dönüşümler* denir. Dönüşümler derin yapıyı yüzey yapıya çevirir. Chomsky (2011: 169) *Üretici-dönüşümsel dilbilgisi* terimini kullanmasının nedeni buna bağlamaktadır. Yüzey yapı, fonetik biçimi belirleyen, derin yapı ise tasarımlanan dilbilgisi bağıntılarının anlamını belirleyen yapıdır. Derin yapı düşünsel arka planı oluşturur ve anlam taşıyıcıdır. Chomsky (2011: 178) dilin soyut yönünün de dikkate alınması gerektiğini ifade eder. Üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramına göre her cümlenin 'derin yapı' ve 'yüzey yapı' olmak üzere iki ayrı yapısı bulunmaktadır. Derin yapı cümlenin anlamını yüzey yapı ise fonetik ve sentaktik yönünü ortaya koyar. Derin yapı cümlelerin müstakil olarak tasarlandığı zihinsel katmandır. Cümleler burada çok açık ve sarih bir şekilde kurgulanır, ancak yüzey yapıya çıkarken aynı formda çıkmaz. Zira birtakım dönüşümlere maruz kalır.

Chomsky'nin üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramı bize, derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında hem Türkçede, hem de Almancada cümlelerin derin yapısını araştırma ve belirleme imkânını sunmaktadır. Zira Chomsky'nin bu kuramına göre cümleler bütün dillerde derin yapıda aynı şekilde kurgulanır, ancak dönüşümler sonucunda yüzey yapıya yansımaları farklıdır.

Yan cümle olarak isimlendirdiğimiz yapı, derin yapıda müstakil bir cümle iken, değişim ve dönüşümler sonucu yüzey yapıda temel cümle içerisindeki

bir yan cümle olarak yer alır. Derin yapıda kendi öğelerini yönetebilme özelliğine sahip temel cümle olarak kurgulanan bu cümle, yan cümleye dönüştüğünde de aynı özellikleri göstermektedir. Yan cümle, temel cümleye göre bazı eksiklikler gösterse de, bir temel cümle gibi kendi öğelerini yönetebilme özelliklerine sahiptir.

Sezer (1981: 167) aynı derin yapıdan kaynaklanan bu dönüşümü şu örneklerle vermektedir:

> To learn English is difficult. "İngilizce öğrenmek zordur."
>
> It is difficult to learn English. "İngilizce öğrenmek zordur."
>
> English is difficult to learn. "İngilizce öğrenmek zordur."

Bu dönüşümü Almancaya uyarladığımızda derin yapıdan yüzey yapıya dönüşümü şu örneklerle verebiliriz:

> Zum Essen brauchen wir Brot. "Yemek için ekmeğe ihtiyacımız var."
>
> Wir brauchen Brot zu essen. "Yemek için ekmeğe ihtiyacımız var."
>
> Vor dem Schlafen putze ich mir die Zähne. "Yatmadan önce dişlerimi fırçalarım."
>
> Bevor ich schlafe, putze ich mir die Zähne. "Yatmadan önce dişlerimi fırçalarım."

Değişik yüzey yapıdaki bu cümleler aynı derin yapıdan kaynaklanmaktadır.

Derin yapıdan yüzey yapıya dönüşümler farklı şekillerde oluşabilir, ancak yüzey yapılar eş anlamlı olabilir.

> Wir brauchen Wasser zu leben. "Yaşamak için suya ihtiyacımız vardır."
>
> Zum Leben brauchen wir Wasser. "Yaşamak için suya ihtiyacımız vardır."

Aksan (2000: 134) dönüşüm sonucu yüzey yapıda temel cümle bünyesindeki zarf-fiil yan cümlesinin derin yapısını aşağıdaki örnekle açıklamaktadır:

"Türkçede sık rastlanan ulaçlı tümce türüne örnek olan *"Bakkala uğrayıp ekmek aldım"* tümcesi de elbette derin yapıda;

1) *Bakkala uğradım*
2) *(Bakkaldan) ekmek aldım* anlamlarından oluşmaktadır. *"Bakkala uğrayıp ekmek aldım"* tümcesi, derin yapıdaki bu kuruluşun yorumlanmış, yüzeysel yapıya dönüşmüş biçimidir.

Yüzeysel yapı (surface structure) terimi, derin yapıda var olan anlamın açıklanmış biçimi, sese, sözcüklere dökülerek gerçekleştirilmesidir."

3. ZARF-FİİLERİN ALMANCADAKİ EŞDEĞERLİLİKLERİ

Zarf-fiil terimi Almancada "Gerundium", "Konverb", "Verbaladverb" terimleriyle karşılanır. Türkçede olduğu gibi, cümlenin bir öğesi olarak düşünüldüğünde kullanımı Türkçedeki zarf-fiil oluşumuyla benzerlik arz eder. Almanca kaynaklarda zarf-fiil (Gerundium) tanımına baktığımızda Türkçede olduğu gibi fiilden türetilen şekiller olarak tanımlandığını görürüz. Örneğin, Wahrig (2000: 543) "Fiilin mastar halinin çekim şekli", Duden (2003: 637) "Almancada isimleşmiş mastar yapısına uygun, isim özelliği gösteren fiil şekli" olarak tanımlar. Ancak Türkçeden farklı olarak zarf-fiiller Almancada farklı yapılar içerisinde görülebilir. Bunlar yan cümle şeklinde, sıfat yapım ekleriyle veya "Präposition"larla kurulu yapılarla, vb. şekillerde ifade edilebilmektedir. Zarf-fiil ekleriyle kurulan zarf-fiiller ve zarf-fiil grupları, genel itibarıyla Almancadaki yan cümleleri ya da bunların yerine kullanılan isimleştirmeleri karşılarlar. Ancak Almancadaki yan cümleleri, yan cümle yapısının dışında, bunları karşılayan, eşdeğerlilikleri olan fiilimsi gruplarıyla, isimleştirme yoluyla vb. şekillerde de ifade temek mümkündür.

Der betrunkene Mann ging *singend* auf der Straße.

Sarhoş adam *şarkı söyleyerek* caddede yürüyordu.

Ich habe *unwissentlich* einen Fehler gemacht (Aygün, 2004:86).

Bilmeyerek bir hata yaptım.

Er ist *zu Fuß* bis zum Bahnhof gegangen.

Yürüyerek istasyona kadar gitti.

Beim Überqueren einer Straße muss man vorsichtig sein.

Caddeyi karşıdan karşıya geçerken dikkat etmeli.

Ich habe diesen Betrag *als Vorschuss* erhalten.

Bu tutarı *avans olarak* aldım.

Indem man Tag und Nacht arbeitet, kann man das Ziel erreichen.

Gece gündüz çalışarak hedefe ulaşılabilir.

Eine Kundin betrat den Laden, *ohne dass der Verkäufer sie bemerkte*

(Helbig ve Buscha, 2005: 604).

İşyeri sahibi farkında olmadan bir müşteri dükkâna girdi.

Türkçedeki zarf-fiil yapılarının Almancada bu kadar farklı yapılarla ifade edilmesinin yanı sıra, aynı yapılarda, yani zarf-fiil (Verbaladverb) şeklinde kullanımı da görülür. Türkçede olduğu gibi Almancada da, zarf-fiile bağlı öğe ya da öğelerden kuru zarf-fiil öbeği olarak yer alabilir:

Den Spuren im Schnee folgend hat sie ihre Katze gefunden.

Kardaki izlerini takip ederek kedisini buldu.

4. ZARF-FİİL YAN CÜMLELERİ

Zarf-fiil yan cümleleri, isim-fiil ve sıfat-fiil yan cümleleri gibi isimlerin üstlenebileceği görevleri üstlenemezler. Bağlama ve yönetme özellikleri olmasına rağmen zarf-fiil yan cümlelerinin özneleri fiilleri ile tamlama kuramazlar ve fillerin sonuna getirilen ekler hiçbir zaman değişikliğe uğramaz. Bu yan cümleler herhangi bir ek almadan doğrudan doğruya temel cümleye bağlanır ve temel cümleyi zaman, sebep, tarz, şekil ve şart gibi özellikler açısından tamamlarlar. Zarf-fiil veya zarf-fiil grubundan oluşan yan cümlelerdir. Fillerin kök ya da gövdelerine -A, -AlI, -ArAk, -Ip, -IncA, -mAdAn, -ken gibi zarf-fiil ekleri getirilerek oluşturulurlar.

Ediskun (1999: 252) zarf-fiil yerine ulaç (bağeylem) terimini kullanır ve bunları şu şekilde tanımlar: "Uluçlar, kurduğu önermeyi başka bir önermeye bağlayan eylemsilerdir. Bağeylemler, bir yandan birleşik tümcede iki tümceyi bağladığı için bağlaç, öbür yandan da özne, nesne, tümleç aldıkları için eylem olan sözcüklerdir." Gültekin (2011: 100) zarf-fiil yan cümlesi yerine zarf-fiil yan cümleciği terimini kullanır ve "yüklemi, bir fiil tabanı ile bir zarf-fiil ekinden oluşan yan cümlecik" şeklinde tanım yapar ve zarf-fiil yan cümleciklerinin genellikle temel cümleciklerin bir öğesi olarak bağlama, zaman, durum, sebep, amaç vb. anlamlar verdiğini ifade eder. Delice (2012: 165) ise zarf-fiil yan cümlelerini şöyle tanımlar: "Bünyesinde zarf-fiil veya zarf-fiil öbeği bulunan cümlelerdir. Yan cümlesi zarf-fiil eki almış olan birleşik cümledir. Bu tür birleşik cümlelerde zarf-fiil eki, fiil ve ona bağlı olan unsurları temel cümlenin zaman, sebep ve durum gibi zarflık özelliklerini tamamlayan zarf tümleci olarak kullanılmasını sağlar."

Türkçede olduğu gibi Almancada da zarf-fiiller (Verbaladverbien) fiillerden türetilen zarf (Adverb) şekilleridir. Bunlar Almancada yan cümle (Nebensatz) şeklinde, sıfat çekim ekleriyle (Adjektivendungen), veya Präposition'larla kurulu isim veya isim tamlaması şekilleriyle (Nominalisierung) ifade edilebilmektedir. Zarf-fiil ekleriyle kurulan zarf-fiiller ve zarf-fiil grupları, genel itibarıyla Almancadaki yan cümleleri ya da bunların yerine kullanılan isimleştirmeleri karşılar. Ancak Almancadaki yan cümleleri, yan cümle yapısının dışında, bunları karşılayan, eşdeğerlilikleri olan fiilimsilerle (Partizipien), isimleştirme yoluyla (Nominalisierung), vb. şekillerde de ifade temek mümkündür.

Çocuk *ağlayarak* çalışma odasına gitti.

Das Kind ging *weinend* ins Arbeitszimmer.

Annem *gülerek* içeri girdi.

Die Mutter kam *lächerlich* herein.

Bir metin *tercüme edilmeden önce* dikkatlice okunmalıdır.

Vor dem Übersetzen eines Textes muss man ihn vorsichtig lesen.

Nominalisierung

Bir metin tercüme edilmeden önce dikkatlice okunmalıdır.

Bevor man einen Text übersetzt, muss man ihn vorsichtig lesen.

Nebensatz

5. ZARF-FİİL YAN CÜMLELERİNİN İŞLEVLERİ VE ALMANCA EŞDEĞERLİLİKLERİ

5.1. Ulama Yan Cümleleri

Bunlar Türkçede zarf-fiil eki –(y)Ip ile kurulur. –(y)Ip zarf-fiil eki Almancada iki temel cümleyi birbirine bağlayan "und" (ve) bağlacıyla karşılanır. Dolayısıyla bunların Almancadaki eşdeğerliliği olan cümleler yan cümle değil, temel cümle yapısındadır. –Ip zarf-fiil ekiyle birbiriyle bağıntı içerisinde bulunan birden fazla olay da birbirine bağlanabilir. Almancada bu bağlanma virgüllerle ile ve "und" bağlacıyla sağlanır.

Kahvaltı ed*ip* evden çıktım.

Ich habe gefrühstückt *und* bin aus dem Haus gegangen (Ersen-Rasch, 2012: 247).

Evime dön*üp* yatak odasındaki dolaptan şemsiyemi aldım.

Ich kehrte in mein Haus zurück *und* nahm aus dem Kasten im Schlafzimmer meinen Regenschirm (Jansky, 1982: 109).

Türkçede, temel cümledeki fiil olumsuz iken, -Ip zarf-fiil eklerinde bu görülmez. Bu cümlelerin Almanca karşılıklarında her iki cümlenin, ya da cümlelerin olumsuz olarak verilmesi gerekir.

Kalk*ıp* çık*ma*dı. (Kalkmadı ve çıkmadı).

Er stand *nicht* auf *und* ging *nicht* hinaus (Jansky, 1982: 109).

Ardından bir adet domatesi de soy*up*, doğray*ıp*, az tuz ekley*ip* malzemeye ilave ed*ip* kavuruyoruz.

Danach schälen wir auch eine Tomate, schneiden sie klein, fügen wenig Salz hinzu, geben alles den Zutaten hinzu *und* braten es.

5.2. Durum Veya Tarz Bildiren Yan Cümleler (Modale Nebensätze)

-ArAk, -A –A, -ken zarf-fiil ekleriyle kurulan yan cümlelerdir. Almancada genellikle „indem" veya „dadurch, dass" bağlaçlarıyla kurulan yan

cümlelerle karşılanır. Ancak kısa yan cümleler yerine zarf olarak kullanılan *Partizip* şekilleri tercih edilir. Bu yan cümleler eylemin oluş şeklini, durumunu ifade eder. Temel cümlede ve yan cümlede fiiller eş zamanlıdır (Gleichzeitigkeit). Bu yönüyle –Ip zarf-fil ekinden zaman açısından farklılık gösterirler.

Arkadaşım *gülerek* bu soruma cevap verdi.

Mein Kamerad gab auf meine Frage *lachend* Antwort (Jansky, 1982: 137)

Bu düğmeye basarak motoru durdurabilirsiniz.

Sie können das Motor *dadurch* starten, *dass Sie auf diesen Knopf drücken*.

Dikkatli giderek kazalar önlenir.

Man vermeidet Unfälle *dadurch, dass man vorsichtig fährt.*

Çok çalışarak hayatta başarıya ulaşılır.

Man kann im Leben nur Erfolg haben, *indem man viel arbeitet.*

5.3. Zaman Bildiren Yan Cümleler (Temporale Nebensätze)

Zarf-fiil ekleri –IncA, -r –mAz, -dI mi, -IncAyA kadar, -AlI beri, -dI –AlI, -dIkçA, -dIğI zaman, -mAdAn, -dIktAn sonra, -ken, vb. ile kurulan yan cümlelerdir. Almancada "Temporale Nebensätze" (zaman bildiren yan cümleler) başlığı altında verilen oldukça geniş kapsamlı bir konudur. Zira Almancada „Gleichzeitigkeit" (eş zaman), „Vorzeitigkeit" (ön zaman) ve „Nachzeitigkeit" (art zaman) ifade eden ve birçok farklı bağlaçla kurulan yan cümleler söz konusudur.

a) Eş Zamanlı Yan Cümleler (Gleichzeitigkeit)

Zaman bakımından temel cümlenin eylemi ile yan cümlenin eylemi aynı anda gerçekleşir. Almancada temel cümle ve yan cümlenin fiilleri eş zamanlıdır.

Bir çocuk altı yaşına girdiğinde okula gider.

Wenn ein Kind sieben Jahre alt ist, geht er in die Schule.

Yağmur diner dinmez yola devam ettik.

Sobald der Regen aufgehört hatte, gingen wir weiter.

Bu şehirde yaşadığım sürece bu evde ikamet etmek istiyorum.

Solange ich in dieser Stadt lebe, will ich in dieser Wohnung wohnen.

Kendisiyle her karşılaştığımda Bay Müller beni daima dostça selamladı.

Herr Müller hat mich immer freundlich begrüßt, *sooft ich ihm begegnet bin* (Griesbach 1982: 309).

Bekleme salonunda doktoru beklerken birçok eski gazete ve dergiyi okudum.

Während ich im Wartesaal auf den Arzt wartete, las ich viele alte Zeitungen und Zeitschriften.

b) Ön Zamanlı Yan Cümleler (Vorzeitigkeit)

Zaman bakımından yan cümlenin eylemi temel cümlenin eyleminden önce gerçekleşir. Almancada temel cümle ve yan cümlenin fiilleri genellikle farklı zamanlardadır. Özellikle „nachdem" bağlacı ile kurulan cümlelerde bu kurala mutlaka uyulması gerekir. Bu gruptaki yan cümleleri ifade etmek için Almancada birçok yan cümle bağlacı kullanılır.

Onu gürür görmez tanımıştım.

Sowie ich ihn sah, kannte ich ihn.

Anahtarı çantadan aldıktan sonra kapıyı açmaya çalıştı.

Nachdem er den Schlüssel aus der Tasche herausgeholt hatte, versuchte er, die Tür aufzumachen.

Eve vardığımız zaman yağmur yağmaya başlamıştı.

Als wir das Haus erreicht hatten, fing es an zu regnen.

Sigarayı bıraktığından beri daha iyi örünüyor.

Seitdem er mit dem Rauchen aufgehört hat, sieht er viel besser aus.

c) Art Zamanlı Yan cümleler (Nachzeitigkeit)

Zaman bakımından yan cümlenin eylemi temel cümlenin eyleminden sonra gerçekleşir. Almancada *bevor* ve *ehe* yan cümle bağlaçlarıyla kurulur ve temel cümle ve yan cümlenin fiilleri eş zamanlı veya farklı zamanlı olabilir.

Karanlık oluncaya kadar çocuklar bahçede oynuyor.

Bis es dunkel wird, spielen die Kinder im Garten.

Soruları cevaplandırmadan önce metni iki kez dikkatlice okuyun!

Lesen Sie den Text zweimal sorgfältig, *bevor Sie die Fragen beantworten!*

Bu ilacı almadan önce bir bardak su içiniz!

Trinken Sie ein Glas Milch, *bevor Sie diese Arznei einnehmen!*

Etrafa bakınmadan önce araç kapısı açılmamalıdır.

Ehe man sich umgesehen hat, darf man die Wagentür nie öffnen.

5.4. Sebep Bildiren Yan Cümleler (Kausale Nebensätze)

Sebep bildiren zarf-fiil ekleri –dIğI, -AcAğI için, -dAn dolayı, -mAsI için vb. ile kurulan yan cümlelerdir. Genellikle sıfat-fiil eklerine ilave edilen tamlama eki, hal eki gibi eklerle türetilen ve çoğunlukla neden bildiren edatlarla da kullanılan yan cümle şekilleridir. Bu yan cümleler temel cümledeki eylemin sebebini açıklarlar. Almancada „weil“, „da“, „zumal“ „damit“ bağlaçlarıyla kurulan yan cümlelerle karşılanır.

Frenleri tutmadığı için, arabayı durduramadı.

Er konnte das Auto nicht stoppen, *weil die Bremsen versagten.*

Ülkenin dilinden anlamadığı için bir tercümana ihtiyacı var.

Da er die Landsprache nicht verstand, braucht er einen Dolmetscher.

Elektrik kesintisinden dolayı işi kısa süre içerisinde tamamlayamayız

Wir können die Arbeit in der kurzen Frist nicht fertigstellen, *zumal wir Strommangel haben.*

Doktor, *daha iyi uyuyabilmesi için* hastaya ilaç yazdı.

Der Arzt hat dem Kranken die Arznei verschrieben, *damit er besser schlafen kann.*

6. ZARF-FİİL YAN CÜMLELERİ BAĞLAYICI EKLERİ

-ArAk	Değişik örnekler ver-erek kuralı daha iyi açıklayabilirsiniz.
	Sie können die Regel besser erklären, indem Sie verschiedene Beispiele geben.
-IncA	Karanlık ol-unca yarasalar uçar.
	Wenn es dunkel wird, fliegen die Fledermäuse.
-Ip	Gazeteleri oku-yup bir fincan kahve içmek istiyorum.
	Ich will die Zeitungen lesen und eine Tasse Kaffee trinken.
-dIkçA	Onu gör-dükçe birlikte olduğumuz okul dönemini hatırlarım.

	Sooft ich ihn sehe, fällt mir unsere gemeinsame Schulzeit ein.
-(A/I)r –mAz	Gün doğ-ar doğ-maz işe gitmişti.
	So wie es Tag geworden war, war er zur Arbeit gefahren.
-mAdAn	Arkadaşım beni selamla-madan yanımdan geçip gitti
	Mein Freund ging vorbei, ohne dass er mich grüßt.
-ken	Çocuklar televizyon seyred-er-ken, anne mutfakta çalışıyordu.
	Während die Kinder fernsehen, arbeitet die Mutter in der Küche.
-AlI	Bu köprü yapılalı daha az trafik kazası oluyor.
	Seitdem diese Brücke gebaut wurde, ereignen sich weniger Verkehrsunfälle.
-mAdAn + edat	Uyu-madan önce genellikle bir kitap okurum.
	Bevor ich einschlafe, lese ich meistens ein Buch.
-dIk + iyelik + hal	Toplantıya geç gel-diğ-im-den özür dilemek zorunda kaldım.
	Ich musste mich entschuldigen, weil ich zur Versammlung spät kam.
-dIk + iyelik + edat	Yorgun ol-duğ-um için erkenden uyudum.
	Ich bin früh eingeschlafen, weil ich müde war.
dIk+iyelik+hal+edat	Bu arabayı satın al-dığ-ım-dan beri daha çok para
	harcıyorum.
	Seitdem ich diesen Wagen gekauft habe, gebe ich mehr aus.
dIk + hal + edat	Baba öl-dük-ten sonra mirası oğulları tarafından paylaştırıldı.
	Nachdem der Vater gestorben war, wurde das Erbe von den Söhnen verteilt.
-AcAk + iyelik + hal	Gelecek yıl İsviçre‘de öğrenim gör-eceğ-im-den Almanca öğrenmek zorundayım.

	Ich muss Deutsch lernen, weil ich nächstes Jahr in der Schweiz studieren werde.
-AcAk + iyelik + edat	Hafta sonu Berlin'e gideceği için işlerini bitirmek zorunda.
	Er muss seine Arbeiten erledigen, weil er am Wochenende nach Berlin fahren wird.
-mA + iyelik + edat	Babam kitap satın al-ma-m için bana para gönderdi
	Mein Vater hat mir Geld geschickt, damit ich mir Buch kaufe.
-mA +iyelik+hal+edat	Doktor bütün ümidini kaybet-me-si-ne rağmen hastayı kurtardı.
	Obwohl der Arzt alle Hoffnung verloren hatte, hatte er den Patienten gerettet.

7. SONUÇ

Türkçede fiilimsi yapılar içerisinde daha geniş bir yer tutan zarf-fiil grupları, Almancada farklı bağlaçlarla temel cümleye bağlanan birçok yan cümle çeşidini karşılar. Bunların büyük bir bölümü Almancada "temporale Nebensätze" (zaman bağıntılı yan cümleler) ile karşılanmaktadır. Her iki dilde de bu yapılar bağlı bulundukları cümleyi zaman, sebep, tarz, şekil ve şart gibi özellikler açısından tamamlayan yan cümlelerdir. Ancak bağlanma şekilleri açısından farklılık gösterirler. Türkçede zarf-fiil yan cümleleri olarak adlandırdığımız bu yapılar Zarf-fiil ekleriyle temel cümleye bağlanırlar. Almancadaki yan cümleler ise farklı bağlaçlar vasıtasıyla temel cümleye bağlanırlar.

Zarf-fiil grupları yan cümle olarak değerlendirilmeli, incelenmeli ve çözümlenmelidir. Zarf-fiil gruplarını zarf-fiil yan cümleleri olarak inceleyip araştırmak, bunların Almancadaki eşdeğerliliği olan yan cümle yapılarını daha kolay anlamamıza ve çözümlememize yardımcı olmaktadır. Chomsky'nin üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramı bize bu imkânı sunmaktadır. Bu yaklaşım ile iki dil daha kolay karşılaştırılabilecek ve yan cümle yapıları daha kolay çözümlenebilecektir. Bu yaklaşım yabancı dil Almancanın yan cümle yapılarını çözümlenmesi ve öğretilmesi açısından da isabetli bir yoldur.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2000): *Her yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK, Ankara.

Aygün, M. (2004): Der Gebrauch des Gerundiums –arak/-erek des Türkischen und seine Wiedergabeform im Deutschen, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 14, S. 1, ss. 81-89.

Chomsky, N. (2011): *Dil ve Zihin*. (Çev. A. Kocaman) BilgeSu Yayıncılık, Ankara.

Delice, İ. (2012): *Türkçe Sözdizimi*, Kitabevi, 4. Baskı, İstanbul.

Demir, N., Yılmaz, E. (2014): *Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara.

Duden (2003): *Deutsches Universalwörterbuch*, hrsg.vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion, 5 Auflage, Mannheim.

Ediskun, H. (1999): *Türk Dilbilgisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ersen-Rasch, M. I. (2012): *Türkische Grammatik*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.

Griesbach, D. ve Griesbach, H. (1982): *Grammatik der Deutschen Sprache*, Max Huber Verlag, München.

Gültekin, M. (2011): Kırgız Türkçesinde Zarf-Filler ve Türkiye Türkçesi Karşılıkları Üzerine Bir Araştırma, *TÜBAR-XXX*, s. 99-126.

Helbig, G. ve Buscha, J. (2005): *Deutsche Grammatik*, Langenscheidt, Berlin.

Jansky, H. (1982): *Lehrbuch der Türkischen Sprache*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.

Karaağaç, G. (2012): *Türkçenin Söz Dizimi*, Kesit Yayınları, İstanbul.

Özkan, M. ve Veysi S. (2013): *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Akademik kitaplar, 5. Baskı, İstanbul.

Sezer, A. (1981): Üretimsel-Dönüşümlü Dilbilgisinin Türkçe'ye Uygulanması Üzerine Bir Gözlem, *TDAY-B 1978-1979*, Ankara.

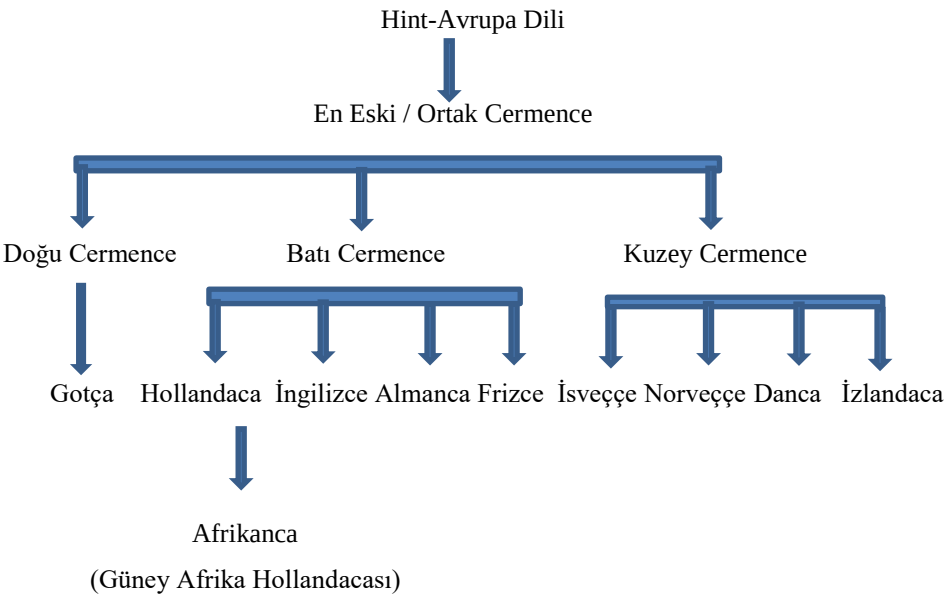
Wahrig, G. (2000): *Deutsches Wörterbuch*, Bartelsmann Lexikon Verlag, München.

KONRAD DUDEN VE ALMANCA YAZIM KURALLARI

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi

1. GİRİŞ

Her dilin bir geçmişi ve günümüze kadar sürüp gelen bir gelişim süreci vardır. Bu süreç içinde birçok faktörden etkilenip birtakım değişimlere uğrar. Alman diline bu açıdan bakıldığında, Alman dilinin tarihsel olarak oldukça gerilere gittiği görülür. Köken olarak Hint-Avrupa dil ailesine, onun da eski ortak bir dile dayandığı ile sürülmektedir. Hint-Avrupa dil ailesinin en eski şekli olan bu dilden, M.Ö. I. yüzyılda en eski Cermencenin ayrıldığı varsayılmaktadır. Dolayısıyla Alman dilinin evrelerini şematik olarak şu şekilde vermek mümkün:



Cermence öncesi döneme ilişkin belgeler ne yazık ki elde mevcut değil. Almanlar ve Almancaya ilişkin en eski belgeleri Sezar, Tacitus ve Pliny gibi Romalı yazarlara borçluyuz ve bunlar Cermenlerin ortak bir dile sahip oldukları en eski ya da ortak Cermence dönemi dediğimiz döneme aittir. Cermenceye ilişkin ilk orijinal belgeler, yazıtlarda yer alan ve runik yazı (Runen) dediğimiz eski Cermen yazısıdır. (http://www.linguist.de/Deutsch/gds1.htm((27.2.2017)

Cermencenin en eski dilden ayrılma nedeni Cermencede görülen ve Alman dil tarihinde *birinci ses* veya *ünsüz değişimi* olarak adlandırılan ses değişimleridir. Dolayısıyla ilk ve en önemli dönüm noktasını *birinci ses değişimleri* (M.Ö.500-100) oluşturur. Öte yandan, bugünkü Almancanın oluşmasına neden olan süreçler M.S. 6. yüzyılda *ikinci ses değişimi* olarak adlandırılan ses olaylarıyla başlar. (Bkz. WOLFF 2004: 51; KÖNİG 1985: 47-72);

http://www.univie.ac.at/iggerm/files/mitschriften/Sprachgeschichte-Ernst-SS11.pdf 12.2.2017: 3-4, 14)

2. BUGÜNKÜ ALMANCA

Bugünkü Almancanın tarihsel evreleri şu şekilde verilebilir:

Hint-Avrupa Dili	(M.Ö. 5000-1500)
En Eski / Ortak Cermence	(M.Ö. 1500-M.S.500)
Cermence Dil Grupları (Doğu, Batı ve Kuzey Cermence)	(200-500)
Eski Yüksek Almanca	(600 - 1050)
Orta Yüksek Almanca	(1050 - 1350)
Yeni Yüksek Almancanın Erken Dönemi	(1350 - 1650)
Yeni Yüksek Almanca	(1650 -)

Yukarıda verilen bilgilere yakından bakıldığında Almancanın birçok aşama ve evreden geçtiği ve çeşitli değişimlere maruz kaldığı kolaylıkla görülebilir. (Bkz. WOLFF 2004: 52-266; KÖNİG 1985: 73-109; http://www.univie.ac.at/iggerm/files/mitschriften/Sprachgeschichte-Ernst-SS11.pdf 12.2.2017: 3-4) .

Hepimizin bildiği gibi her dilin bir yazılı bir de sözlü biçimi vardır. Zamana, yere ve duruma göre biri diğerinin önüne geçse de her ikisi büyük önem arz eder. Ancak her dilde zaman içinde hem yazılı hem de sözlü dilde çeşitli nedenlerden dolayı belli değişimler kaçınılmaz olur ve olması da gayet doğaldır. Dolayısıyla sözlü ve yazılı dildeki söz konusu değişimler Almancada için de geçerlidir ve Almancada da başından günümüze kadar bu alanlarda çeşitli değişimler meydana gelmiştir.

Yazı açısından bakıldığında yaklaşık 1200 yıldan bu yana Alman dili ile yazı yazılmaktadır. Ancak Almancada belli bir zamana kadar yazım kuralları ve okuma açısından herkes tarafından kullanılan ve dikkat edilmesi gereken ortak ve standart kurallar mevcut değildi. Örneğin Eski Yüksek Almanca tek dil olmayıp birçok lehçeden oluşuyordu ve bu durum daha sonra diğer dönemlerde de devam etti.

İlk zamanlarda yazı yazabilen kişiler sadece manastırdaki din adamlarıydı ve onlar da her şeyden önce Latince yazıyordu. Ancak daha sonra aynı harflerle Almanca da yazmaya başladılar. İlk zamanlarda yazım kurallarına ilişkin bağlayıcı ya da zorunlu bir durum yoktu, ancak zamanla münferit manastırlarda ve resmi yazışmaların yapıldığı daire ve kurumlarda mahalli ya da yerel yazma alışkanlıkları oluştu. (GALLMANN 1996: 11) Almancada kullanılan alfabe Latinceden alındı. Kuşkusuz başta birtakım güçlükler yaşandı. Bazı Almanlar için kendi diline uygun özel harfler bulunmuyordu, buna karşın bazıları için de birden fazla seçenek söz konusu olabiliyordu. Bunun dışında Latince alfabesiyle kısa ve uzun ünlüleri birbirinden ayırt edebilme imkânı yoktu. Kısacası birtakım

sorunlar ve şikayetler söz konusuydu. Söz gelimi yazımla ilgili ilk şikâyetin bin yıl geriye gittiğini ve bunun Otfried WİEßNBURG tarafından yapıldığını biliyoruz (RÄDLE, 1975: 223).

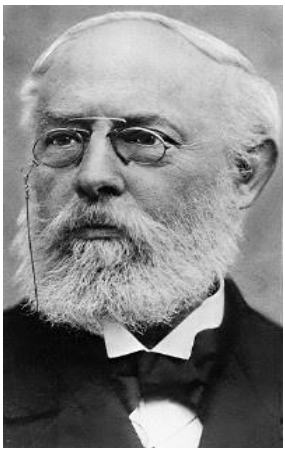
Yazım kurallarının basitleştirilmesi ve standartlaştırılmasına yönelik ilk çabalar ya da çalışmalar reformasyondan, yani 15. yüzyıldan önce başladı. Şehirlerin ve şehir kültürünün gelişmesi okuyan ve yazan insanların sayısının artmasına neden oldu. Bu durum matbaanın icadından sonra da iyice hızlandı. 16. yüzyıldan itibaren şehirlerde yazıların yazıldığı ve öğretildiği okullar açıldı. Basılan kitapların pazarı zamanla genişleyince, dilin ve yazının bölgeler üstü kullanılması ve anlaşılması konusunda ilgiyi attırdı (GALLMANN 1996: 12).

3. ORTAK YAZIM OLMAMASI SORUNU

Bilindiği gibi Batı Cermenceden gelen Yeni Yüksek Almanca günümüze kadar devam eden modern Almancanın başlangıcı sayılır ve o tarihten itibaren edebiyatın ve basılan bütün eserlerin dili olmuştur. Ancak buna rağmen her eyalet, yayınevi, okul ya da kişi kendine göre yazıp okuyordu. Belli bir birliktelik söz konusu değildi. Oysa hepimizin bildiği gibi, bir dilde yazım ya da imla kuralları dediğimiz kuralların önemi yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü ancak yazım kuralları sayesinde anlatmak ya da ifade etmek istediğimiz bir şeyi karşı tarafa doğru ve anlaşılır bir biçimde iletebiliriz. Böylelikle dili de doğru ve güzel bir biçimde kullanmış oluruz. Yazım kurallarına uyulmadığı takdirde, başta anlamla ilgili sorunlar olmak üzere birçok sorunla karşılaşmak kaçınılmaz olur. Yazım kurallarına uymak her şeyden önce o dilin kendisine saygı duymak demektir. Bununla birlikte, kurallara uyan kişinin ciddi ve saygın biri olduğunun bir göstergesidir. Dolayısıyla yazım kurallarına uymak bir mecburiyettir. Ancak ne yazık ki Almancada yazım kuralları konusunda belli bir zamana kadar ortak bir birliktelik sağlanamamıştır. Sözgelimi 19. yüzyıla kadar Gramatikçiler tarafından yazım kuralları konusunda savunulan iki görüş hakimdi: Bunlardan biri ses yönünü, diğeri tarihi ve köken yönünü göz önüne alıyordu. Örneğin Johann Christoph ADELUNG „Konuştuğun gibi yaz“ ilkesini, Jacob GRIMM ise yazım kurallarında sözcüğün tarihi ve köken özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini savunuyordu. (http://www.duden.de/ueber_duden/geschichte-der-rechtschreibung) (15.2.2017) Sözün özü, 19. yüzyılın sonuna kadar standart ya da ortak bir yazım kuralı ortaya konamadı. Her yayınevinin, okulun ya da kurumun kendine göre yazım kuralları söz konusuydu. Durmadan eleştiri konusu olan bu durum Konrad DUDEN'a kadar devam etti. Dolayısıyla yazım konusundaki standartlaşma ilk olarak Almanya'nın 1871 yılındaki siyasi birliği ve Konrad DUDEN tarafından yazım kuralları alanında yapılan çalışmalar sayesinde mümkün olabildi. Bu nedenle DUDEN Alman dilinde yazım kuralları konusunda önemli katkılarda bulunmuş çok önemli bir kişiliktir.

4. DUDEN

Konrad Alexander Friedrich DUDEN 1829 yılında Wesel şehrinde doğdu. 1837'den 1846 yılına kadar Wesel şehrinde liseye devam etti. Bunu takiben Bonn şehrinde felsefe, klasik filoloji, tarih ve Alman dili ve edebiyatı öğrenimi gördü. Dolayısıyla kendisinin tarihçi, Germanist, filolog ve sözlükçü yönü vardır. (http://www.whoswho.de/bio/konrad-duden.html) (20.2.2017)



Konrad Duden (1829–1911)

1854 yılında Frankfurt ve Genua'da muhtemelen maddi sıkıntılar nedeniyle özel ders veren hoca olarak çalıştı. Aynı yıl içinde verdiği doktora çalışmasından sonra 1859 yılından itibaren lisede hocalık ve müdür yardımcılığı görevinde bulundu. 1861'de Adeline Jakob ile evlendi ve yedi çocukları dünyaya geldi. Bunlardan biri de ünlü Kimyacı Paul DUDEN'dır. 1869 yılında Schleiz şehrinde lise müdürlüğü yaptı. Dolayısıyla hayatının büyük bir bölümü Frankfurt, Genua, Soest ve Schliez gibi yerlerde özel hocalık, lisede hocalık ve müdürlükle geçti. Okulda pedagojik açıdan birçok başarıya imza atmıştır. Öğrencililerini her zaman çok yönlü yetiştirmeye ve eğitmeye çalışmış ve halk tarafından çok sevilmiş ve takdir edilen bit eğitici olmuştur. https://de.wikipedia.org/wiki/Konrad_Duden (10.2.2017)



Dudenhaus Bad Hersfeld'de bulunan ve 1876 - 1905 yılları arasında oturduğu evi

1905'te emekliye ayrılan DUDEN, 1911 yılında Sonnenberg şehrinde vefat etti ve kendi isteği üzerine Bad Herzfeld'deki aile mezarlığına defnedildi.



Konrad Duden'ın Mezarı

DUDEN yaşadığı sürece kendini Alman dilinin sorunlarına ve Almanca dilbilgisine adadı. Yazım kuralları ile ilgili sözlüğü ile 19. yüzyılın sonlarında Almanca yazım kuralları konusunda ortak kuralların temelini attı. Bu nedenle Almanca yazım kurallarının babası sayılır. Hatta kendi adıyla Germanistlere ve

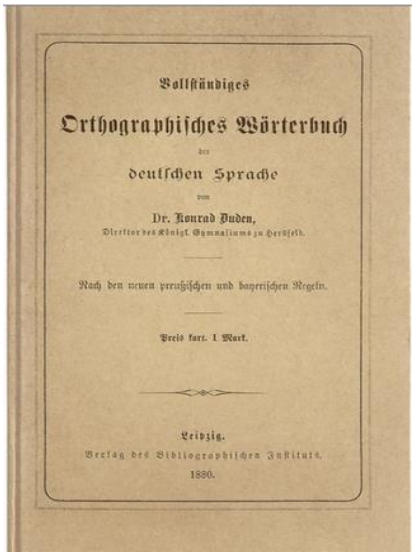
gazetecilere verilen ödüller söz konusudur. Ayrıca adının verildiği okullar ve müze bulunmaktadır.



Schleiz'da bulunan Duden-Müzesi

DUDEN öğretmenlik yaptığı sırada yazım kuralları konusunda bizzat sorunları birebir yaşamış ve görmüştür. Zira yazım kuralları konusunda ortak kurallar söz konusu değildi, herkes kendine göre yazıyordu. Bu durumun bilincine varan DUDEN bu konuya ilişkin düşüncelerini 1872 yılında Schleiz'da kaleme aldığı „Die deutsche Rechtschreibung" (Almanca Yazım Kuralları) başlıklı yazısında dile getirir. Bu yazıya kuralların da yer aldığı bir sözcük listesi ekler. Bu yazı onu yazım kuralları konusunda danışılacak uzman kişi olarak tanınmasını ve böylelikle 1876 yılında Berlin'de yapılan *1. Yazım Kuralları Konferansı*'na davet edilmesini sağlar. (GALLMANN 1996: 13) DUDEN "Konuştuğun gibi yaz" ilkesini savunuyordu. Ancak ne yazık ki konferans başarısız oldu ve kararlar katılan üyeler tarafından reddedildi. DUDEN çoğu yazar ve bilim adamının dile zarar verdiğini ve dili bozduğunu ileri sürmüştür. 1876'da Berlin konferansında dile getirdiği bu görüşleri, Bismarck tarafından hoş karşılanmamıştır.

1880 yılında "Vollständige orthographische Wörterbuch der deutschen Sprache" başlığı ile baş eseri olan Alman dilinin tam teşekküllü yazım kuralları sözlüğünü yayımladı.


Vollſtändiges
Orthographiſches Wörterbuch
der
deutſchen Sprache
von
Dr. Konrad Duden,
Nach den neuen preußiſchen und bayeriſchen Regeln.
Preis kart. 1 Mark.
Leipzig.
Verlag des Bibliographiſchen Inſtituts.
1880.

Almancanın Yazım Kuralları Sözlüğü 1880

27.000 madde başı sözcüğün yer aldığı bu sözlüğü yazmasının nedeni yazım kuralları konusunda ortak kuralların temelini atmak ve bunları yönetimdekilere kabul ettirmekti. Sözlüğün sadece okulda değil, okul dışında normal halk tarafından da kullanılmasını istiyordu. Çünkü toplumda okumamış olan kesimlerin de kolayca okuyup yazmalarını istiyordu. Sözlük kısa sürede kabul gördü ve yüzyıl sonlarına doğru yaklaşık altı baskısı yapıldı ve baskı sırasındaki düzeltmelerin büyük bir kısmı da bizzat

DUDEN tarafından yapıldı. Söz konusu bu çalışmalarıyla yazım kurallarının temelini attı. (http://www.duden.de/ueber_duden/konrad-duden) (25.2.2017) 2013 yılında basılan 26. baskısında yaklaşık 140.000 madde başı sözcük yer almıştır.

1901 yılında DUDEN'ın da davet edildiği ve Almanya ve Avusturya-Macaristan'dan gelen temsilcilerin katıldığı *2. Yazım Kuralları Konferansı* düzenlendi. (GALLMANN 1996: 13) Konferans sonunda yazım kuralları konusunda ortak bir birlik sağlandı ve kurallar resmi olarak 1903 yılından itibaren resmileşti. Buna daha sonra Avusturya ve İsviçre de katıldı. Konferansta alınan kararları hayata geçirmek için Konrad DUDEN adına kurulan enstitünün yayınevi DUDEN'ın ölümünden sonra bu konudaki görevi ve çalışmaları üstlendi. 1902 yılında basılan sözlüğü yazım kuralları alanında zorunlu bir sözlük halini aldı. 1903 yılından itibaren yazım kurallarını bütün resmi dairelerde kullanma zorunluluğu getirildi. 1911 yılında vefat ettiğinde masasının üzerinde 9. baskı için „Duden – Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter" (Duden- Alman Dili ve Yabancı Sözcüklerin Yazım Kuralları) başlığını taşıyan, 1915 yılında basılan ve neredeyse hemen hemen bitmiş olan taslaklar yer alıyordu. Bu standart eser günümüze dek Almanca yazım kuralları konusunda kabul gören en önemli sözlüktür. 1945 yılından itibaren DUDEN Doğu ve Batı Almanya'da ayrı ayrı basılır. 1955'te kültür bakanlığı tarafından düzenlenen bir konferansta zorunlu hale geldi ve 1 Ağustos 1998 yılında kabul edilen yazım kurallarına dek geçerliliğini korudu. 1980 yılında yazım kuralları için Batı Almanya, Doğa Almanya, Avusturya ve İsviçre'den gelen bilim adamlarından oluşan uluslararası bir çalışma grubu oluşturuldu. Çalışma grubu 1992'de yazım kurallarının bütün alanları için yeni öneriler getirdi. 1998 yılında yeni yazım kuralların 31.7.2005 tarihinden sonra geçerli olacağı kararı alındı. 2005 yılında kültür bakanlığı yeni yazım kurallarının bütün resmi kurumlarda zorunlu olarak kullanılacağını açıkladı. (http://www.duden.de/ueber_duden/geschichte-der-rechtschreibung (29.2.2017).

Bibliographisches Institut Yayınevi yazım kuralları sözlüğünün yanında DUDEN adı altında aşağıda verilen ve farklı alanlara ait özel sözlükler de yayımlamaktadır.

1 Die deutsche Rechtschreibung	(Yazım Kuralları)
2 Das Stilwörterbuch	(Üslup Sözlüğü)
3 Das Bildwörterbuch	(Resimli Sözlük)
4 Die Grammatik	(Gramer)
5 Das Fremdwörterbuch	(Yabancı Kelimeler Sözlüğü)
6 Das Aussprachewörterbuch	(Telaffuz Sözlüğü)
7 Das Herkunftswörterbuch	(Etimolojik Sözlük)

8 Das Synonymwörterbuch (Eş Anlamlı Kelimeler Sözlüğü)

9 Richtiges und gutes Deutsch (Doğru ve İyi Almanca)

10 Das Bedeutungswörterbuch (Anlam Sözlüğü)

11 Redewendungen (Deyimler Sözlüğü)

12 Zitate und Aussprüche (Alıntılar ve Deyişler)











Bununla birlikte 1976 yılından bu yana yaklaşık on ciltten oluşan ve "Duden, Das große Wörterbuch der deutschen Sprache" adını taşıyan Alman dilinin büyük sözlüğünü yayımlamaktadır.





Ayrıca "Duden - Deutsches Universalwörterbuch" (Duden. Evrensel Sözlük) adıyla yine Almanca ile ilgili çok büyük bir sözlük yayımlamaktadır.

1880 yılından bu yana "Duden" sözlükleri Bibliographisches Institut adındaki yayınevi tarafından yayımlanmaktadır. Yayımlanan sözlüklerin dışında 2003 yılından beri dijital olarak bilgisayar ortamında ve 2011'den beri de internette *online* olarak kullanılabilmektedir. Bütün bu sözlükler bugün Almanca ile ilgilenen herkes için çok önemli ve vazgeçilmez başvuru eserleridir ve sözlük alanında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Yaşamı boyunca yazım kuralları konusunda önemli çalışmalar yapan ve büyük katkılarda bulunan DUDEN bu alanda önemli eserler de vermiştir:

-*Anleitung zur Rechtschreibung*. 2. Auflage 1878.

-*Die deutsche Rechtschreibung. Abhandlung, Regeln und Wörterverzeichnis mit etymologischen Angaben. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete*. Verlag B. G. Teubner, Leipzig 1872 (Schleizer Duden)

-*Etymologie der neuhochdeutschen Sprache mit einem ausführlichen etymologischen Wörterverzeichnis*. München 1893.

-*Konrad Dudens orthographische Schriften*. Hrsg. von Dieter Nerius. Hildesheim, Zürich, New York, Olms 2005.

-*Orthographischer Wegweiser für das praktische Leben. Verzeichnis sämtlicher deutschen und der meisten Fremdwörter, zahlreicher Eigennamen aus der Geographie und Geschichte, sowie vieler Personennamen der Gegenwart, in einheitlicher Schreibung.* Verlag des Bibliographischen Instituts, Leipzig 1881.

-*Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache, nach den neuen preußischen und bayerischen Regeln*. Verlag des Bibliographischen Instituts, Leipzig 1880. Faksimile: Bibliographisches Institut, Mannheim 1980.

-*Vollständiges Orthographisches Wörterbuch für die Schule. Nach den amtlichen Regeln der neuen Orthographie.* Verlag des Bibliographischen Instituts, Leipzig 1882.

-*Orthographisches Wörterverzeichnis.* Reihe Meyers Volksbücher. Bibliographisches Institut, Leipzig und Wien o.J. [1902].

-*Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache*. Leipzig / Wien 1903 („Buchdruckerduden“) (http://www.lagis-hessen.de/pnd/118527754) (29.2.2017)

5. SONUÇ

bugünkü yazım kuralları uzun bir gelişim sürecinin sonucudur ve bu süreçte birçok farklı etken rol oynamıştır. Almancada 19. yüzyılın sonuna kadar standart ya da ortak bir yazım kuralı orta konamamıştır. Yazım kurallarının basitleştirilmesi ve standartlaştırılmasına yönelik ilk çabalar ya da çalışmalar her ne kadar reformasyondan, yani 15. yüzyıldan önce başladıysa da belli bir başarı edilememiştir. Asıl belirleyici faaliyetler Konrad DUDEN zamanında yapılmıştır. DUDEN yaşadığı sürece kendini Alman dilinin sorunlarına, daha doğrusu Almancanın dilbilgisi ve yazım kurallarına adamış, yazım kuralları ile ilgili sözlüğü ile 19. yüzyılın sonlarında Almanca yazım kuralları konusunda ortak kuralların temelini atmış, bu alanda önemli çalışmalarda bulunarak önemli katkılarda bulunmuştur. Bu nedenle Almancada bugünkü yazım kurallarının babası sayılmaktadır. Dolayısıyla Alman dili için çok önemli ve her halükarda bilinmesi gereken bir kişiliktir.

KAYNAKLAR

Basler, O. (1959): Duden, Konrad Alexander. In: *Neue Deutsche Biographie* (NDB). Band 4, Duncker & Humblot, Berlin.

Bickert, H. G. (2010): Dudens Promotion - Eine Episode aus dem Leben eines preußischen Karrierebeamten. In: *Zeitschrift des Vereins für hessische Geschichte* (ZHG), 115, s. 203–218.

Duden: *Gedenkschrift zu seinem 150. Geburtstag am 3. Januar 1979*. Hrsg. von der Stadt Bad Hersfeld. Bad Hersfeld 1979.

Even, P. (1994): Konrad Duden in Sonnenberg und Wiesbaden. In: *Nassauische Annalen*, Bd. 105. Wiesbaden, s. 223–233.

Gallmann, P. / Sitta, H. (1996): *Handbuch Rechtschreibung*. Zürich.

Gallmann, P. / Sitta, H. (2007): *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*. Bern.

Gallmann, P. (2004): Varianz in der Rechtschreibung. In: *Sprachspiegel*. s. 38-47.

Gallmann, P. / Sitta, H. (1988): Wohin steuert die deutsche Rechtschreibung? Zum aktuellen Stand der Reformbemühungen. In: *Praxis Deutsch* 87. s.7-11.

Goldberg, A. (2011): Das Leben und Wirken Konrad Dudens. In: *Der Sprachdienst*, Jahrgang 55, Nr. 6, s. 171–177.

Goldberg, A. (2007): *Konrad Duden. Schreibe, wie Du sprichst.* Sutton Verlag, Erfurt.

König, W. (1994): *DTV-Atlas zur deutschen Sprache*. München: DTV-Verlag.

Kroh, W. (1950): Konrad Duden (1829–1911) / Gymnasialdirektor. In: Ingeborg Schnack (Hrsg.): *Lebensbilder aus Kurhessen und Waldeck 1830–1930.* Vierter Band. Marburg a. L. 1950, s. 52-59.

Rädle, F. (1975): Otfrids Brief an Liutbert. In: E.J. Schmidt (Hrsg.): *Kritische Bewahrung. Festschrift für Werner Schröder zum 60. Geburtstag*. Berlin. s.223.

Wolff, G. (2009): *Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Tübingen und Basel: A.Frakne Verlag.

Wurzel, W. U. (1985): *Konrad Duden.* 2. Auflage, Leipzig.

Wurzel, W. U. (1998): *Konrad Duden. Leben und Werk.* Mannheim und anderswo.

İNTERNET KAYNAKLARI

http://www.duden.de/ueber_duden/konrad-duden (Erişim 25.2.2017)

http://www.whoswho.de/bio/konrad-duden.html (Erişim 20.2.2017)

http://www.lagis-hessen.de/pnd/118527754 (Erişim 29.2.2017)

http://www.duden.de/ueber_duden/geschichte-der-rechtschreibung (Erişim 15.2.2017)

http://www.univie.ac.at/iggerm/files/mitschriften/Sprachgeschichte-Ernst-SS11.pdf (Erişim 12.2.2017)

(http://www.linguist.de/Deutsch/gds1.htm((Erişim 27.2.2017)

https://de.wikipedia.org/wiki/Konrad_Duden (Erişim 10.2.2017)

CROSSLINGUISTIC INFLUENCE: PLURALITY IN ENGLISH AND TURKISH

Dr. Diser SUCAK
Çukurova University

Dr. Esra ALTUNKOL
Çukurova University

1. INTRODUCTION

The field of SLA has seen a myriad of studies focusing on language transfer both from first language (L1) to second language (L2) and from L2 to L1 (Jarvis and Odlin, 2000; Helms-Park, 2001; Verhoeven, 2007; Pavlenko, 2003 among many others). In a search of an adequate definition of the term 'transfer', Odlin (1989) suggests the following "Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (p. 27). Today, the terms 'transfer' and 'crosslinguistic influence' are interchangeably used. For the purposes of our study, we are also going to use these terms interchangeably.

While the earlier transfer studies mainly focused whether languages in the minds of the speaker influence one another - that is whether one can talk about transfer in the form of either positive or negative transfer, the interest has shifted to the issue of transferability. The question now is what components of L1 grammar find their way into the L2 grammar.

In an attempt to find out whether L1 morphology is a domain which transfers into the L2, Jarvis and Odlin (2000) investigated the morphological transfer in the spatial expressions of Finnish speaking and Swedish speaking adolescent learners of English. They found out that the spatial information in the L1 has an influence on the L2. However, previous research on transferability (as cited in Jarvis and Odlin, 2000) had made opposite claims. For example, Dulay, Burt and Krashen (1982) claimed that morphological or syntactic transfer seems to be minimal. Similarly, Eubank (1993/1994) claimed that although lexical and functional transfer does occur, morphological transfer does not.

In this paper, we want to find out whether Turkish plural morphology transfers into the L2 English. We specifically focused on word categories which are expressed as plural in Turkish whereas singular in English.

1.1. Plurality in Turkish

In Turkish, plurality is expressed with the attachment of the suffix -lAr to nouns. The basic meaning of this suffix is to refer to more than one item from the class indicated;

(1) boş **oda-lar**
empty room-plu
'vacant rooms'

(Göksel and Kerslake, 2005)

English has nouns which must always take the plural marker -s (e.g. glasses) and these nouns can sometimes be separable pairs (e.g. shoes) while others can be a whole unit which cannot be separated (e.g. trousers) (Bond, 2001). However, Turkish does not have noun categories which must always take the plural marker. Nouns do not take the plural marker when they are modified by a number:

(2) beş **kitap**
five book
'five books'

Turkish economizes on using markers having similar functions consecutively.

(3) * iki **resim-ler**
two picture-plu
'two pictures'

(4) * birkaç **kitap-lar**
a few book-plu
'a few books'

Examples (3) and (4) are grammatically wrong. Both "*iki"* and "*birkaç*" represent the idea of more than one; therefore, only one, namely the quantifier, is used to avoid redundancy.

1.2. Plurality in English

As Radford (2004) presents, the class of nouns can be identified in terms of the fact that nouns generally inflect for number, and thus have distinct singular and plural forms – cf. pairs such as *dog*/*dogs*, *man*/*men*, *ox*/*oxen*, etc. But there are several complications which should be focused on. There are irregular nouns like *sheep* which are invariable and hence have a common singular/plural form (cf. *one sheep, two sheep*). A second is that some nouns are intrinsically singular and so have no plural form by virtue of their meaning: only those nouns (called count nouns) which denote entities which can be counted have a plural form (e.g. *chair* – cf. *one chair, two chairs*); some nouns denote an uncountable mass and for this reason they are called mass nouns or non-count nouns, and so cannot be pluralized such as *furniture* – hence the forms of **one furniture*, **two furnitures* are

ungrammatical. A third is that some nouns (e.g. *scissors* and *trousers*) have a plural form but no countable singular form (Radford, 2004).

2. METHODOLOGY

2.1. Participants

The study was conducted with 43 students who were attending the preparatory intermediate English course at the Language School of Çukurova University. The ages of the students ranged from 18 to 22. All the students were Turkish native speakers. The gender of the students was not taken as a variable in this study.

2.2. Instruments

2.2.1. Translation Task

The first data collection tool in the study was a translation task in which students were asked to translate Turkish sentences into English. The purpose of this task was to see how Turkish students treated words in English which cannot be made plural in the given context. There were 22 sentences in the task. Four sentences served as distractors, therefore we focused on the usage of 18 words in this task. The words we tested are the following:

> *homework, food, fruit, furniture, music, advice, vocabulary, luck, equipment, information, weather, luggage, electricity, water, help, sand, research, gossip*

These words were not selected randomly. Some of these words appeared frequently both in students' writing portfolios, and the Turkish International Corpus of Learner English (TICLE). We also included words presented as noncount nouns in grammar books. In order to make sure the students used the word we wanted to test in their translations, we provided the first three letters of the English words in brackets.

2.2.2. Error Correction Task

We also used a task in which students were expected to correct errors in a letter taken from a grammar book (Focus on Grammar 5). The purpose of this task was to see if the students were aware of the incorrect usage of the words we tested in context. In this task, the students were expected to find the errors and correct them. In total, there were 12 errors, but 6 were distractors and the other 6 were words we also tested in the translation task (*sand, furniture, music, advice, food, fruit*). We modified some of the sentences for the purposes of our study.

2.2.3. Corpus and Writing Portfolios

Apart from the tasks described above, we also benefited from the Turkish International Corpus of Learner English (TICLE), the Turkish sub-corpus of

International Corpus of Learner English (ICLE) directed by the Universite Catholique de Louvain in Belgium, and coordinated and collected by researchers at the ELT department, Çukurova University, Turkey. The TICLE aims at making an outline of the interlanguage of Turkish learners of English. It is a collection of high intermediate/advanced Turkish adult learners' argumentative essay writings in English. The corpus was scanned for the specific purpose of this study – to see the usage of words that cannot be made plural in English. TICLE consists of approximately 168,265 words.

During the course, the students were given a writing program in which they wrote various types of academic texts starting from paragraphs to essays. Throughout the course, the teachers were observant of the writing process of the students and they identified the incorrect usage of nouns and in this study we present some examples from students' writing portfolios.

2.3. Procedure

Data from the translation and error correction tasks were collected in the second semester of the course. The levels of the students were intermediate at that time. Error correction task was given one week after the translation task. In total, there were three classes and the tasks were given by the course teachers and researchers.

3. DATA ANALYSIS AND RESULTS

3.1. Translation Task

Table 1. The Usage of Noncount Nouns in Students' Translations

Noun	Singular		Plural	
	f	*%*	*f*	*%*
luck	40	95.2	2	4.7
water	37	94.8	2	5.1
weather	39	92.9	3	7.1
electricity	38	90.4	4	9.5
music	26	61.9	16	38.0
research	17	58.6	12	41.3
homework	24	57.1	18	42.8
information	24	57.1	18	42.8
help	20	50.0	20	50.0
vocabulary	18	46.1	21	53.8

luggage	18	45	22	55.0
sand	17	44.7	21	55.2
food	14	35.0	26	65.0
advice	13	31.7	28	68.2
furniture	8	19	34	80.9
fruit	6	14.2	36	85.7
gossip	5	11.9	37	88.0
equipment	3	7.1	39	92.8

Table 1 shows the performance of students in the translation task. As can be seen in Table 1, *research, homework, information, help, vocabulary*, *luggage* and *sand* were used in both singular and plural forms although the correct form was singular. While *luck, water, weather, electricity* and *music* appeared mostly in singular form, *food, advice, furniture, fruit, gossip* and *equipment* were used in plural form, again although the correct form was singular. In order to find out a possible effect of word frequency in this finding, we checked the frequency ranks of these words in Corpus of Contemporary American English (COCA). For instance, *information* ranked 315 in the list of top 5000 words in American English. Despite this fact, it was only used in singular form 57.1% in the Translation Task. When we look at *homework* which is a very frequently used word in everyday classroom interactions, we see a similar result. *Homework* was also only used in singular form 57.1% in our task. These two findings lead us to believe that the frequency of the words do not play an important role in determining the form used by the students.

Another important finding from the Translation Task is the preference of students for the noncount nouns *food* and *fruit*. These nouns are introduced as strictly singular nouns in the early stages of instruction. Although there are rare exceptions when these words can be made plural, students are not taught such exceptional contexts in the early stages since the focus of instruction is to make students understand the concept of countability in English. In spite of this fact, students used *food* and *fruit* in singular form only 35% and 14.2% respectively. These findings lead us to assume that students might have transferred Turkish plural morphology into English overgeneralizing the Turkish concept of countabilty.

3.2. Error Correction Task

Table 2. Findings from the Error Correction Task

Noun	Noticing	
	f	% n=43
music	13	30.2
food	11	25.5
furniture	4	9.3
sand	2	4.6
advice	1	2.3
fruit	1	2.3

Table 2 presents the findings from the Error Correction Task. The Noticing column shows the frequency of correction for each word. As can be seen from the table, the frequency of noticing and correcting the errors pertaining to countability is low for all words. For instance, *food* and *fruit* were unnoticed (*f*=11, *f*=1) when they were incorrectly used in plural form in the context provided in the task. This finding is consistent with the students' productions in the Translation Task for these words.

3.3. Corpus and Writing Portfolios

Table 3. The singular/plural usage of noncount nouns from the TICLE

Noun	Singular		Plural	
	f	%	*f*	%
furniture	1	100	-	-
music	7	100	-	-
advice	2	100	-	-
vocabulary	2	100	-	-
weather	6	100	-	-
electricity	18	100	-	-
water	20	100	-	-

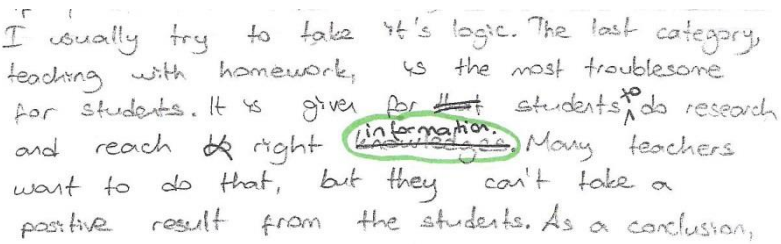
food	33	97	1	2.9
help	71	94.6	4	5.3
information	148	92.5	12	7.5
gossip	3	75	1	25
equipment	7	63.6	4	36.3
research	31	62	19	38
homework	8	57.1	6	42.8
fruit	2	40	3	60

Table 3 presents the frequency of singular and plural usages of noncount nouns in the TICLE. As can be seen from the table, even high intermediate/advanced students of English form some noncount nouns (*homework, food, fruit, equipment, information, help, research, gossip*) in plural. Following are some examples from the TICLE (* indicating ungrammaticality):

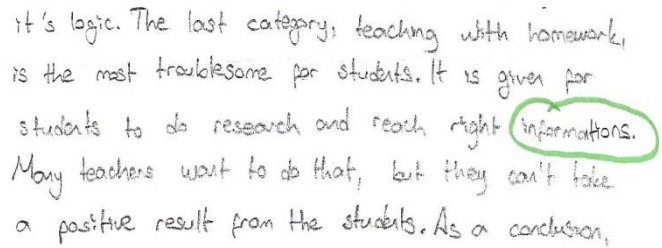
1. * When I search my ***homeworks*** I do not get tired...
2. * All the ***informations*** are, even the minor ones that are seen unimportant, are the chains of each other.
3. * However, ***researches*** show that perhaps women do more than...

As mentioned earlier, the teachers were observant of the writing process of the students and they identified the incorrect usage of nouns in student portfolios. Following is an example from one particular student:

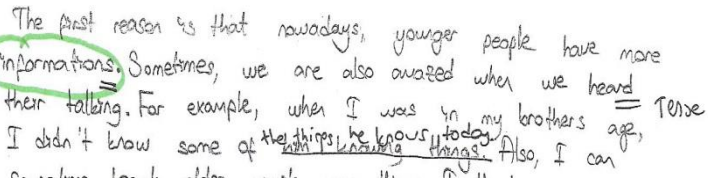
1. Extract 1 (Feb, 2013)


I usually try to take it's logic. The last category, teaching with homework, is the most troublesome for students. It is given for ~~the~~ students to do research and reach ~~to~~ right information. ~~knowledge~~. Many teachers want to do that, but they can't take a positive result from the students. As a conclusion,

2. Extract 2 (Feb, 2013)


it's logic. The last category, teaching with homework, is the most troublesome for students. It is given for students to do research and reach right informations. Many teachers want to do that, but they can't take a positive result from the students. As a conclusion,

3. Extract 3 (May, 2013)


The first reason is that nowadays, younger people have more informations. Sometimes, we are also amazed when we heard their talking. For example, when I was in my brothers age, I didn't know some of the things he knows today. Also, I can

In Extract 1, the teacher wants the student to change the word *knowledges* into *information.* Despite this, the student forms *information* in plural in the second draft of his paragraph (Extract 2). Extract 3 is taken from the same student's essay which he wrote after a few months. It can be seen that although the student was given feedback on his incorrect usage, he still persistently treats *information* as a count noun.

Other examples of incorrect usages of noncount nouns in student portfolios:

1. * Also, we learned how to give ***advices***...
2. * I want to share ***gossips*** with you!
3. * I write this e-mail for your ***helps***.
4. * Too much thinking of their ***homeworks***, school life and exams lead to psychological problems.
5. * First of all, junk ***foods*** are cheaper.

Supporting the results of the translation task, the data we gathered from TICLE and student portfolios suggest that the Turkish plural morphology transfers into English nouncount words. The most striking result of our study is that although when highlighted and corrected, students insist on using the given noncount word plural. As Arabski (2006) also stated, deeply rooted structures in L1 are more prone to be transferred into L2. As plurality in

Turkish is a highly inclusive concept which has almost no irregularities, it may be difficult for learners to learn the countable and uncountable distinction in English.

4. CONCLUSION

The results of our study provide some evidence for inflectional morphological transfer in L2. However, we are cautious in generalizing our findings for two reasons. First, our study is descriptive in nature. We solely looked at how Turkish students use English noncount words in different settings. We found that our students make English noncount words plural even though they are taught not to in the early stages of instruction on countability and also after they are given feedback on their incorrect production of noncount words. Second, although transfer might be at play in the data we gathered, it may be by no means the only variable in L2 acquisition. L2 acquisition by nature is multifaceted and it is not always easy to discern the variables at play in the interlanguage of the learners. Accordingly, Toth (2000) proposes a modular account of L2 acquisition. He claims that not only transfer but also instruction, L2 input and Universal Grammar play a role in the development of L2 morphosyntactic knowledge.

In order to eliminate the negative effects of transfer on the interlanguage, Benson (2002) suggests the following:

1. Consciousness-raising can be valuable: teachers can explicitly point out or elicit awareness of differences between L1 and L2.
2. Translation may be useful:
   - of sentences (either authentic or specially constructed) illustrating specific points and anticipating particular transfer errors.
   - of whole texts containing a variety of potential transfer errors.

(p. 70)

In line with Benson's suggestions, we also believe that teachers should keep bringing different types of materials and techniques to their classrooms. Not all learners are academically capable of noticing patterns and rules in the target language simply by being explicitly instructed. Therefore, the teacher needs to use a variety of exercises in order to provide all the students a chance to notice the target grammar item, and this can be done through consciousness-raising activities (highlighting the target item, explicit rule explanation, negative feedback, raising metalinguistic awareness and so on). Translation activities can be a good starting point for analyzing learner errors and giving a chance to the learners to notice the target form.

References

Arabski, J. (2006). Language Transfer in Language Learning and Language Contact. In J. Arabski (ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (pp. 12-21). Clevedon: Multilingual Matters.

Bond, F. (2001). Determiners and number in English contrasted with Japanese, as exemplified in machine translation. PhD thesis, The University of Queensland, Queensland.

Göksel, A. and Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.

Helms-Park, R. (2001). Evidence of lexical transfer in learner syntax: The acquisition of English causatives by speakers of Hindi-Urdu and Vietnamese. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 71-102.

Jarvis, S. and Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition 22*, 535 556.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: UK.

Pavlenko, A. (2003). I feel clumsy speaking Russian: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English. In V.J. Cook (ed.) *Effects of the Second Language on the First (pp. 32-61).* Clevedon: Multilingual Matters.

Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. Cambridge: CUP.

Toth, P. (2000). The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 169-208.Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.

THE USAGE OF DATIVE AND ACCUSATIVE CASES IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Dr. Berna BALCI
Çukurova University

Dr. Esra ALTUNKOL
Çukurova University

1. INTRODUCTION

The acquisition of morphological inflections in Turkish as a first language has been studied by many scholars (Ekmekçi, 1979; Küntay and Slobin, 1999; Küntay and Slobin, 2002; Göksun, Küntay and Naigles, 2008; Sofu, 1989; Sofu, 1995 and Altınkamış-Türkay, 2005) and it has been found that Turkish children acquire Turkish morphology relatively easily and rapidly due to its 'remarkable regularity and transparency' (Aksu-Koç and Slobin, 1985).

In her study, Sofu (1989) investigated the acquisition of case markers in Turkish with the aim of finding out the acquisition order of these markers in first language. The results of her study confirmed that Turkish children acquire case markers effectively at an early age although the full mastery takes some more time. Of all the cases she studied, she found the accusative case to emerge the latest compared to the other cases she studied. In contrast to the dative and ablative cases which seemed to appear early but were not used productively until later, the accusative case was used productively after its first appearance.

Turkish as a second language has not been as widely studied as in FLA. Yet, there are some studies in the literature focusing on the problems encountered and errors made by learners of Turkish (Akdoğan 1993; Güven, 2007; Candaş Karababa, 2009; Altunkol and Balcı, 2013). For example, in Akdoğan's (1993) study, the most problematic case was the accusative followed by the dative case. What is interesting in this study is that the number of incorrect accusative case usages was similar in beginner and advanced levels. In her study, Akdoğan found that ablative and locative cases were the most successfully produced ones. Dative case was also found to be problematic but not as problematic as the accusative.

Similarly, according to Güven's (2007) order of cases from the most successfully produced to the least, ablative and locative cases preceded dative and accusative. Candaş Karababa (2009) conducted a study with experienced Turkish as a second language teachers. Her conclusion based on

the interviews with these teachers was that the most problematic morphemes were the accusative and dative.

In a previous study, Altunkol and Balcı (2013) focused on the written productions of beginner and intermediate level learners of Turkish as a second language. They investigated the usage of various inflectional morphemes and found out that the most successfully used morphemes were plural and possessive. Moreover, in terms of the cases while the ablative and locative were the most correctly used ones, the accusative and dative were the most problematic cases in both levels. So far studies conducted in this field only looked at written productions of the learners. Thus, in this current study we aim to find out whether the problem with accusative and dative cases persists both in oral and written productions of advanced level learners of Turkish. Particularly, we want to seek answers to the following questions:

1. Do advanced level learners of Turkish have problems with accusative case in their written and oral productions? If so, why?
2. Do advanced level learners of Turkish have problems with dative case in their written and oral productions? If so, why?

2. METHODOLOGY

2.1. Participants

The participants in this study were selected from the students attending an intensive Turkish as a foreign language course at TOMER (Turkish Teaching, Application and Research Center) at Çukurova University. This course was designed to prepare foreign students for their future academic studies at different departments. The course was taught by native speaker Turkish language instructors. The participants (10) selected for the study were attending C1 level Turkish course. The learner profile is summarized in Table 1 below:

Table 1. Learner Profile

Learner Variable	**Description**
Mother tongue	Arabic (6), Lusoga, Uzbek, Spanish, Luganda, German
Other languages	English (10), Spanish, Latin, Arabic
Age	18-24
Gender	3 F - 7 M

As seen in Table 1, the majority of learners spoke Arabic as their first language. All of the learners spoke English as a second language. Some

students spoke more than two languages. The majority (7) of the learners were males and the age range was 18-24.

2.2. Data Collection

The data collection instruments used in this study were as follows:

- Picture Composition Task
- Elicited Translation Task
- Free Writing Task

Since our focus in this study was on the oral productions of learners, the picture composition task (PCT) was the main tool while the other two data collection tools were used to make comparisons between the spoken and the written productions. In the PCT, the learners were shown four different picture stories and they were asked to retell the story in their own words orally. The picture stories were selected from different language coursebooks. Prior to utilizing these stories in the actual study, in order to decide which verbs would be mostly preferred, we conducted a pilot study with two Turkish native speakers and one non-native speaker of Turkish. At the end of the pilot study, it was seen that similar verbs, which strictly called for accusative and dative cases, emerged in the oral productions of both native and non-native speakers. In the actual study, each learner was shown the picture stories and asked to retell them individually. Their productions were recorded by the researchers.

After the PCT, the learners were given the elicited translation task (ETT) which consisted of 24 English sentences and they were asked to translate these sentences into Turkish using the verbs given next to the sentences. Six items in the ETT called for accusative, six for dative, six for locative and six for ablative cases.

Finally, the learners were asked to write two paragraphs on their culture and the school life in Turkey and their home countries in about 120-150 words.

2.3. Data Analysis

For the ETT, obligatory occasion analysis suggested by Brown (as cited in Ellis and Barkhuizen, 2009) was used with the aim of calculating the accuracy of accusative, dative, locative and ablative cases. Obligatory occasion analysis does not consider the non-obligatory uses of a morpheme. We preferred to carry out an obligatory occasion analysis for the ETT since all the occasions for a morpheme in this task were inherently obligatory.

To analyze the data gathered from the free writing task, we conducted target-like use analysis. Target-like use analysis, proposed by Pica (as cited in Ellis and Barkhuizen, 2009), is used for calculating the accuracy of individual morphemes. In order to conduct target-like use analysis for the free writing

task, we marked all the obligatory contexts of accusative, dative, locative and ablative cases in the learners' written productions. Later on, the correct, incorrect usages and non-obligatory occasions for each morpheme were identified.

We also conducted target-like use analysis for the PCT. This time we took into consideration only the accusative and the dative cases in the transcriptions of the learners' oral performances.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The aim of this study particularly is to find out whether accusative and dative cases are used correctly by advanced learners in spoken language. However, we also looked at written data for all the four cases in order to see the acquisition order of these cases by advanced learners. In a previous study (Altunkol and Balcı, 2013), accusative and dative cases were found to be problematic, while the others were used relatively more productively and correctly by beginner and intermediate learners. Therefore, the written data in this study only serves as further evidence that advanced learners continue to have problems with the accusative and dative cases while they almost have no problems with locative and ablative cases.

3.1. Written Data

The written data comprises of the Elicited Translation Task (ETT) and free writing tasks. Table 2 below shows the obligatory occasion analysis of the four cases in the ETT for each learner in the study. Table 3 shows the group accuracy score for the cases.

Table 2. Obligatory occasion analysis of accusative, dative, locative and ablative cases in the ETT

Learner	n=6	n=6	n=6	n=6
	Accusative (%)	Dative (%)	Locative (%)	Ablative (%)
1	100	66.6	100	100
2	33.3	100	100	100
3	100	100	100	100
4	83.3	33.3	100	83.3
5	66.6	83.3	100	83.3
6	33.3	83.3	100	83.3
7	100	100	100	100
8	100	100	100	83.3
9	100	100	100	100

10	0	50	100	66.6

Table 3. Accuracy order for accusative, dative, locative and ablative cases in the ETT

Morpheme	**Group accuracy score**	**Rank Position**
Locative	100%	1
Ablative	90%	2
Dative	81.7%	3
Accusative	71.7%	4

The group accuracy scores of the four cases under study reveal that learners have acquired the locative and ablative cases - their scores being over 90 per cent. We set the acquisition level at 90 per cent as it is traditionally accepted in acquisition studies for two reasons. First, the level is close to 100 per cent, and second it corresponds to the level achieved by native speakers (Ellis and Barkhuizen, 2009). According to Table 3, accusative and dative cases are not acquired by the learners and the accusative case has the lowest success rate among the four cases.

Table 4. Target-like use analysis of accusative, dative, locative and ablative cases in the free writing task

Learner	Accussative				Dative				Locative				Ablative			
	OO	CS	NO	%	OO	CS	NO	%	OO	CS	NO	%	OO	CS	NO	%
1	18	16	1	84.2	7	7	1	87.5	25	24	0	96	3	3	0	100
2	2	2	4	33.3	9	8	1	80.0	19	19	0	100	3	3	0	100
3	3	2	1	50.0	9	8	0	88.9	15	15	0	100	6	6	0	100
4	4	3	4	37.5	3	2	0	66.7	10	10	0	100	4	3	0	75.0
5	3	2	1	50.0	3	3	0	100	11	10	0	90.9	1	1	0	100
6	3	0	0	0.0	11	8	6	47.0	12	12	0	100	5	5	0	100
7	9	6	3	50.0	9	8	0	88.9	8	8	1	88.9	6	6	0	100
8	2	2	2	50.0	5	5	0	100	12	11	0	91.7	3	3	0	100

9	12	10	1	76.9	4	4	0	100	30	27	1	87.0	6	6	0	100
10	2	0	0	0.0	9	2	0	22.2	12	9	2	64.3	7	4	0	57.1
Total	58	43	17	57.3	69	55	8	71.4	154	145	4	91.8	44	40	0	90.9

Key: OO: Obligatory occasions; CS: Correct suppliance in obligatory contexts; NO: Non-obligatory suppliance

Table 4 shows the target-like use analysis of the four cases we analyzed in the free writing task. The target-like use analysis takes into consideration not only the correct suppliance in obligatory contexts but also the non-obligatory suppliances of a morpheme. As can be seen in Table 4, almost all learners seem to have acquired locative and ablative cases except Learner 10. Learner 10 seems to have problems with all the cases although he was also an advanced level learner. This might be a result of individual difference. When we asked the teacher about this student, the class teacher told us that this learner came from a completely different cultural and religious background from the other learners, and this has put him at a disadvantage since he struggled to adapt to the new culture as well as to learn a new language. Although we did not investigate the possible learner variable at play, we believe that the social distance between the learner and the target language community might be the possible reason for the late acquisition in this case.

Table 5. Accuracy order for accusative, dative, locative and ablative cases in the free writing task

Morpheme	**Group accuracy score**	**Rank Position**
Locative	94.1%	1
Ablative	90.6%	2
Dative	79.7%	3
Accusative	70.5%	4

Table 5 shows the group accuracy scores for the four cases analyzed in the free writing task. Compared with the ETT, we see similar results in terms of accuracy order. Again, learners seem to have acquired locative and ablative cases and not to have acquired dative and accusative cases.

Overall analysis of the written data shows that learners have problems with accusative and dative cases at the advanced level. Even at the beginner and intermediate levels, learners use locative and ablative cases productively and successfully (see Altunkol and Balcı, 2013) in written tasks while they have problems with accusative and dative cases. In the present study, we see that learners seem to carry their problems with accusative and dative cases into advanced level.

3.2. Picture Composition Task

Table 6 below shows the target-like use analysis of accusative and dative cases in the PCT. It is seen that three learners have acquired the dative case

and the rest of the learners fall under 90 per cent and thus considered not to have acquired the dative case. However, accusative case has not been acquired by any of the learners. Moreover, when we compare accusative and dative case usages, we see that the percentage of correct usages of accusative case is far lower than the dative case.

Table 6. Target-like use analysis of accusative and dative morphemes in the PCT

Learner	Accusative				Dative			
	OO	CS	NO	%	OO	CS	NO	%
1	27	26	3	86.6	28	26	2	86.6
2	6	0	1	0	10	9	0	90.0
3	17	15	0	88.2	23	22	0	95.6
4	5	1	2	14.3	19	13	1	65.0
5	3	1	1	25.0	13	12	2	80.0
6	9	3	2	27.3	20	16	1	76.2
7	13	11	3	68.8	14	13	1	86.7
8	18	16	1	84.2	19	18	1	90.0
9	8	7	0	87.5	14	13	1	86.7
10	5	0	2	0	13	10	0	76.9
Total	111	80	15	63.5	173	152	9	83.5

Key: OO: Obligatory occasions; CS: Correct suppliance in obligatory contexts; NO: Non-obligatory suppliance

As we see in Table 6, three learners have acquired the dative case while no learners achieved 90 per cent success rate in accusative case. However, when we look at Table 7 which shows the group accuracy scores for these cases in the PCT, we see that although dative case is used more successfully on more occasions, it cannot be considered as acquired by this group. As expected, group accuracy score for accusative case is lower than the dative and it is clearly not acquired by the group.

Table 7. Accuracy order for accusative and dative cases in the PCT

Morpheme	**Group accuracy score**	**Rank Position**
Dative	87.8%	1
Accusative	72%	2

In this study, when we look at the overall analysis of the written data, we observe the following acquisition order pattern:

Advanced level: locative>ablative>dative>accusative

The learners in this study were all at the advanced level and the observed level shows similarity to the pattern found in a previous study by Altunkol and Balcı (2013) which focused on various morpheme usages by beginner and intermediate level learners of Turkish. Based on this finding, it can be concluded that not only the low level but also the advanced level learners cannot master dative and accusative cases.

When we look at the spoken data, we again see that accusative case is the most problematic case for the learners. To sum up, we can say that accusative case always comes at the end of the acquisition order in all levels and in both written and spoken data. In addition to this, although dative case seems to be used more correctly on more occasions in both types of tasks, it is still not acquired by advanced level learners.

Upon analyzing written data collected from students, Özkan (as cited in Candaş Karababa, 2009) came up with the following mistake types in the usage of case markers:

1) No case marking
2) Overgeneralization
3) Using another case marker instead of the required marker
4) Vowel harmony and consonant assimilation violations
5) Attaching the case marker to the wrong element in the sentence

(translated from Candaş Karababa, 2009, p. 274)

We observed similar types of mistakes in our data. However, there were few instances of type 4 and 5. For the purposes of our study, we did not count these types of mistakes as incorrect. That is, our focus was to see whether a case is used correctly regardless of vowel harmony and whether it is attached to the right element in the sentence. Here are some examples from our data:

1) **Aynı taksi tut-muş-tu.* (oral data)

Same taxi take-past-3rd.sg

'He/She took the same taxi'

**Basoga kültür çok sev-er-im.* (written data)

Basoga culture very much love-aor-1st.sg

'I love Basoga culture very much'

(No case marking)

2) **Koca-sı-nı gel-di.* (oral data)

Husband-poss-acc come-past-3rd. sg

'Her husband came'

**Okul-da yeni arkadaş-lar-ı bul-du-m.* (written data)

School-loc new friend-plu-acc find-past-1st.sg

'I found new friends at school'

(Overgeneralization of the accusative)

3) **O-na ara-dı.* (oral data)

He/She-dat call-past-3rd.sg

'He/She called him/her'

**Akraba-lar-ımız-a ziyaret ed-iyor-uz.* (written data)

Relative-plu-poss-dat visit-Pr.Prog-1st.plu

'We are visiting our relatives'

(Dative case instead of accusative case)

4. CONCLUSION

In this study, we wanted to investigate the usage of Turkish accusative and dative cases in spoken data gathered from advanced level learners. As previous studies only focused on written data, we believe that it would be

crucial to also look at oral performance of learners as it can shed more light on the issue of acquisition order of case markers. Similar to what was found in child language acquisition and second language acquisition studies analyzing written data, in the current study accusative and dative cases were also found to be problematic in advanced learners' oral productions.

In first language acquisition, too, the accusative case appears the latest in child speech and is used productively after its emergence (Sofu, 1989). However, although earlier research showed that children could use accusative case marker and know where to use it, Ketrez (2004) observed that children have a partial knowledge of this case and they acquire the more complex functions at a later age. Studies in Turkish SLA reveal that unlike in first language acquisition, accusative case is not used productively by learners. Güven (2007) suggests that the ablative, locative and dative cases are all related to each other in some way indicating being directed to, departing from or being existent somewhere. Therefore, they should be taught successively in order to help students make connections to foster learning. However, accusative case is semantically more complex and has various functions such as definitizing, generic, completeness, and syntactic. As Ketrez (2004) also pointed out even Turkish children acquire the more complex functions of the accusative at a later age. In this study, we did not look at any particular function of this case. Therefore, further studies can focus on the acquisition of different functions of the accusative by L2 learners.

The same would apply to the dative case. The dative, too, has various functions. It mostly indicates directionality and transference. However, there are certain post-positions (e.g. göre, kadar) which are preceded by the dative. In this study, we did not categorize the mistakes in terms of the functions of the cases. Thus, a further study which investigates the functions of the dative and how each function is acquired would yield more answers as to why it is not fully acquired by advanced learners.

Another important finding of this study is the acquisition order of the cases. In our study, in parallel with previous studies, ablative and locative cases were found to be acquired in the written data while accusative and dative cases were not. In spoken data, although the group score for the dative case was higher than the accusative, it was still not acquired. At the advanced level, learners still have problems while using this case.

References

Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. MA thesis, Ankara University, Ankara.

Aksu-Koç, A. and Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish' In D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition 1: The Data*, 839-878. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Altınkamış-Türkay, F. (2005). *Children's early lexicon in terms of noun/verb dominance.* Ph.D. diss., Çukurova University, Adana.

Altunkol, E. and Balcı, B. (2013). The Usage of Turkish Grammatical Morphemes by Learners of Turkish as a Second Language. Athens: *ATINER'S Conference Paper Series*, No: LNG2013-0711.

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* 42 (2): 265-277.

Ekmekçi, Ö. (1979). *Acquisition of Turkish: A longitudinal study on the early language development of a Turkish child.* Ph.D. diss., University of Texas, Austin.

Ellis R. and Barkhuizen, G. (2009). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Göksun, T., Küntay, A. and Naigles, L. (2008). Turkish children use morphosyntactic bootstrapping in interpreting verb meaning. *Journal of Child Language* 35: 291-323.

Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler.* MA thesis, Dokuz Eylül University, Izmir.

Ketrez, F. N. (2004). Children's accusative case and indefinite objects. *Dilbilim Araştırmaları*, 63-73.

Küntay, A. and Slobin, D. I. (1999). The acquisition of Turkish as a native language: A research review. *Turkic Languages* 3: 151-188.

Küntay, A. and Slobin, D. I. (2002). Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication* 6: 5-14.

Sofu, H. (1989). *Acquisition of case markers in Turkish: A cross-sectional study*. MA thesis, Çukurova University, Adana.

Sofu, H. (1995). *Acquisition of lexicon in Turkish*. Ph.D. diss., Çukurova University, Adana.

II. TEIL

FREMDSPRACHENDIDAKTIK

FLOW-ZUSTAND: EIN WEG ZU MEHR INTRINSISCHER MOTIVATION IM FREMDSPRACHLICHEN LEHR-UND LERNPROZESS

Dr. phil. habil. Bahar İŞİGÜZEL
Hacı-Bektaş-Veli-Universität Nevşehir

Alles,
was beim Lernen Freude macht,
unterstützt das Gedächtnis.
Comenius

1. EINLEITUNG

Jedes Individuum weiß, dass die Emotionen unser Denken immer wieder beeinflussen. Wenn wir eine Entscheidung treffen müssen, sind auch unsere Gefühle da und wir können sie nicht vor der Tür lassen. Unser Denken hat immer mit unseren Gefühlen eine Interaktion und sie lenken bzw. kontrollieren sich gegenseitig. Unsere positiven Emotionen sorgen z. B. dafür, auch die schwierigsten Probleme mit vollem Schwung leicht zu überwinden. In einer umgekehrten Situation - mit negativen Gefühlen - sehen wir das Problem ausweglos und fühlen hilflos.

Die Beziehung der Kognition und Emotion hat in allen Zuständen des Lebens, bei jeder Denksituation eine deutliche Wirkung. Hauptsächlich bei Lehr- und Lernprozessen, wo die Lernenden mit ihrer Emotion und Kognition intensiv im Lernverlauf sich beteiligen, bemerkt jede Lehrkraft ihre positiven Gefühle wie Motivation, Interesse, Freude, Aufmerksamkeit und Neugierde, aber auch ihre negativen Gefühle wie Angst, Furcht und Stress. Emotionen als ein faszinierender Themenbereich der Psychologie beeindrucken seit vielen Jahren viele Forschungsgebiete dominierend. Besonders die Fremdsprachenlehr- und Lernforschungen gehen der Frage nach, inwieweit die Gefühle der Lernenden beim Erlernen einer neuen Fremdsprache eine Auswirkung haben.

Die kognitiv-emotionalen Wechselwirkungen beim Fremdsprachenlernen zeigen, dass die Emotionen des Lerners eine feste Beziehung mit kognitiven Speicherungsprozessen haben. Kidd (1979:85) betonte schon längst, dass es niemals eine Zeit gab "in der nicht verstanden wurde, dass die Emotionen beim Lernen eine wichtige Rolle spielen". Friedrich und Preiß (2002:68-69) bezeichnen die „Emotionen als Lernturbo" und betonen die wissenschaftlichen Belege, dass sie bei der „Gedächtnisbildung eine entscheidende Rolle spielen".

Positive Emotionen haben beim Erlernen einer Fremdsprache eine Schlüsselfunktion. Sie steuern die kognitive Verarbeitung und erleichtern die Speicherung (Apeltauer, 1997:105). Diese positive Interaktion sorgt im Lehr-und Lernprozess für eine hohe Motivation und einen folgenden Lernerfolg. Die Emotionsforschung empfiehlt die Emotionen "als integralen Bestandteil des Fremdspracheunterrichts zu verankern" (Schwerdtfeger, 1997: 587). Die Forschungen beweisen, dass "es keine kalte Informationsverarbeitung [gibt]" (Butzkamm, 1993:146). Für eine warme bzw. optimale Informationsverarbeitung und eine positive Gefühlslage sorgt das limbische System bzw. das Zwischenhirn. „Dieser Gehirnteil ermöglicht die ganze Palette von Gefühlszuständen" (Friedrich und Preiβ, 2002: 68) und "vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs" (Roth, 2004: 498). Deshalb sollten die Fremdsprachenlernprozesse laut Apeltauer (1997: 70) „limbisch fundiert sein, d.h. die Lernenden sollten wirklich etwas mitteilen wollen und mit dem Mitzuteilenden auch möglichst positive Gefühle verbinden". In diesem Zusammenhang müssen die Gefühle der Lernenden im fremdsprachlichen Lehrprozess mit Wichtigkeit beachtet werden, da sie für den Lernerfolg und eine hohe Motivation sehr bestimmend sein können. Die Fremdsprachenforschungen betonen, dass es eine Beziehung zwischen hoher Motivation und Lernerfolg beim Fremdsprachenlernprozess besteht (Lindemann, 2007; Kirchner, 2004; Riemer, 2003; Kleppin, 2001; 2002).

Die folgenden Teile fokussieren sich theoretisch auf den affektiven Faktor Motivaton - besonders dem intrinsischen Aspekt - und im weiteren Sinne spezifisch dem Flow-Zustand im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess.

2. DIE MOTIVATION: DER AFFEKTIVE FAKTOR

Als ein affektiver Faktor gehört die Motivation zu den individuellen Lernerfaktoren, wo sich die Emotionen bzw. Gefühle der Lernenden im Lernprozess intensiv bemerkbar machen. Die Motivation ist „einer der Faktoren, die eine besonders starke Auswirkung auf den Lernerfolg hat […]. Lernerfolg und Motivation beeinflussen sich […] gegenseitig" (Ballweg u.a., 2013:48). Als ein Schlüsselfaktor schafft die Motivation ein Weg zum Lernerfolg, in dem sie „für erfolgreiches Fremdsprachenlernen mitverantwortlich [ist]" (Riemer, 2004: 35). Dieser Faktor determiniert vielfältige Motive bzw. Strebungen wie Aufmerksamkeit, Lernbereitschaft, Zielsetzungen und ist „im pädagogischen Zusammenhang Beweggrund, Antriebselement, Leitgedanke für ein Wollen oder Handeln" (Köck und Ott, 2002: 488). In diesem Sinne sind Motive die Basis der Motivation. Sie sind die „Beweggründe dafür, warum jemand ein bestimmtes Ziel erreichen will" (Ballweg u.a., 2013:49). Die Motive bzw. Antriebe haben auf die Reaktionen und auf die Haltung des Individuums einen starken Einfluss. Das Niveau des Antriebs bestimmt die Erfolgswahrscheinlichkeit der

Lernenden. Die Motivationsforschung beinhaltet differenzierte Motivationstypen, die gemeinsam aus verschieden Sichtweisen das menschliche Handeln erläutern. Eines dieser Konzepte ist die Selbstbestimmungstheorie, die von Deci und Ryan (1985) entwickelt wurde. Diese Theorie umfasst zwei Aspekte: die intrinsische und extrinsische Motivation.

Der Begriff intrinsisch (lat. intrinsecus = innerlich) bedeutet von innen her, aus eigenem Antrieb; durch in der Sache liegende Anreize bedingt[1]. Als Gegenbegriff ist extrinsisch (lat. extrinsecus = von außen) von außen her bestimmt, gesteuert, angeregt[2]. Portele (1975:13) definiert die extrinsische Motivation als ein Verhalten, das wegen der Folgen des Verhaltens ausgeführt wird und die intrinsische Motivation als eine Haltung, die wegen des Verhaltens selbst realisiert wird und nicht wegen der Folgen des Verhaltens. „*Innen* also intrinsisch, wären Anreize, die im Vollzug der Tätigkeit liegen, *außen,* also extrinsisch wären die anreizbesetzten Ereignisse oder Veränderungen, die sich einstellen, wenn diese Tätigkeit erforderlich erledigt ist“ (Rheinberg, 2006: 333).

Besonders in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen wird der intrinsischen Motivation einen recht hohen Stellenwert gegeben, denn das innerliche Erleben beinhaltet die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden. Der Lernende bestimmt und kontrolliert seinen Prozess mit seinen Gefühlen. Es ist „das Bestreben von Lernenden, die Fremdsprache aus einem inneren Bedürfnis heraus zu lernen, aus Interesse an der Sprache oder weil das Lernen Freude bereitet“ (Ballweg u.a., 2013:50). So nimmt man in den fremdsprachlichen Lehrprozessen an, dass “das intrinsische noch effektiver ist als das extrinsische “ (Riemer 1997, 27) und diese innerliche Dimension der Lernenden durch eine Passung bzw. Angemessenheit zwischen ihrer Fähigkeit und der Anforderung des Lernmaterials gefördert werden soll. Positive Emotionen wie Erfolgserlebnisse, Freude, Spaß, Interesse bekräftigen die Lernenden bei ihrem recht harten Verlauf beim Erlernen einer neuen Sprache. Deshalb „empfiehlt es sich, Lernaktivitäten auszuwählen, die sie weder überfordern noch unterfordern. Es wirkt sich positiv auf die Motivation von Lernenden aus, wenn ihnen die Anforderungen als herausfordernd, aber lösbar erscheinen. In diesem Fall strengen sie sich am meisten an. Das Erfolgserlebnis bei zu einfachen Aufgaben ist sehr gering. Bei zu schwierigen Aufgaben fühlen sich die Lernenden eventuell überfordert. Wenn Lernende von Anfang an der Meinung sind, dass sie die Aufgabe nicht lösen können, sinkt die Motivation. Die Erfolgserwartung erscheint in diesem Fall sehr niedrig“ (Ballweg u.a. 2013:49-50).

[1] https://www.duden.de/rechtschreibung/intrinsisch (zugegriffen am 18.03.2018).
[2] https://www.duden.de/rechtschreibung/extrinsisch (zugegriffen am 18.03.2018).

Diese Erläuterung der Passung zwischen ihrer Fähigkeit und der Anforderung, aber auch die willige, eifrige und innerliche bzw. intrinsische Bereitschaft des Individuums sind die Brennpunkte, was Csikszentmihalyi (1975) als Flow-Zustand[3] bezeichnete. Seine Untersuchungen basierten auf Gefühlen des Individuums, die eine Interaktion mit Freude und Vergnügen, also mit allen Emotionen, die eine Hochstimmung zustande bringen, verbunden sind.

3. FLOW- ERLEBEN: ZUSTAND DES AUFGEHENS

Der Ausgangspunkt des Flow- Zustandes ist die Freude am Handeln. Diese sind Anreize, die tätigkeitsspezifischen Charakter zeigen. Es ist der Zustand des völligen Aufgehens in einer Aktivität. Sie ist ein außergewöhnlicher und tiefer Zustand der intrinsischen Motivation, der direkt mit der Fähigkeit des Lernenden verbunden ist. Den Lernenden, die den Zustand des Flow im Unterricht bzw. beim Erlernen erreichen, gelingt „eine anregende, kreative und hochwertige Arbeit - und diese Person wächst über sich hinaus“ (Huhn, 2004: 248). Dieser ist der Funktionszustand (auch emotionales Erleben) des Lerners, in dem seine Konzentration, Anstrengung, Bereitschaft im Lernprozess sich bemerkbar macht und auch eine intrinsische Prägung zeigt. Das kognitiv-motivationale Prozessmodell des Lernens (Vollmeyer und Rheinberg, 1998) nimmt an, dass Lernleistungen nicht nur von der Dauer und Art/Qualität der ausgeführten Lernaktivität abhängen, sondern auch vom Funktionszustand des Lerners in der Lernphase. Untersuchungen belegen, dass der Flow-Zustand als eine der leistungsrelevanten Variablen des Funktionszustands beim Lernen ist (Engeser u.a., 2005). Ein intensives Flow- Erleben sorgt mit positivem Einfluss für einen möglichen Lernerfolg bei der Durchführung des Lernprozesses.

Die Komponente des Flow-Erlebens fasst Rheinberg (2002:190) in Anlehnung an Csikszentmihalyi (1975) so zusammen:

- Handlungen laufen klar und interpretationsfrei. Man weiß was zu tun ist.
- Man ist optimal beansprucht und hat das Gefühl, die Aktivität voll unter Kontrolle zu haben.
- Doch muss ein Gleichgewicht zwischen den Fähigkeiten und den Anforderungen sein.
- Die Aktivität läuft glatt und flüssig. Jeder Schritt der Aktivität hat einen flüssigen und gleitenden Charakter.
- Die Konzentration in der Aktivität kommt von selbst.
- Man vergisst die Zeit und verliert sein Zeitbewusstsein.
- Verschmelzung von Selbst und Tätigkeit.

[3] Auch: Flow- Konzept, Flow-Erlebnis, Flow-Effekt.

Um diese Komponente zu erreichen bzw. im Lernprozess Flow zu erleben ist die Bedingung für einen erreichbaren Flow-Zustand, besonders die Passung von Fähigkeit und Anforderung von Bedeutung. Csikszentmihalyi und Schiefele (1993: 211) fassen die Bedingung für einen erreichbaren Flow-Zustand zusammen:

- Die Leistungsfähigkeit und die Anforderungen einer Tätigkeit müssen im Gleichgewicht sein. Bei zu wenigen Anforderungen tritt eher Langeweile als Flow auf und bei überhöhten Anforderungen entsteht Angst.

Flow entsteht dann, wenn die Anforderungen und die Fähigkeiten des Lerners in einer Harmonie bzw. im Gleichgewicht auf etwa gleichem Niveau sind (Abb.1). So erlebt der Lerner „ein besonderes Glücksgefühl des Gelingens" (Huhn, 2004: 248). Es ist wichtig in diesem Flow-Kanal zu sein, wo die positiven Gefühle der Hoffnung zum Lernerfolg und der Lernfreude basieren. Die Überforderung des Lerners beinhaltet negative Emotionen wie Angst, Stress, Frustration und im weiteren Sinne sogar Apathie oder Depression. Eine Unterforderung bringt auch keine positive Atmosphäre beim Lehrprozess, denn sie führt zu Langweile, Monotonie und Routine.

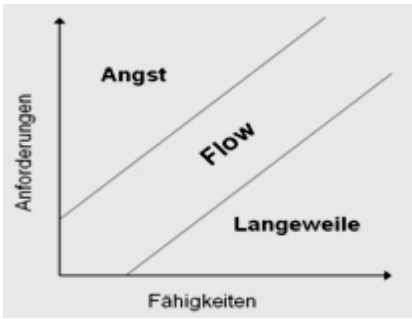


Abb.1: Das Flow- Kanal: Passung zwischen Anforderung und Fähigkeit (Csikszentmihalyi, 1975)[4]

Huhn (2004: 251) erfasst kurz und gut, dass das Geheimnis des Glücks in einem schmalen Kanal zwischen den großen Feldern der Langweile (Unterforderung) und der Ängstlichkeit auf der anderen Seite (Überforderung) liegt. Um das emotionale Erleben beim Fremdsprachenlehrprozess aufrechtzuhalten und im Flow-Kanal zu fokussieren sind *mittelschwere Anforderungen*[5] für die Erhöhung der intrinsischen Motivation und der Erfolgswahrscheinlichkeit eine günstige Gelegenheit.

[4] Abbildung: https://www.uni-ulm.de/en/in/psy-soz/research/research/flow-erleben/ (zugegriffen am 19.03.2018).
[5] vgl. (Rheinberg, 2002:183).

Auch die Zielorientierung ist eine der Bedingung des Flow-Erlebens, in dem die Eindeutigkeit der Handlungsstruktur von Wert ist. Der Lerner muss ein klares Ziel vor Augen haben. Der Lehrprozess soll eine eindeutige Struktur aufweisen und der Lernende soll individuell keine langwierigen Überlegungen über die Anforderungen oder möglichen Ziele einer Handlung anstellen (vgl. Csikszentmihalyi und Schiefele, 1993: 211). So zeigen alle Lernenden eine kollektive Verantwortung zum Lernmaterial, da ihr Lernprozess innerlich von ihren Gefühlen eine untrennbare Interaktion aufweist. So wird die klare Zielsetzung aber auch die eindeutige Rückmeldung der Lehrperson zu einem wichtigen Phänomen. Die intrinsische Motivation und die gegenseitige Kooperation wie auch das Gefühl der Kontrolle des Lernprozesses verstärkt diese positive Lehr- und Lernatmosphäre.

4. FAZIT

Positive Gefühle sind sehr starke Unterstützungen in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen. Gefühle kooperieren mit der Kognition und stehen „hierarchisch zueinander in Beziehung“ (Portele, 1975:63). Besonders beim Erlernen einer neuen Sprache „steht vor uns ein ganzer Fremdsprachenlernender, als ein Mensch, der Gefühle, Leib und Verstand hat und der eine Sprache spricht und lernt“ (Schwerdtfeger, 1997:598). Wichtig ist „auch ein gefühlsmäßig angenehmes Lernumfeld. Es fördert die Neugier und Motivation der Schüler, wovon Lernen und damit auch Lehren vor allem komplizierterer Zusammenhänge profitieren“ (Friedrich und Preiβ, 2002: 69). Eine Lernumgebung, die die innerlichen bzw. intrinsischen Erlebnisse fördert, garantiert einen Flow-Zustand und schafft einen Lernerfolg. Der Funktionszustand des Lernenden wird nur mit einem harmonischen und vom Fremdspracheniveau her angemessenen Lehrmaterial (Gleichgewicht zwischen Anforderung und Fähigkeit) möglich. Aber auch durch gemeinsame Planung und Zielsetzungen, wo die Lernenden gleichermaßen aktive und verantwortliche Partner sind. „Wenn [Lehrkräfte] verstehen, welche Gründe Ihre Lernenden dafür haben, [eine fremde] Sprache zu lernen, können [die Lehrkräfte] dieses Wissen gezielt nutzen, um sie im Unterricht zu motivieren“ (Ballweg u.a. 2013:49). Für einen Sprachlernerfolg gehören positive Einstellungen und Emotionen zur Zielsprache und folgend die Motivation diese Zielsprache zu lernen und nachträglich sie produktiv zu verwenden. Zum Aufbau und zur Unterstützung der Motivation empfehlen Köck und Ott (2002: 490), dass man emotionale und soziale Bedingungen der Lern-und Leistungsbereitschaft berücksichtigen soll. Diese sind Anteilnahme an der Leistung, angstfreie Atmosphäre in Leistungssituationen, Leistungsanforderungen in Kooperation mit anderen, Berücksichtigung des

soziokulturellen Hintergrundes und eine motivationsfördernde Unterrichtsgestaltung.

Die Resultate der Untersuchungen zum Flow-Zustand im fremdsprachlichen Bereich zeigen, dass dieser Zustand zu einem fremdsprachlichen Lernerfolg führt (İşigüzel, 2014; Kirchhoff, 2013; Engeser u.a., 2005; Egbert, 2003; Bischoff, 2003).

Fazit ist, dass der Flow-Zustand ein effektiver Weg zur intrinsischen Motivation in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen ist. Sie fördert die Lernleistung und schafft ein freudiges Aufgehen beim Erlernen.

LITERATUR

Apeltauer, E.(1997). *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt, Kassel.

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., und Pilypaityte, L. (2013). *dll - deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit*, Klett-Langenscheidt, Stuttgart.

Bischoff, J. (2003). *Lernmotivation, Flow-Erleben und Leistung in universitären Fremdsprachkursen*, Institut für Psychologie der Universität Potsdam, Diplomarbeit.

Butzkamm, W.(1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Francke, Tübingen/Basel.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*, Jossey-Bass, San Francisco.

Csikszentmihalyi, M. und Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, s. 207-221.

Deci, E. und Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human Behaviour*, Plenum Press, New York.

Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 87 (4), s. 499-518.

Engeser, S. , Rheinberg, F. , Vollmeyer, R. und Bischoff, B. (2005). Motivation, Flow-Erleben und Lernleistung in universitären Lernsettings. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, s. 159–172.

Friedrich, G. und Preiß, G. (2002). Lehren mit Köpfchen. *Gehirn & Geist*, H. 4, s. 64-70.

Huhn, G. (2004). *Das Flow-Erleben als Schlüssel für Lernen, Wachstum und Motivation. Evolutionäres Management*, Hg. v. Sonja Radatz, Wien: Verlag für Systemisches Management, s. 248-259.

İşigüzel, B. (2014). Das Flow Erleben von Studenten beim projektorientierten DaF –Unterricht. *Lingvistica*. Vol. 60, s. 145-155.

Kidd, J. R. (1979). *Wie Erwachsene Lernen*, Westermann Verlag, Braunschweig.

Kirchhoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), s. 192-212.

Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, 37 pp.

Kleppin, K. (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I), *Deutsch als Fremdsprache* 38, s. 219-225.

Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II), *Deutsch als Fremdsprache* 39, s. 26-30.

Köck, P. und Ott, H.(2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*, Auer Verlag, Donauwörth.

Lindemann, B. (2007). Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12.1, 21pp.

Portele, G. (1975). *Lernen und Motivation, Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Riemer, C. (2003). Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), s. 72-96.

Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung, in: Börner, W. und Vogel, K. , *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen :Narr Verlag, s. 35-65.

Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb, Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen und H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Auflage), Springer, Berlin.

Rheinberg, F. (2002). Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In M.v. Salisch (Ed.), *Emotionale Kompetenz entwickeln,* Stuttgart: Kohlhammer, s. 179-206.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 50, Heft 4, s. 496-506.

Schwerdtfeger, I.C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen, *Info DaF* , 24(5), s. 587- 606.

Vollmeyer, R. und Rheinberg, F. (1998). Motivationale Einflüsse auf Erwerb und Anwendung von Wissen in einem computersimulierten System, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, s.11-24.

LERNERVARIABLE PERSPEKTIVEN BEI DER VERMITTLUNG DER ZAHLWÖRTER IM DAF-UNTERRICHT UNTER BERÜCKSICHTIGUNG ARABISCHER MUTTERSPRACHLER IN ADANA

Bekir ÖZGÜN
Masterstudent an der Çukurova-Universität

1. EINLEITUNG

In der globalisierten Welt, wo das technische Know-how keine Grenzen kennt und die verbal kommunikative Kompetenz eine immer größere Bedeutung trägt, spielen die Fremdsprachen und die Methoden ihrer Vermittlung eine große Rolle. Sprachen repräsentieren neben dem technischen Fortschritt eine pädagogische Internationalität und dienen als Voraussetzung weltweiter Kommunikation mit Sprechern anderer Sprachen.

Ein Fremdsprachenunterricht kann in effizienter, erfolgreicher, motivierter sowie lernerzentrierter erfolgen, wenn man bei der Vermittlung der jeweiligen Fremdsprache regionale, religiöse und ethnisch-soziale Verhältnisse der jeweiligen Lernenden mit in die Progression einbezieht, was die Frage nach der Relation äußerlicher Faktoren und Sprache verstärkt in den Vordergrund stellt.

Migrationen, die im Laufe der Geschichte stattgefunden haben und stets stattfinden, ereignen sich vornehmend aus politischen, sozialen und ökonomischen Gründen und zählen im Rahmen unserer Fragestellung zum Berührungspunkt fremdartiger Religionen, Kulturen und Sprachen. Ein Gebiet, das multisprachliche Besonderheiten trägt, hat den Vorteil, dass man eine Fremdsprache oder Teilthemen dieser nicht nur auf muttersprachlicher Ebene bzw. in der Amtssprache vermitteln, sondern auch auf andere, lokal gesprochene Sprachen zurückgreifen kann, um bestimmte Themen, die gewisse Parallelen und Ähnlichkeiten aufweisen und somit auch vom Lernenden verständlicher, einfacher erfasst werden, zu unterrichten.

Es gibt Unmengen von wissenschaftlichen Untersuchungen über die arabische bzw. deutsche Sprache und ihre Kontrastierung. Latifa Jabnouns Dissertation „Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Verbstellung“ (2006) oder Martin Harfmanns Arbeit „Explikation in deutsch-arabischer Übersetzung am Beispiel von Imagedarstellungen“ (2010) sind zwei von vielen, die aufgezählt werden können. Über die Zahlen ist Winfried Neugebauers Doktorarbeit „Darstellung von Zahlen durch Wörter und Zeichen“ (2016) anzugeben, in der die Bildungsgesetze der Zahlen vieler Sprachen aufgezeigt sowie ihre Entwicklungsgeschichte als Ziffer bzw. als Zeichen dargelegt werden. Doch eine wissenschaftliche Arbeit, in der die Zahlen der arabischen Sprache in die DaF-Progression einbezogen wurde, um türkischen

Arabischstämmigen die Zahlenwörter zu vermitteln, ist in dieser Spezifik unseres Erachtens noch nicht vorhanden.

Wir sind kurz auf den Ursprung der arabischsprachigen Bewohner des Mittelmeerraums der Türkei eingegangen, spezifisch auf die Provinz Adana bezogen und haben auf die Einbettung der arabischen Sprache in die dortige DaF-Progression hingewiesen, zumindest was die parallelen Grammatikthemen beider Sprachen betrifft. In unserem Artikel möchten wir das in der deutschen Grammatik in weite Felder ausgedehnte Thema „Zahlen“ (von Uhrzeiten, Jahreszahlen und Ordinalzahlen bis hin zur Pluralisierung der Substantive) hauptsächlich auf ihre Aufzählung und ihre Schreibweise bis 100 eingehen, die generell in den ersten Wochen des A1-Fremdsprachenkurses gelehrt werden. In diesem Bereich sind Ähnlichkeiten mit den Zahlenwörtern der arabischen Sprache zu erkennen und stellen im DaF-Unterricht neben den herrkömmlichen Methoden der Zahlen-Vermittlung eine Alternative dar.

Unsere Untersuchung basiert auf die kontrastiv-grammatische Theorie, die gleichzeitig als unser Wegweiser dient und in der Fremdsprachendidaktik eine führende Rolle spielt.

2. DIDAKTISCHE UND KULTURELLE ASPEKTE DER SPRACHE

Sprache bedeutet Kultur. Viele Linguisten und Kulturwissenschaftler sehen in diesen zwei Feldern eine tief verwurzelte Beziehung. Denn der Mensch benennt das, was er sieht, mit Worten, beschreibt seine Umgebung verbal, gibt das alltägliche Leben in sprachlichen Bildern wieder. Jörg Roche, Professor für Deutsch als Fremdsprache, erläutert den Zusammenhang von Sprache und Kultur wie folgt: „Sprache erwächst aus kulturellen Gegebenheiten und ist gleichzeitig daran beteiligt, sie zu schaffen. Mit Sprache benennen wir die für uns wichtigen Elemente und Perspektiven der Welt und erzeugen so mentale Bilder“ (Roche, 2008, S.225). Die Verankerung beider Elemente, die Angewiesenheit des einen auf den anderen ist deutlich zu erkennen. Eine Sprache zu vermitteln ist ebenso der Ausdruck kultureller Übertragung. Aus dieser Perspektive nimmt der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle ein.

2.1. Die Kontrastive Linguistik

Die Fremdsprachenlehre wird heutzutage in vielen unterschiedlichen Methoden durchgeführt und alternative Verfahren werden angegangen, um eine optimale, nachhaltige Fremdsprachvermittlung zu erreichen. Eines dieser Konzepte ist die Kontrastive Lingusitik oder auch Kontrastive Grammatik, die Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, um generell den Anforderungen des Fremdsprachunterrichts nachzukommen (Balcı, 2009, S.7). Die Kontrastive Linguistik stellt im Allgemeinen zwei Sprachen gegenüber, um ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen und sie in den Dienst von

Fremdsprachenlehrern, Lehrbuchautoren und Curriculumerstellern zu stllen (Balcı, 2009, S.7).

Der Vergleich grammatischer Strukturen vereinfacht das Ziel der Vermittlung fremdsprachlicher Elemente, da von Beginn des Unterrichts an die Lernenden dazu tendieren, evident oder latent vergleichend zu lernen und den möglichen Fehlern auf diese Weise vorzubeugen. Wenn wir in diesem Rahmen den kulturellen Zusammenhang miteinbeziehen, so können wir festhalten, dass bei der Kontrastierung zweier Sprachen auch gleichzeitig ein kultureller Vergleich erfolgt (Balcı, 1993, S.10 ff.).

2.2. Die Erwägung individueller Lernerkompetenzen in die DaF-Progression

Bei der Fremdsprachendidaktik sollte unserer Ansicht nach großen Wert auf die individuellen Lernerkompetenzen gelegt werden. Denn diese geben dem Lernenden den nötigen Impuls und die Motivation, die einzelnen Schritte der Progression positiv zu verarbeiten. In unserem Beispiel sind es die arabischen Vorkenntnisse der arabophonen Minderheit in Adana.

Der Sprachwissenschaftler Frank Gerhard Königs unterscheidet zwischen drei Formen von Mehrsprachigkeit:

1. Retrospektive Mehrsprachigkeit
2. Retrospektive – Prospektive Mehrsprachigkeit
3. Prospektive Mehrsprachigkeit,

von denen die zweite Form in unserem Interesse liegt. Bei der 2. Art handelt es sich um einen bilingualen Lernenden, dessen beherrschte Sprachen nicht im Fremdsprachunterricht, in unserem Fall im DaF, angestrebt werden (Königs, 2004, S.97). In Adana würde ein Musterbeispiel folgendermaßen aussehen: Der Lernende bringt sein sprachliches Vorwissen (Türkisch-Arabisch, Türkisch-Kurdisch, bzw. Türkisch-Zazaisch) in den Fremdsprachunterricht mit und lernt die deutsche Sprache. Das Mehrsprachkonzept integriert die Vorkenntnisse des Lernenden und trägt zur schnellen Erlernung der Zielsprache bei und erhöht ebenfalls die Lernmotivation. Das Fundament vorerlernter Strukturen helfen dem Lernenden ähnliche Konstruktionen, wie in unserem Fall die Zahlenwörter im Arabischen und im Deutschen, zu erkennen und sich diese anzueignen.

Unsere Zielsetzung muss sich nicht unbedingt auf den Mittelmeerraum begrenzen. Selbst in Provinzen, wo keine arabische Minderheit zu finden ist, kann durch die islamische Religion und deren Praktik sowie durch Unterrichtung in Lehranstalten[1] von Kindheit an, auf den Kontakt der türkischen Bürger mit der arabischen Schrift und der Lesefertigkeit

[1]Der Religionsunterricht (DKAB-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) wird seit der Verfassung von 1982 in türkischen Grundschulen und Gymnasien als Pflichtfach abgehalten (Yıldız, 2009, S. 245).

zurückgefolgert werden, was den Umfang und die Betätigung unserer Fragestellung weiter ausdehnt.

2.3. Die Herkunft der arabophonen Türken in Adana

„Arabisch ist in über 20 Ländern Amtssprache und wird von ungefähr 300 Millionen Menschen quer über den Globus gesprochen“ (Bouchentouf, 2009, S.27). Arabischsprechende machen etwa 20% der türkischen Bevölkerung aus und sind in Provinzen wie Mardin, Siirt, Urfa, Hatay, Muş, Bitlis, Adana und Içel besiedelt (Franz, 1988, S.36). Unsere Untersuchung richtet ihren Blick hauptsächlich auf die arabischsprechende Minderheit in der Stadt Adana.

Stephan Procházkas Angaben nach teilt sich die arabische Minderheit in den beiden Provinzen Adana und Içel (Mersin) in drei Gruppen auf. Diese Gruppen grenzen sich hauptsächlich in Bezug auf den gesprochenen Dialekt und der Religion voneinander ab (Procházka, 2002, S.2). Procházka führt weiterhin aus, dass die größte Gruppe der arabophonen Minderheit in Çukurova sich zum alawitischen Glaubensgemeinschaft bekennt (Procházka, 2002, S.3).

Eine klare Antwort auf die Frage nach der Herkunft der Arabischsprechenden in Adana ist nicht zu finden, indessen möchten wir hier auf zwei Vermutungen eingehen, wie sich die Araber im Çukurova-Gebiet gefunden haben könnten. Nach C. Yurtsever stammt ein Teil der Araber (türk. Arap uşak) aus Spanien. Nachdem das Kalifat auf der iberischen Halbinsel gefallen war und die dortigen Muslime verfolgt oder gezwungen wurden, zum Katholizismus überzutreten, ergriff das Osmanische Reich Maßnahmen zur Evakuierung der dortigen „Mudéjaren[2]“. In den Anfängen des 17. Jahrhunderts wurden sie per Schiff zuerst nach Tunesien und von dort aus in die Regionen Tarsus, Kozan und Adana gebracht. Yurtsever sieht es in seiner Konklusion als wahrscheinlich, dass die Vorfahren der heutigen Araber aus Tarsus, Karaisalı, Kozan, Kadirli und Adana auf diese Befreiungsaktion abstammt (Yurtsever, 2010, Cezmi Yurtsever-Kökenler). Die zweite Annahme liegt viel weiter zurück und versucht die Herkunft der Arabischstämmigen aus Adana durch ihre Glaubensrichtung zu rekonstruieren.

Das Schiitentum ist neben dem Sunnitentum als eine Strömung des Islams unter der Führung von Ibn Nusayr en Nemiri (270/883) im 9. Jahrhundert (zwischen der Zeit des 10-11 Imams der Schiiten) entstanden. Die Angehörigen dieser Glaubensrichtung nannten sich Nusairier und hatten ihren Ursprung in Bagdad. Sie verbreiteten sich von dort aus nach und nach in die syrischen Küstengebiete sowie in die Mittelmeerregion der Türkei Adana und Tarsus (Beinbauer-Köhler,

[2] Mudéjar abgeleitet vom Arabischen „Mudayyan” bedeutet „diejenigen, die bleiben durften“. Es handelte sich um gebildete und qualifizierte Mauren, die in Andalusien von den christlichen Eroberern zwar unterworfen, aber nicht unterdrückt, zwangsumgetauft oder aus dem Land vetrieben wurden. Sie konnten ihre Religion, Kultur und Gebräuche weiterhin ausüben (Zeter, 2017, Planet Wissen).

2002, S.178). In den ausgewanderten Gebieten wurden die Nusairier durch ihre Sprache und Beschäftigung als „Arap“, „Arap uşak“ und „Fellah“ bezeichnet, nach dem Ersten Weltkrieg auch als „Alawiten“ benannt (Üzüm, 2000, S.173-174). Die zweite und dritte Bezeichnung wird in der heutigen Gesellschaft meist gemieden, weil sie negativ belegt sind und als Beschimpfung erachtet werden.

3. VERMITTLUNG DER ZAHLEN

Zahlen sind im Fremdsprachenunterricht meist ein unterschätztes Thema, die, wenn man sich näher mit ihnen beschäftigt, einen vielseitigen Themenbezug zu anderen Disziplinen wie die Astronomie und Physik aufweisen und innerhalb der Grammatik zur Pluralisierung der Substantive, zur Bildung der Ordinalzahlen und einfachen Einkaufsdialoge verwendet werden.[3]

3.1. Arabische Zahlen und Schrift

Nach Angaben Kirstin Kabascis benutzen die Araber seit dem 8. Jahrhundert indische Ziffern, die sich mit der Zeit zu den heute gebräuchlichen arabischen Zahlen verändert haben (Kabasci, 1999, S.153). Hier kann man die Veränderungen anhand der Tabelle deutlich erkennen. Die Ziffern von 0-12 im Arabischen und im Indischen:

Arabisch	Indisch
0	٠
1	١
2	٢
3	٣
4	٤
5	٥
6	٦
7	٧
8	٨
9	٩
10	١٠
11	١١
12	١٢

[3] Balcı & Balcı (2016) deuten in ihrer Arbeit auf die Relevanz der Zahlen hin und vergleichen die Numeralklassifikatoren.

Das Verhältnis der Zahl mit der Schrift im Arabischen weist eine Gegensätzlichkeit auf. Während die arabischen Zahlen von links nach rechts geschrieben werden, verläuft die arabische Schrift von rechts nach links. Hier zwei Beispiele:

73 (thalathausebgin) - ثلاث توسبعين ⟵

173 (miyauthalathatusabgin) - ⟵ مي وثلاث توسبعين

3.2. Ausführung der Zahlen im Unterricht

Die Lehrkraft schreibt die arabischen Zahlen mit ihren deutschen Entsprechungen von 0-12 an die Tafel.

0-null	7-sieben
1-eins	8-acht
2-zwei	9-neun
3-drei	10-zehn
4-vier	11-elf
5-fünf	12-zwölf
6-sechs	

Die Zahlen werden nacheinander laut vorgelesen. Die Lernenden sprechen der Lehrkraft nach. 3 Wiederholungen mit Pausen sollten reichen, um zum nächsten Schritt überzugehen. Diese 12 Zahlen sind für unsere Progression das Fundament der Grundzahlen und müssen von den Lernenden auswendig gelernt werden.

Ab der zwölften Ziffer, demnach von 13-19, werden die Zahlen verkehrt herum ausgesprochen genau so wie im Arabischen. Zuerst wird die zweite Ziffer der zweistelligen Zahl und dann die Erststellige artikuliert. Bei der Zusammensetzung zweier Ziffer im Arabischen ändert sich die Schreibweise der verbundenen Zahlenwörter sowie ihre Intonation. Im Deutschen fallen bei den Zahlen 16 und 17 einige Buchstaben weg. Diese sollten sorgfältig markiert und erläutert werden.

16 - sechzehn [zƐkstse:n]

17-siebzehn [zi:ptse:n]

Bei uns handelt es sich um das System der verkehrten Artikulation der Zahlen:

10 (aşara) – 3 (thalatha)	10 (zehn) – 3 (drei)
13 (thalathatuaşara) (ثلاثة عشر)	13 (dreizehn)

Ab der Zahl 20 wird zwischen den Ziffern bis 100 das Bindewort „und“ gesetzt, wie auch im Arabischen. Die Zusammensetzung zweier Zahlen bringen bei der Schreibweise im Deutschen einige Veränderungen mit sich; bei der Eins z. B. fällt das „s“ weg.

21	21
1 (vehid) (u) 20 (ışrin)	1 (ein) (und) 20 (zwanzig)
(واحد) (و) (عشرون)	einundzwanzig
55	55
(خمسة) (و) (خمسون)	(fünf) (und)(fünfzig)
خمسة وخمسون ←	fünfundfünfzig

Empfohlen wird hier eine ähnliche Vorgehensweise wie bei den ersten 12 Ziffern: Die glatten Zehnerzahlen bis 100 sollten an die Tafel geschrieben und einstudiert werden. Außer den Zehnerzahlen gilt das Prinzip des Verkehrtlesens nach vorhin:

20 (zwanzig)

30 (dreißig)

40 (vierzig)

50 (fünfzig)

60 (sechzig) *Das „s“ fällt weg

70 (siebzig) *Das „en“ entfällt

80 (achtzig)

90 (neunzig)

100 (einhundert)

Auch hier gibt es eine Technik zum einfachen Auswendiglernen. Die meisten Zehnerzahlen haben die Endung „-zig“. Bei den Zahlen 40, 50, 80 und 90 muss man nur die Vorderziffer kennen und das Suffix „-zig“ an ihr anfügen. Bei den restlichen glatten Zahlen gibt es einige Veränderungen, die eingeprägt werden müssen.

Es stellt sich die begründete Frage, weshalb nicht die türkischen Kenntnisse der Lernenden in diesem Zusammenhang eingesetzt werden können. Dabei sollte zur Kenntnis genommen werden, dass im Türkischen die Zahlenwörter im Gegensatz zu den deutschen und arabischen Numeralia von links nach rechts artikuliert werden.

Im Türkischen:	Im Deutschen:
15 → 10 (on) – 5 (beş) → (onbeş)	15 fünfzehn
19 → 10 (on) – 9 (dokuz) → (ondokuz)	19 neunzehn

Des weiteren wird im türkischen Zahlensystem die zweistelligen Zahlen ohne das Verknüpfungslexem „und“ gebraucht, was die Unterschiedlichkeit beider Sprachen (Deutsch-Türkisch) in diesem Themenbezug sich wiederholt hervorhebt.

71 → 70 (yetmiş) – 1 (bir) → (yetmişbir)	71 ein**und**siebzig
95 → 90 (doksan) – 5 (beş) → (doksanbeş)	95 fünf**und**neunzig

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Der Fremdsprachenunterricht ist, was das technische Zeitalter, die Globalisierung, die beruflichen Karrieren und die Aufstiegschancen betrifft, eine überbrückbare Hürde, da von jungen Studierenden in der aktuellen Arbeitswelt eine hohe Leistugsfähigkeit- und Kompetenz bezüglich der Fremdsprachen erwartet wird. Um die Didaktisierung der Fremdsprachen so effizient wie möglich zu gestalten, sollten Methoden herangezogen werden, die lernerzentriert zum Einsatz kommen. Die Berücksichtigung des Vorwissens und der Lerngeschichte der Lernenden kann der möglichen Zeitverschwendung und unnötigen Lernstörung vorbeugen. Neben muttersprachlichen Kenntnissen bestehen Fälle, in denen der Lernende mehrere Sprachen im unterschiedlichen Niveau beherrscht, die in die DaF-Progression mit integriert werden sollten. Sich charakteristisch annähernde bzw. analog kompatible grammatische Strukturen zweier Sprachen wie die das Lesen der Zahlenwörter im Arabischen und Deutschen wurden in diesem Artikel als Beispiel erläutert.

In der Provinz Adana (Türkei) und in anderen türkischen Städten, in denen bilinguale arabische Muttersprachler leben, können die Numeralia den DaF-Lernenden mit der Einbettung des arabischen Zahlenwortsystems vermittelt werden. Dabei wird die verkehrte Artikulierung der Zahlen wie im Deutschen als gemeinsamer Punkt in den Vordergrund gestellt. Die Numeralia können somit frustfrei, motiviert und in einer freunddlichen Atmosphäre beigebracht werden. In dieser speziellen Thematik spielt die türkische Sprache eine nebensächliche Rolle, da sie ein anders Zahlensystem verbalisiert als im Deutschen. Es ist nicht unsere Absicht, die Amtssprache eines Landes aus dem Unterricht auszugrenzen, gar wegzudenken. Uns ist bewusst, wie stark die Sprache mit der Kultur verwoben ist. Jeder Staat versucht, seine Sprache mit allen möglichen Mitteln abzusichern und weiterzuentwickeln. Politische Zwecke, Interessen und Vorteile sollten aber gegenüber der Wissenschaft und den pädagogischen bzw. methodisch-didaktischen Realitäten nicht den Vorrang haben. Auch der Lehrer selbst soll die möglichen Unterschiede zwischen den fremdsprachlichen Phänomenen nicht als unüberwindbare Hürde betrachten. Im Gegenteil kann er - ob es im Curriculum vorgesehen ist oder nicht – die kontrastiv-grammatischen Erkenntnisse im Fremdsprachunterricht in Rücksicht nehmen und zwischen dem Lernprozess und dem L2-Lernenden eine Brücke schlagen.

QUELLENVERZEICHNIS

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

Balcı, T. (1993): *Abriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik: ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Üniversite Fakülteler Kitabevi. Diyarbakır.

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

Beinbauer-Köhler, B. (2002): *Fātima bint Muhammed. Metamorphosen einer frühislamischen Frauengestalt*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Bouchentouf, A. (2009): *Arabisch für Dummies*. Übersetzt aus dem Amerikanischen und angepasst von Clara Seitz. Fachkorrektur von Saer Ammar. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KgaA.

Franz, E. (1988): Sprachen und Völker. In Steinbach, U. & Robert, R. (Hrsg.). *Der Nahe und Mittlere Osten. Grundlagen, Strukturen und Problemfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kabasci, K. (1999): *Einstieg arabisch für Kurzentschlossene*. München: Max Hueber Verlag.

Königs, F. G. (2004): Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In Bausch, K. R., Königs, F. G. & Krumm, H. J. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Procházka, S. (2002): *Die arabischen Dialekte der Çukurova* (Südtürkei). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Roche, J. (2008): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Üzüm, I. (2000): Türkiye'de Alevi/Nusayri önderlerinin eserlerinde inanç konularına yaklaşım. *Islam Araştırmaları Dergisi*, Sayı 4, 173-187.

Yıldız, I. (2009): Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi: Zorunlu mu kalmalı, yoksa seçmeli mi olmalı? *Tubav bilim dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, 243-256.

Yurtsever, C. (09.10.2010): *Çukurova'daki Arapuşakları*. URL: http://cezmiyurtsever-1.blogspot.com.tr/2010/10/cukurovadaki-arapusaklari.html (abgerufen am 07.02.2018).

Zeter, K. E. (22.03.2017): *Andalusien. Die Mudéjar-Baukunst*. URL: https://www.planet-wissen.de/kultur/suedeuropa/andalusiens_natur/pwiediemudjarbaukunst100.html (abgerufen am 10.02.2018).

KINDER LERNEN MIT TANDEM-METHODE DEUTSCH

Eva ÖNEY
Masterstudentin an der Çukurova-Universität

1.EINFÜHRUNG

Das Lernen einer Fremdsprache hat in den letzten Jahren viel an Bedeutung gewonnen, weil es berufliche Vorteile bringt. Vor allem in der Türkei möchten die Eltern gerne ihren Kindern Fremdsprachen beibringen, damit sie in der Zukunft ihre Berufschancen erhöhen (vgl. Balcı 1997, 1998, 2012, 2013). Bisher wurden in der Türkei viele Fremdsprachlernmethoden entwickelt, die leider keinen Erfolg brachten. Ein Grund dafür ist, dass die Fremdsprache nicht für Kommunikationszwecke gelernt bzw. gelehrt wird. Der Lernende braucht eine authentische Umgebung, in der er sich die Zielsprache im natürlichen Kontext aneignen kann. Denn "Echte Gespräche mit Muttersprachlern sind die effektivste Art eine Fremdsprache zu lernen"(Gelman 2015, 11). In der Schule ist es leider nicht möglich, einen solchen Kontext zu schaffen. Ich bin der Meinung, dass durch die sog. Tandem-Methode diese Hürde teilweise überwunden werden kann.

In diesem Beitrag werde ich mich mit der Tandem-Methode befassen, die verschiedene Arten hat, welche beim Fremdsprachenlernen aller Altersgruppen unterschiedlich eingesetzt werden können. Von meiner Zielsetzung ausgehend habe ich diesen innovativen Ansatz gewählt, um der 7jährigen Bilgesu Deutsch beizubringen. Bilgesu geht in die 2. Klasse einer privaten Grundschule in Adana. Sie hat schon englische Sprachkompetenzen; mit mir lernt sie Deutsch als zweite Fremdsprache.

2.LERNEN IM TANDEM

2.1. Was ist Tandem?

Tandem ist ein interkultureller Austausch, in dem sich zwei unterschiedliche Muttersprachler jede Woche treffen oder sich durch verschiedene Medien (Whatsapp, Viber, Fernsprecher, Skype, E-Mail) unterhalten, um gemeinsam und voneinander zu lernen. Jeder Partner lernt die Muttersprache seines Partners durch eine authentische Kommunikation. Der Zweck der Komminikation ist gegenseitig zu lernen. Da beide Tandemlerner eine anderen kulturellen Hintergrund haben können, ist es hier möglich, nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur des Gegenübers zu beherrschen:

> *In jedem Tandemdialog werden Lebensumstände, Erfahrungen und Kenntnisse des Partners zum fast natürlichen Gesprächthema; beide wollen von sich erzählen und mehr über den anderen erfahren. Die Informationen, Ansichten und das Verhalten des Partners können*

dabei helfen, den kulturellen Hindergrund des Partners besser zu verstehen und sich in diesem kulturellen Kontext adäqueter zu verhalten (Brammerts 2010, 11).

Die Partner lernen selbständig. Aber es ist hierbei wichtig, dass sie autonom lernen, die Verantwortung für die Lernpartnerschaft tragen und das auf wechselseitiger Gegenseitigkeit und Selbstverpflichtung beruhende Lernen steuern können (vgl. Little 2010, 17; Brammerts 2010, 14). Das Tandempaar entscheidet selbst über den Lerngegenstand. Sie können sich aber auch korrigieren lassen. "Sie selbst bestimmen, was und wie der Partner für Sie korrigieren soll und er macht auβerdem auch selbst Fehler und erwartet Korrekturen von Ihnen"(Brammerts & Kleppin,2010,118).

2.2. Arten der Tandem-Methode

Wie sich der Tandem-Prozess durchführen soll, kann von den Tandempartnern selbst bestimmt werden. Dafür bieten sich den Lernenden Alternativen, für die sich jeder Lernende entscheiden kann. Autonomes Sprachlernen im Tandem eignet sich für Lerner aller Altersgruppen (vgl. Brammerts 2010, 5).

2.2.1. Face-to-Face-Tandem

Face-to-Face-Tandem ist eine mündliche Unterhaltung von Zwei unterschiedlichen Muttersprachlern. Hierbei kommt das Tandempaar an einem Ort zusammen, um ihre Muttersprache einander beizubringen. Sie kommunizieren in einem authentischen Kontext miteinander. Je mehr das Tandempaar sich trifft, desto besser und schneller erreicht es das Ziel. Deshalb ist es wichtig, sich mindestens 2 mal Pro-Woche zu treffen. Die Partner wechseln sich die Sprache je nach der Hälfte jedes Tandemtreffens. z. B. eine Stunde für mich und die andere für meinen Partner (vgl. Little 2010,20).

2.2.2. E-Tandem (Internet)

Bei einem Internet-Tandem spricht man nicht von einer mündlichen Komminikation so wie beim Face-to-Face-Tandem, sondern geht es hier um eine schriftliche Kommunikation. Die Tandempartner sind an unterschiedlichen Orten und kommen nicht zusammen. Sie haben einen Netzkontakt. Es kann sein, dass beide Tandempaar sich in verschiedenen Ländern befinden. Das gemeinsame Ziel des Kontakts ist aber, die Muttersprache des Partners gegenseitig zu lernen. Die Partner legen gemeinsam fest, wie oft / wie viel sie sich auf die eine oder die andere Sprache schreiben und wie lang die Texte sein sollen (ebd.). Die Partner korrigieren einander und sehen auf solche Weise die Fehler direkt am Bildschirm. Die Partner einander auch Hörtexte senden. Beim Schreiben haben die Partner auch die Möglichkeit, ein Wörterbuch zu benutzen, weil

sie bei asynchroner Kommunikation geringere Vorkenntnisse als bei synchroner Kommunikationen brauchen (vgl. Brammerts&Kleppin 2010, 96).

2.2.3. Eine neue Art des Tandems

Wenn man von der Definition des Tandems ausgeht, kann man verstehen, dass die Tandem-Methode sich nicht für Anfänger, sondern eher für etwas Fortgeschrittene mit fremdsprachlichen Vorkenntnissen eignet. Bis vor letzten Jahren galt Tandem als eine Hoch-Niveau-Methode; aber das Denken hat sich total verändert. Tandem wird heute an vielen Schulen in Zürich, Zollikon und Uetikon benutzt. Das Besondere am Tandem-Lernen ist das Sprachkonzept. Die Tandem-Methode wird mit den Kleinkindern und Primarschülern angewendet. Schon im Kindergarten reden die Kleinen Deutsch und Englisch. Grundsätzlich wird Deutsch und Englisch gleichzeitig unterrichtet. Französich kommt als dritte Sprache hinzu (vgl. https://www.tandem-ims.ch/jmuffin/upload/zlv-magazin-3-14-2-fremdsprachen-ab-kindergarten.pdf; abgerufen am 15.3.2018).

3. MEINE ERFAHRUNGEN MIT BİLGESU

Bilgesu ist ein 7'jähriges Mädchen mit türkischer Muttersprache, dessen Englischkenntnisse sehr gut sind. Als wir uns zum ersten Mal trafen, konnte sie nicht Deutsch sprechen; aber Vorwissen so wie Vokabeln hatte sie schon mitgebracht. Um ihre Wissenspotenzial herauszubringen und damit sie sich auch äußern kann, baruchte sie einen Partner mit Deutschkenntnissen, mit dem Sie sich auf Deutsch unterhalten könnte. Mit einem Tandem–Partner wäre es sehr einfacher, die Vorkenntnisse zu aktivieren. Daher habe ich Bilgesu auf Grund meiner guten Deutschkenntnisse Partnerschaft geleistet, inden ich das Face-to-Face-Tandem durchgeführte. Bevor wir mit unserem Tandem angefangen hatten, zog ich in ihre Wohnung um.

Das gemeinsame Wohnen mit der kleinen Bilgesu machte es Bilgesu möglich, die deutsche Sprache von mir als Muttersprachlerin authentisch und schneller zu lernen. Wir hatten die Chance, uns jedem Tag zu treffen und zusammen etwas zu unternehmen. Unter und herrschte keine Lehrerin-Schülerin-, sondern eine schwesterliche Beziehung. Unsere Unterhaltung fand immer auf Deutsch statt. Wenn die Kleine irgendetwas nicht ganz vertsanden haben sollte, wiederholte ich es auf Englisch. Türkisch wurde nicht benutzt. Am Anfang konnte Bilegesu keine Sätze bilden, aber falls sie mich nicht verstand, gab sie mir Reaktionen. Aber mit der Zeit hat Sie sich zuerst in Einwortsätzen, danach in längeren Sätze geäußert.

3.1. Durchführung

Bei Unterhaltungen haben ich und Bilgesu nur Deutsch vrwendet, damit sie schon am Anfang Selbstvertrauen bekommt. Bilgesu wurde jeden Morgen

um 7 Uhr aufgeweckt. Auch hier war die Kommunikationssprache die Zielsprache Deutsch. Ich habe mir kurzen Aufforderungssätzen angefangen wie “Guten Morgen!”, “Steh auf!” , “Zieh dich um!”, “Wasch dir dir Hände!” ,“Komm frühstücken!”, ”Wir haben keine Zeit mehr”, “Los! “, ”Schnell!”, “Beeile dich!”, Trink deine Milch!”… Jedem Morgen habe ich Bilgesu zur Bushaltestelle gebracht. Dabei wurden Äußerungen benutzt wie “Dein Bus ist da!”, ”Wir müssen bei der Haltestelle sein.”, “Viel Glück!”, “Pass auf dich auf!” ,”Gib mir einen Kuss!”, “Hab’ dich lieb!”, ”Bis später!” Jeden Tag holte ich sie von der Bushaltestelle ab. Dabei wurden beispielsweise “Hallo, wie war dein Tag?”,”Was hast du heute in der Schule gemacht?”, “Wie geht’s dir?”, “Hast du Hunger?” in einem authentichen Kontext gebraucht.

Jeden Nachmittag habe ich mit dem Kind gespielt. Die Spiele wurden Bilgesu ausgewählt, aber manchmal auch gemeinsam mit dem Partner bestimmt. Alle möglichen Aktivitäten wurden mit Bilgesu gemeinsam durchgeführt: Schwimmen, zum Restaurant gehen, ins Kino gehen, Reiten, zum Zoo gehen, Einkaufen oder Spazieren gehen... Dadurch bildete sich in Bilgesus Unterbewusstsein das Gefühl, dass sie keine Fremdsprache, sondern die deutsche Muttersprache ihrer älteren Schwester Eva lernt.

Jeden Abend wurde das Kind ins Bett gebracht. Deutsche Kinderbücher wurden gelesen. Es war sehr produktiv, solche Bücher vorzulesen, den Inhalt zu dramatisieren und das alles mit Gestik, Mimik und Betonung nachzuvollziehen. Nach der Buchlesung kam die Zeit zum Schlafen, wobei ich sagte: “Gute Nacht!”, “Schlaf schön!”, “Träum’ was Gutes!”… Außerdem bekam es dem interaktiv lernenden Kind gut, morgens “Guten Morgen!”, am Nachmittag “Guten Tag!”, am Abend “Guten Abend!“ und in der Nacht “Gute Nacht!” zu sagen.

3.2. Spıele und Aktivitäten

Sticker aufkleben und Ordnen: Da Bilgesu in die 2. Klasse geht, kennt sie schon die Bustaben. Dieses Spiel wurde von Bilgesu mit Spaβ gespielt. Es gibt verschiedene Sticker mit unterschiedlichen Bildern. Wir hatten einen Blat mit Bustaben. Das Spiel läuft so, Bilder und Bustaben einander zuzuordnen und zu kleben. Wer alle Bustaben fertig, ist der Sieger.





Auf der Weltkugel Länder finden: Hier haben wir eine Weltkugel mit unterschiedlichen Länder. Bilgesu hat das benannte Land zu finden und dessen Namen auszusprechen. Dieses Spiel wurde von Bilgesu sehr gemocht. Durch dieses Spiel kann man die geografischen Kenntnisse entwikeln. Das Kind lernt die Ländernamen auf Deutsch zu sagen und spielt sehr gerne.

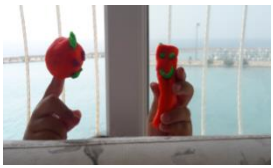




Malen: Eine sehr beliebte Aktivität für Kinder ist natürlich das Malen. Die Kinder haben ein ziemlich großes Interesse und viel Spaβ am Malen. An diesen Aktivitäten hat sie sehr gerne teilgenommen, und dadurch gab es immer positive Anlässe für freiwilliges Deutschsprechen.

Schwimmen: Wie gesagt, kann man im Rahmen der Tandem-Methode alles Mögliche gemeinsam unternehmen. Auch das Schwimmen gehört dazu; hierbei hatte Bilgesu sehr viel Spaβ und dachte nie daran, dass sie am Lernen einer Fremdsprache ist. Die Sprache lernte sie ganz unbewusst. Beim Schwimmen haben wir auch Sprachspiele durchgeführt und uns viel amüsiert; das alles geschah in Deutsch. Durch diese Aktivität hat sich Bilgesus Wortschatz sehr viel erweitert. Sie lernte z. B. die Wörter Badeanzug, schwimmen, nass, Sonne, scheinen, Meer, Schwimmbad, Handtuch, Taucherbrille, Sonenbrille, springen…) unbewusst in einem natürlichen Kontext.





Handpuppe: Die Kinder lieben Rollenspiele und Nachahmung. Mit der kleinen Bilgesu haben wir durch Kneten Obstarten nachgemacht, deren Namen sie lernte und die sie später als Handpuppen benutzte. Hiervon ausgehend improvisierte sie Dialoge. Z. B. diejenige, die die Karrotte in der Hand hat, sagte: “Hallo, ich heiβe Karotte; ich habe Vitamin A und ich bin nützlich für die Augen”. Diejenige mit der Orange in der Hand sagte:” Hallo, ich heiβe Orange und habe Vitamin C; wenn du krank bist, mach ich dich gesund”.



Drachen steigen: Beim entzückenden Wetter eines schönen Sommers kann man im Himmel viele Drachen sehen. Da die Kinder dies sehr interessant finden und es sehr lieben, kann man diese Gelegenheit für Basteln nutzen. So haben wir mit Bilgesu auch einen Drachen gebastelt. Für Bilgesu war das eine sehr produktive, mit Spaß und Beliebtheit verbundene Aktivität.





Knete: Mit Knete kann sehr Vieles gemacht werden. Die Kinder mögen kneten, was als ein Vorteil benutzt werden kann. Das Gewünschte kann durch Kneten beigebracht werden. Mit Bilgesu haben wir Friseur gespielt. Zurst sie, dann ich wurde Friseurin. Jede sagte der Partnerin ihre Meinung über die beliebte Frisur, die dann nachgemacht wurde.



Geburtstagsfeier: Die Tandem-Methode gibt die Möglichkeit, neben der Sprache auch die Kultur zu kennenzulernen. Wir haben mit der kleinen Bilgesu ihren Geburtstag gefeiert; da war

ich der Nikolaus. Die Kinder haben sich über die Geschenke sehr gefreut. So lernen die Kinder Sprache, Kultur und Respekt in einem.

4.SCHLUSSWORT

Die Tandem-Methode eignet sich nicht nur für Fortgeschrittene, sondern kann auch mit Kindern sehr effektiv benutzt werden. Da die Kinder sehr gerne spielen und sich im Unterricht sehr schnell langweilen, können die Eltern das Tandem bevorzugen. Ich habe durch meine Schülerin Bilgesu festgestellt, dass die Kinder mit dem Face-to-Face-Tandem die Sprache sehr schnell, unbewusst und ganzheitlich beherrschen können. Wir waren jeden Tag zusammen, und die Sprache wurde in einer authentischen Atmosphäre, unbewusst, mit Spaβ , ohne Regeln, ohne Grammatik gelernt. Nur in 2 Monaten hat Bilgesu angefangen, mit mir sehr gut Deutsch zu sprechen. Sie kann sich jetzt sehr gut äuβern und mich verstehen. Fals sie mich nicht versteht, fragt sie, was es bedeute. Jetzt spricht sie mit mir nur noch auf Deutsch. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Tandem –Methode sehr wirksam ist. Da man beim Face-to-Face-Tandem das Leben ohne Planung und ohne Veränderung weiterlebt, kann man auch von Zeitgewinn sprechen. Der Zweck war nur, mit Bilgesu das zu machen, was sie gerne machen möchte. Daher war darauf eingestellt, Evas (meine) Sprache, mit der sie spielen wollte, zu lernen.

LITERATURVERZEICHNIS

Balcı, T. (1997): Das Germanistik- bzw. DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge. In: *Info DaF*. Heft 24.5. S. 621-624.

Balcı, T. (1998): *Türkiye'de Germanistik ve Turizm Eğitimi. Sorunlar ve Somut Çözüm Önerileri*. ÇÜ Eğitim Fakültesi Yay. Nr. 15. Adana.

Balcı, T. (2012): Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung*. Heft 4/2012. LIT Verlag Berlin-Münster Wien-Zürich-London. S. 3-6.

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

Balcı, U. (2011): Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei. *Contemporary Online Language Education Journal.* Band 2. Heft 1. S. 169-180.

Brammerts, H. (2010): Autonomes Sprachlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts, in: Helmut Brammerts, Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.9-16.

Brammerts, H. (2010): Beispiele für autonomes Lernen im Tandem, in: Helmut Brammerts, Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.5-8.

Brammerts, H. &Clavert, M. (2010): Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Helmut Brammerts, Karin, Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.27-38.

Brammerts, H. &Kleppin, K. (2010): Hilfen für Internet-Tandem. In: Helmut Brammerts, Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.109-119.

Brammters, H. &Kleppin, K. (2010): Hilfen für Face-to-face-Tandem. In: Helmut Brammerts, Karin, Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.95-108.

Darancık, Y. (2015): *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması. Eyleme ve Üretime Dayalı Dil Öğretimi*. Türkiye Alim Kitapları. Saarbrücken.

Gelman, G. (2015): *Blitzschnell Fremdsprachen Lernen*. https://www.sprachheld.de/wp-content/uploads/2016/06/bfl-ebook.pdf , S.11, abgerufen am 07.12.2017.

Koçak M. (2012): *Kulturkontrastive Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.* Eskiyeni Yayınları.

Little, David (2010): *Sprachlernen im Tandem und Lernerautonomie,* in: Helmut Brammerts, Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.17-23.

Öztürk, A. O.; Balcı, U. (2010): Almanca öğretmenliği bölümleri için edebiyat öğretiminde bir uygulama.. *IX. Uluslararası Dil - Yazın - Deyişbilim Sempozyumu (Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar), Sakarya, Sempozyum Bildirileri*, 2.

Stickler, Ursula(2010): Beratung für das Tandemlernen. In: Helmut Brammerts, Karin, Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.61-66.

Serindağ, E.(2007): Öğreterek Öğrenme Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğretiminde öğreniminde Etkisi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Band 3. S. 36-42.

Seyhan Yücel, M. (2017): Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yönelimler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6, Ankara. www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11465. S. 673-686 (Abgerufen am 17.3.2018).

Uslu, Z. (2008): Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision. *Info DaF* 35,4. S 401-411. http://www.daf.de/downloads/ InfoDaF_2008_Heft_4.pdf#page= 31&view=Fit.

Zengin, D. (2016): *Her Yönüyle Modern Almanca. Deutsche Grammatik.* 10. Baskı. Kurmay Yay. Ankara.

INTERNETQUELLEN

http://www.hueber.de/shared/elka/Internet_Muster/Elka2/3-19-003269-6.Muster_1.pdf gesehen am 07.12.2017.

http://www.tandem-ims.ch/jmuffin/upload/Inserat_Trainee_ZH_AUG14.pdf,gesehen Tandem Intenational Multilingual School gesehen am 08.12.2017.

https://www.tandem-ims.ch/jmuffin/upload/zlv-magazin-3-14-2-fremdsprachen-ab-kindergarten.pdf gesehen am 01.01.2018.

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE AN ANADOLU GYMNASIEN. KOMPETENZERWARTUNGEN UND KOMPETENZNIVEAUS[1]

Dr. phil. habil. Munise AKSÖZ
Çukurova-Universität

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova-Universität

1. EINFÜHRUNG

Die Wissenschaft ist global und kennt keine Grenzen. Ihr globaler Charakter rührt daher, dass sie wertfrei bzw. objektiv ist und dem Wohl der Menschheit zu dienen hat. Die Internationalität und Grenzenlosigkeit der Wissenshaft setzt aber wissenschaftliche Kontakte voraus, die erst durch Fremdsprachen geknüpft werden können. Daher ist das Fremdsprachenlernen ein unverzichtbarer Bestandteil des Ausbildungswesens eines Landes und wird immer in den Fokus der curricularen Entwicklung gerückt. Das war immer so und wird auch in der Zukunft so bleiben. Obwohl dem so ist, ist es äußerst fragwürdig, ob das Fremdsprachenlernen in der Türkei seine Ziele erreicht hat bzw. erreicht. Daher zerbrechen sich viele Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenforscher den Kopf darüber, wie eine Fremdsprache sachgerecht erlernt werden kann. Es gibt z. B. kaum einen türkischen Germanisten bzw. eine Germanistin, die diesem Thema keine wissenschaftliche Arbeit gewidmet haben (vgl. Balcı 1997; Zengin 1997; Uslu 2008; Polat & Tapan 2001; Maden 2014; Seyhan Yücel 2015; Darancık 2012, 2015; Serindağ&Sezik 2015).

Es gibt den sog. "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (vgl. GER 2018), der das Fremdsprachenlernen nach den folgenden grundlegenden Leveln strukturiert: A: Elementare Sprachverwendung. B: Selbstständige Sprachverwendung. C: Kompetente Sprachverwendung. Die 2 Level der elementaren Sprachverwendung werden a.a.O. so beschrieben: Dem entsprechend schreibt das türkische Erziehungsministerium den Gymnasien das Fremdsprachenniveau vor, das ihnen die Verfolgung der Entwicklungen und Veränderungen auf der Welt ermöglichen soll (vgl. Milli... 2018).

[1] Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'nce desteklenen SBA-2018-10246 numaralı proje kapsamında gerçekleşmiştir.

2. ÜBER DIE METHODE UND DAS MATERIAL

Ich habe meine Untersuchung An „Bahtiyar Vahabzade Sosyal Bilimler Lisesi" durchgeführt. An dieser Schule werden ab der 9. Klasse je 2 Wochenstunden Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten. An der Untersuchung haben 56 Lerner teilgenommen, die einen Test mit 4 Aufgaben lösen sollten.

Erwartet wird die dem Level A1 entsprechende Fremdsprachenkompetenz, wobei die Stufen dieses Levels im GER folgendermaßen beschrieben werden:[2]

> *A1 – Anfänger: Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen ... und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.*

Aus diesem Zitat geht hervor, dass die Lernenden die grundlegendsten Fertigkeiten im Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen zu erwerben haben. Um feststellen zu können, inwieweit diese Ziele erreicht werden, stelle ich den Lernenden eine kleine Aufgabe zum Leseverstehen, eine kleine Schreibaufgabe und einen Test zur Grammatik, die eigentlich - im Widerspruch zu den Curricula - immer im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei steht, wobei das Hörverstehen und die aktiv-produktiven Sprech- und Schreibfertigkeiten nur teilweise Zugang zur fremdsprachenunterrichtlichen Realität finden. Leider überfordert die Feststellung der Fertigkeiten im Hörverstehen und Sprechen meine Möglichkeiten und die eben erwähnte fremdsprachenunterrichtliche Situation. Obwohl diese Arbeit die Fertigkeiten teilweise prüft, kann sie eine Überschau über das Kompetenzniveau ermöglichen.

3. ERGEBNISSE DER ANALYSE

Die 56 Teilnehmer der Untersuchung hatten den folgenden Test zu lösen. Wir bearbeiten jede Aufgabe einzeln.

3.1. Ergänze die Imperativformen!

Du-Form	*Ihr-Form*	*Sie-Form*

[2] Vgl. auch: Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 Ve 12. Sınıf) Öğretim Programları. https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 (Abgerufen am 01.04.2018).

lesen: …… die Sätze! ……. das Buch! ……. den Brief!
Sprechen:……. mit dem Lehrer! ..... nicht so laut! …… bitte mit ihr.
antworten …… mir bitte! ……. bitte! ……..….auf die Frage!
Hier handelt es sich um die Ergänzung einfachster Imperatifsätze. Die Erfolgsquote liegt leider bei 0.11 %; d.h. fast keiner ist in der Lage, bei bei Aufforderungen, Befehlen, Ratschlägen oder Hinweisen sich dieser Möglichkeit der Sprache zu bedienen.

3.1.1. Die Jahreszeiten und die Monate

der Frühling: …….. …… ……..
der Sommer: …….. …… ……..
der Herbst: …….. …… ……..
der Winter: …….. …… ……..
Wie ist das Wetter im Frühling: ……..
Wie ist das Wetter im Sommer: ……..
Wie ist das Wetter im Herbst: ……..
Wie ist das Wetter im Winter: ……..
Beim ersten Teil dieser Aufgabe sollen die Lerner die Munate der jeweiligen Jahreszeit zuordnen. Beim zweiten Teil sollen Adjektive benutzt werden, die das Wetter in der jeweiligen Jahreszeit qualifizieren. Hier ist die Erfolgsquote 12.63 %.

3.1.2. Modalverben

Ali: Ich gehe heute in die Disco. Kommst du mit?
Ayşe: Nein, ich …… nicht. Ich …… zu Hause bleiben.
Ich habe ein großes Problem. …….. du mir helfen?
Mein Arzt sagt, ich ……. meine Medikamente richtig einnehmen.

Leider liegt hier die Erfolgsquote bei 0 %. Kein einziger Lerner hat irgendein Mdalverb in die richtige Lücke einseten können. Sie haben die Lücken entweder leer gelassen oder mit anderen Substantiven / Verben ergänzt.

3.1.3. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an!

Hallo Li,

danke für deine Mail. Dein Zug kommt hier in Hannover um 12.36 Uhr an. Ich bin ab 12.15 Uhr im Hauptbahnhof und warte auf dich vor der Auskunft. Du kannst mich den ganzen Vormittag auf meinem Handy erreichen. Deine Karin

Sind die Aussagen 1–5 in Bezug auf den obigen Tex richtig oder falsch?

1. Li schreibt diese Mail an Karin. richtig/falsch?
2. Lis Zug kommt aus Hannover. richtig/falsch?
3. Lis Zug kommt nach halb eins an. richtig/falsch?
4. Karin hat kein Handy. richtig/falsch?
5. Karin wartet den ganzen Vormittag vor der Auskunft. richtig/falsch?

Die Lerner sollten den obigen Text verstehen und die 5 Fragen mit „richtig“ oder „falsch“ ankreuzen. Hier liegt die Erfolgsquote bei 4.93 %.

3.1.4. Schreiben Sie einen Brief an Paola, indem Sie vom folgenden Text ausgehen!

Sie bekommen eine Nachricht von Paola. Sie kennen Paola aus dem Deutschkurs. Sie schreibt, dass sie am 20. November in Berlin Stefan heiratet. Paola lädt Sie ein und fragt, ob Sie kommen. – Jemanden mitbringen? – Geschenk? – Stefan? – Übernachtung in Berlin?

Von der obigen Unterweisung ausgehend sollten die Lerner an Paola einen Brief schreiben. Bei dieser Aufgabe, die dem Level A2 entspricht, liegt die Erfolgsquote wieder bei 0 %. Keiner hat verstanden, was bei dieser Aufgabe erwartet wird.

Wie zu sehen, haben die Lerner bei diesem Test sehr schlecht abgeschnitten. Die Durchschnittliche Erfolgsquote liegt bei 17.67, und die mesiten Punkte kamen von den Namen der Monate. Die Aufgaben erforderten keine aktiv-produktiven Fertigkeiten. Die Lerner sollten nur Lücken ergänzen und “richtig-falsch” ankreuzen. Falls sie einen kurzen Text mit elementarsten Sätzen zu schreiben hätten, läge das Endergebnis sicherlich wiederum bei Null. Das alles zeigt, dass das Kompetenzniveau der Lerner mit den vom Erziehungsministerium vorgesehenen Kompetenzerwartungen nicht übereinstimmt.

4. ANSICHTEN DER DEUTSCHLEHRER

Da die Kompetenzerwartungen und das Kompetenzniveau der Lerner so widersprüchlich sind, finde ich es angemessen, Ansichten von Deutschlehrern, die an Anadolu-Gymnasien tätig sind, über die Gründe dieses sehr niedrigen Kompetenzniveaus zu erfahren. 57 Deutschlehrer, die an verschiedenen Anadolu-Gymniasien in der Türkei tätig sind, wurden über die schlechten Ergebnisse meiner Untersuchung informiert und per eine Facebook-Nachricht gefragt, ob unsere Ergebnisse mit ihren Erfahrungen übereinstimmen und wenn

ja, wie sie diesen elenden Zustand begründen können. Aus ihren ausführlichen Antworten habe ich Folgendes zusammengefasst.

4.1. Lernerbezogene Probleme

Die Lerner haben überhaupt keine Motivation für Deutsch, das als zweite Fremdsprache zwei Stunden je Woche unterrichtet wird.Nach Angaben der Lehrer können die meisten Lerner sich selbst nicht fremdsprachlich vorstellen. Der lernerzentrierte Unterricht ist verpönt; es bleibtnur der Frontalunterricht übrig, der ebenfalls die Lerner langweilt. Die Lerner sind gegenbüber jeder Art des Lernens verschlossen. Sie wollen in der Deutsch-Stunde etwas anderes als Deutschlernen machen; sie möchten sich meistens auf die interuniversitäre Aufnahmeprüfung vorbereiten, die nichts mit Deutsch zu tun hat. Den Deutschunterricht nehmen sie nicht ernst und betrachten ihn als ein völlig unnötiges und unnützliches Fach, das ihnen Mühe bereitet. Dass die interuniversitäre Aufnahmeprüfung keine deutschsprachliche Aufgaben für nicht-germanistische Fächer vorsieht bzw. enthält, führt die Lerner dazu, den Deutschunterricht als Zeitverlust zu unterschätzen.

Auch von angemessenen Englischkenntnissen könne man keinerlei sprechen. Selbst die Türkischkenntnisse der meisten Lerner sind sehr schwach, sodass sie das Gehörte und das Gelesene nicht korrekt verstehen.

Außerdem achten die meisten Lerner ihre Lehrer nicht. In manchen Gebieten drohen die Lerner ihren Lehrern, falls sie Instruktionen erteilen.

4.2. Lehrerbezogene Probleme

Aufgrund der Willenlosigkeit der Lerner gegenüber einem interaktiven Unterricht sind auch die Lehrer untermotiviert. Diese Unterforderung führt im Laufe der Jahre dazu, dass ihre fremdsprachliche, methodische und didaktische Qualifikation verloren geht. Es gibt auch Lehrer, die ohne ausreichende Ausstattung für ihren Beruf als Deutschlehrer arbeiten.

4.3. Administrative Probleme

So wie die Lerner nehmen die meisten Schulleiter den Deutschunterricht nicht ernst und betrachten ihn als eine vom Curriculum vorgesehene formale Sache. Es sei nicht selten der Fall, dass selbst Schulleiter - im Falle einer Beschwerde seitens der Lerner - die Lehrer vor einem ernsthaften Deutschunterricht höflich warnen: "Der Unterricht soll nur nicht leer laufen!" bzw. "Erlaubt den

Schülern, in der Deutschstunde sich auf die interuniversitäre Aufnahmeprüfung vorzubereiten!"

Ein anderes Problem ist, dass die Schulleiter den Lehrern nicht erlauben, unterrichtliche Ausstellungen zu veranstalten. Auch die Lehrbücher werden nicht rechtzeitig bereitgestellt. Trotzdem ist es unerlaubt, den Lernern andere Bücher zu beschaffen.

4.4. Curriculare Probleme

Der auffälligste Punk ist, dass alle Lehrer sich über die zu wenigen Wochenstunden für Deutsch beklagen. Mit 2 Stunden je Woche könne man den Lernern nichts beibringen. Den Lehrern und Lernern werden praxisferne nicht authentische Lehrbücher aufgezwungen, die methodisch-didaktisch nicht aktuell sind. Statt eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts werden die Lerner dazu gebracht, Grammatik zu pauken. Selbst das geht nicht in Erfüllung, da Grammatik erst nur durch Sprachgebrauch internalisiert werden können. Auch andere Unterrichtsmaterialien werden bekommt man nicht.

4.5. Systembezogene Probleme

Die Lehrer sind der Meinung dass allen Problemen, die oben besprochen worden sind, Probleme zu Grunde liegen, die auf das lehrerzentrierte und praxisferne türkische Erziehungssystem zurückgehen. Das Problem fängt in der Grundschule an und währt bis zum Ende des Studiums. Das Notensystem ist so geregelt, dass am Ende des Schuljahres kein Lerner durchfällt. Das führt die Lerner zu belästigendem Benehmen, was die Lehrer sehr verunsichert, weil schülerischer Unfug ungestraft bleibt.

Die Klassenstärke ist meistens sehr hoch (bis etwa 35 Schüler). Das erschwert einen interaktiven Unterricht. Dass die meisten Deutschlehrer nicht fest angestellt sind und als Honorar-Lehrer beschäftigt werden, ist als ein anderer negativer Einflussfaktor zu bezeichnen.

5. SCHLUSSWORTE

Nicht nur der DaF-Unterricht an den Gymnasien, sondern auch die Deutschkompetenz der meistens türkischen Studierenden der Germanistik ist weit entfernt davon, die Erwartungen zu erfüllen (vgl. Balcı & Demiryay 2014).

Die dargestellten Probleme machen augenscheinlich, was die Lösung ist.Wir fassen zusammen:

- Das türkische Erziehungssystem muss ab der Grundschule rekonstruiert werden.
- Bei der interuniversitären Aufnahmeprüfung müssen Deutsch-Aufgaben gestellt werden, damit die Lerner, die Schulleiter und die Lehrer den Deutschunterricht ernst nehmen.
- Deutsch muss in der Grundschule anfangen. Im Gymnasium muss es mindestens 4 Wochensrunden Deutsch geben.
- Der Unterricht muss praxisnah sein und lernerzentriert verlaufen.
- Aufbaulehrgänge für Lehrer sind notwendig.
- Den Lehrern muss etwas Freiraum für die Gesataltung ihres Unterrichts gelassen werden.
- Allerlei Unterrichtsmaterialien müssen den Lernern und Lehrern bereitgestellt werden.
- Die Lehrbücher müssen aktuell und kommunikativ sein.
- Gute Türkischkenntnisse bilden die Grundlage eines produktiven Deutschunterrichts.
- Die Klassenstärke muss reduziert werden.
- Die Lehrer müssen fest angestellt werden.

BIBLIOGRAPHIE

Balcı, T. (1997): Das Germanistik- bzw, DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge. In: *Info DaF*. Nr.:24.5., S. 621-624.

Balcı U. & Demiryay, N. (2014): Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu. *Diyalog*, 2014(2), 70-82.

GER (2018): *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (Abgerufen am 01.04.2018).

Darancık, Y. (2012): 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi' ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 255-268.

Darancık, Y. (2015): *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması. Eyleme ve Üretime Dayalı Dil Öğretimi*. Türkiye Alim Kitapları. Saarbrücken.

Maden, S. (2014): Ein Einblick in das Bildungs- und Ausbildungsprogramm der reformierten Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfahlen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und der Türkei. Vortrag im XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress. Migration und Kulturelle Diversität. Kocaeli Universität 12. – 13. – 14. Mai 2014. *Migration und kulturelle Diversität. Metin Toprak ve Imran Karabağ (Hrsg).*Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Milli ... (2018): *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/19093825_ynetmelikdeiiklii.pdf (Abgerufen am 01.04.2018).

Polat, T. & Tapan, N.. (2001): Zur Entwicklungslinie von DaF in der Türkei. Funk, H. & König, M. (Hrsg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 175-191.

Serindağ E. & Sezik A. (2015): Erste Fremdsprachenwahl: Eine Empirische Studie über die pädagogischen und strukturellen Vorteile der deutschen Sprache als erste Fremdsprache. *Asos Journal*. S 369-385.

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

Sezik A. & Kaçar E. & Serindağ E. (2016): Eine Arbeit über die Reflektion der Erwartungen der Transmigranten aus Deutschland an der Çukurova Universität der Abteilung Lehramt Deutsch: Vor, während und nach ihrer Studıumzeit. *Asos Journal*. S 395-404.

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

Zengin, D. (1997): Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Durumu. *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi-Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu 20/21 Kasım 1997, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi 1998, S. 325-339.*

PROBLEME IM DAF-UNTERRICHT IN DER TÜRKEI

Mehmet AVCI
Doktorand am Institut für Sozialwissenschaften, Adana

1. EINLEITUNG

Fremdsprachenlehren und –lernen ist einer der wichtigsten Faktoren bei der Ausbildung von Menschen, die in der Arbeitswelt aktiv werden sollen. Daher wird die Fremdsprachendidaktik in vielen Ländern hochgeschätzt. Nach dem Ersten Weltkrieg hat Englisch angefangen, an Bedeutung zu gewinnen. Auch in der Türkei hat Englisch die erste Stelle unter den Fremdsprachen. In europäischen Ländern ist es nicht anders. Gymnasien und Universitäten mit Vorbereitungsklassen, wo Englisch als erste Fremdsprache gelehrt wird, zeigen uns, wie wichtig heute Englisch ist. In staatlichen Schulen werden Fremdsprachen ab der zweiten Klasse unterrichtet. Private Schulen bietet den Kindern schon im Kindergarten Englisch an. Trotz all dieser Bemühungen können sich die meisten Lernenden nicht in der Zielsprache äussern. In diesem Aufsatz versuchen wir, auf dieses Problem einzugehen, indem wir das Ausbildungssystem der Lehrkräfte, die Entwicklung der Lehrmaterialen, der Lehrbücher und der Curricula analysieren.

2. FREMDSPRACHENLEHREN IN DER TÜRKEI

Die Fremdsprachendidaktik hat in der Türkei eine lange Geschichte. Da die Sprache des Korans Arabisch ist und die Grenzen des ottomanischen Reichs sehr lang waren, war das Fremdsprachenlehren und -lernen notwendig. Nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg hat die junge Türkei ihre Richtung an Europa orientiert. Das hat dazu geführt, dass Franzsösisch als Fremdsprache gelernt werden musste. Nach Französisch hat Deutsch an Bedeutung gewonnen (Boyacıoğlu 2015). Nachdem die Türkei 1952 Mitglied von NATO wurde, hat sie 1963 die Verhandlungen für die Mitgliedschaft in der heutigen EU eingeleitet. Diese politischen Sachen haben es notwendig gemacht, Gymnasien zu eröffnen, in denen Englisch als Fremdsprache gelehrt wird. Im Jahre 1955 wurden Gymnasien im Namen “Maarif Okulları” errichtet, die später in “Anadolu Lisesi” umgenannt worden sind. In diesen Schulen wurde Englisch in Vorbereitungsklassen unterrichtet. Das Ziel war, die Schüler auf eine solche Stufe zu tragen, dass sie die wissenschaftlichen Fächer wie Mathematik, Chemie auf Englisch verstehen können. Dieser Aspekt hat einige Probleme mitgebracht. Erstens verfügten die Lehrkräfte, die diese Fächer auf Englisch unterrichten sollten, nicht über die erforderliche Kompetenz. Ab 1999 hat man einige Veränderungen vorgekommen. Englisch als Unterrichtssprache sollte nicht mehr verwendet

werden (Şahin 2013). Im Studienjahr 1997-1998 ist ein achtjähriges und kontunierliches Bildungssystem für Grundschulen bestimmt worden. Mit einer Verordnung im Jahre 1997 musste Englisch ab der vierten Klasse obligatorisch unterrichtet werden. Die Verbesserungen in verschiedenen Zeiten reichten nicht aus, weil die diesbezüglichen Lehrereinsetzungen nicht ausreichend waren (Koçak&Kavak 2014). Die Schüler in fremdsprachenorientierten Gymnasien hatten Fremdsprachenunterricht mehr und intensiver, während die Schüler in allgemeinen Gymnasien weniger Fremdsprachenunterricht hatten. Im Studienjahr 2005-2006 wurden fast alle Gymnasien in "Anadolu Lisesi" umbenannt und die Vorbereitungsklassen abgeschafft. In einigen Gymnasium-Arten wurde die Vorbereitungsklasse bewahrt. Hier dauerte die Schule 5 Jahre, wobei das erste Jahr für die Vorbereitungsklasse gedacht war. Letztlich im Jahre 2011 wurde beschlossen, die erste Fremdsprache ab zweiter Klasse in der Grundschule zu einzuführen, damit die Schüler die Gelegenheit fänden, den ersten Kontakt mit der Fremdsprache im frühen Alter anknüpfen können.

Nach der Neuorientirung im Fremdsprachenbereich wurde der kommunikative Ansatz in den Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik gestellt, der lernerorientiert ist und nicth das passive Wissen, sondern das aktive Können und den Gebrauch der Fremdsprache voraussetzte.

Die Ergebnisse verschiedener Studien (Acat&Demiral 2002; Çelebi 2006; Uslu 2008 2011; Darancık 2015; Ekmekçi 1983; Güneş 2011; Balcı 1997, 2012, 2013; Hamamcı 2013; Işık 2008; Kocaman 2012; König 1989; TED 1983) zeigen uns, dass beim Erwerb oder Erlernen einer Fremd- bzw. Zweitsprache Probleme vorkommen, die sich auf die Motivation der Schüler, auf die Lehrerausbildung, auf das Testen und Bewerten bzw. auf die Kultur und Politik beziehen und den Spracherwerbsprozess beeinflussen. Im Rahmen dieses Artikels gehen wir auf diese Probleme ein.

3. PROBLEME BEIM FREMDSPRACHENLEHREN

Offensichtlich hat die Fremdsprachendidaktik in der Türkei ihre Ziele nicht erreicht. Viele Studien zeigen, dass die meisten Jugendlichen im Alter zwischen 15-29 keine Fremdspache können (Başer 2014).

2014 EPI VERİLERİNE GÖRE 63 ÜLKENİN İNGİLİZCE YETERLİK DÜZEYLERİ

Çok Yüksek Yeterlik	Puan	Yüksek Yeterlik	Puan	Orta Düzeyde Yeterlik	Puan	Düşük Yeterlik	Puan	Çok Düşük Yeterlik	Puan
Danimarka	69.30	Estonya	61.39	Çek Cum.	57.42	Bir.Ar.Em.	51.80	Ürdün	47.82
Hollanda	68.99	Belçika	61.21	İspanya	57.18	Vietnam	51.57	Katar	47.81
İsveç	67.80	Almanya	60.89	Portekiz	56.83	Peru	51.46	Türkiye	47.80
Finlandiya	64.40	Slovenya	60.60	Slovakya	55.96	Ekvator	51.05	Tayland	47.79
Norveç	64.33	Malezya	59.73	Dominik	53.66	Rusya	50.44	Sri Lanka	46.37
Polonya	64.26	Singapur	59.58	G. Kore	53.62	Çin	50.15	Venezuela	46.12
Avusturya	63.21	Letonya	59.43	Hindistan	53.54	Brezilya	49.96	Guatemala	45.77
		Arjantin	59.02	Japonya	52.88	Meksika	49.83	Panama	43.70
		Romanya	59.63	İtalya	52.80	Uruguay	49.61	El Salvador	43.46
		Macaristan	58.55	Endonezya	52.74	Şili	48.75	Kazakistan	42.97
		İsviçre	58.29	Fransa	52.69	Kolombiya	48.54	Fas	42.43
				Tayvan	52.56	Kosta Rika	48.53	Mısır	42.13
				Hong Kong	52.50	Ukrayna	48.50	İran	41.83
								Kuveyt	41.80
								S. Arabistan	39.48
								Cezayir	38.51
								Kamboçya	38.25
								Libya	38.19
								Irak	38.02

Kaynak: EF EPI, 2014

Tabelle 1

Diese Tabelle zeigt, dass die Türkei mit 47,80 % auf der 47. Stelle von 63 Ländern ist (EF EPI 2014). Auch die Angaben von OSYM über die durchschnittlichen Punkte der Deutschlehrerkandidaten lassen auf den miserablen Zustand der türkischen Fremdsprachendidaktik schließen.

- https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf
- https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/OABTSORUYANITKPSS-2014-OABTsayisal25072014.pdf-
- https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/2015KPSSSAYISALBILGILER18092015.pdf-
- https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/OABT/OABTSonucSayisalBilgiler02092016.pdf

Diese Angaben zeigen uns, dass Lehrerkandidaten in verschiedenen Jahren nur zwischen 11 und 28 von 50 Fragen beantworten konnten. Beachtet man die internationalen und nationalen Daten, kommt die Frage zur Diskussion, warum wir Fremdsprachen nicht lernen können. Diskussionen kreisen meistens um Fremdsprachenlehrer und deren Kompetenzen. Die Lehrer beschweren sich dagegen über die Klassenstärke. Mit vielen Schülern in der Klasse sei es nicht so einfach, den Prinzipen des kommunikativen Ansatzes zu folgen. Das führt uns zur Annahme, dass die Lehrer die traditionellen Methoden deswegen anwenden, weil ihre Schreib- und Sprechfertigkeiten ungenügend sind (British Council & TEPAV 2013; Soner 2007). Diese Annahme ist teilweise richtig; aber nicht nur die Lehrer sind an diesem elenden Zustand schuld, weil der Entscheidungprozess für das Curriculum nicht von ihnen abhängt, so Haznedar (2010).

Eine andere Frage ist, wie Fremdsprachenmethoden im Ausland Erfolg bringen, während dieselben wirkungslos bleiben. Das niedrige Niveau der Fremdsprachendidaktik hat mehrere Gründe, die einander beeinflussen und ineinander verschachtelt sind.

3.1. Die Probleme mit der Einsetzung der Fremdsprachenlehrer

Wie die Lehrer eingesetzt werden, ist ein Grund des Misserfolgs beim Fremdspracherwerb in der Türkei. In unserem Land wurden selbst diejenigen, die Landwirtschaft, Ökonomie, Ingenierwesen usw. studiert haben, als Fremdsprachenlehrer eingesetzt, wenn sie beweisen können, dass sie bei der KPSS-/YDS-Prüfung ausreichende Punkte bekommen haben. Die pädagogische Formation ist m. E. nicht ernstzunehmen. Heute muss man bei der KPSS– und der allem Anschein nach sehr subjektiven mündlichen Prüfung Erfolg haben, um als Lehrer eigesetzt zu werden. Der Fremdsprachenerwerb läuft nicht so wie das Erlernen von Physik, Mathematik oder Geschichte. Im Fremdsprachenunterricht muss/kann ein Schüler schreiben, sprechen, hören und lesen. Aber die Lehrerkandidaten werden ohne Testen dieser Kompetenzen als Fremdsprachenlehrer eingesetzt.

3.2. Probleme mit dem Ausbildungsprozess der Lehrerkandidaten

Die Universitäten, an denen die Lehrer ausgebildet werden, haben im Hinblick auf die technologische Ausstattung große Probleme (Özoğlu 2010). Auch an ein und derselben Universität gibt es strukturelle und methodisch-didaktische Unterschiede, die den Lernprozess negativ beeinflussen. Der eine Lehrer unterrichtet z. B. sprechenorientiert, während der andere traditionel unterrichtet.

Ein weiteres Problem ist, dass die Lehrerkandidaten die Fremdsprache nicht realitätsnah studieren und sie daher nicht in der Lage sind, sie den Lernern realitätsnah beizubringen. An einigen Universitäten haben die Lehrerkandidaten die Gelegenheit, von einem muttersprachlichen Lektor unterrichtet zu werden. Die restlichen meisten Universitäten haben solche Angelegenheit leider nicht. Wo es diese Möglichkeit nicht gibt, ist die Sprechfertigkeit der Lehrerkandidaten schwächer.

3.3. Probleme mit der Lehrer-Rolle und der Klassenstärke

Die Lehrkräfte sind ein wichtiger Faktor des Fremdsprachenerwerbsprozesses. Trotzdem ist die Rolle des Lehrers begrenzt, wenn einige Vorasusetzungen nicht erfüllt werden. Diesbezüglich wird empfohlen, dass die Klassenstärke auf 20 begrenzt wird. Außerdem müssen die Klassenräume technisch ausgestattet werden. Mit traditionellen Methoden können die Schüler nicht aktiviert werden. Sozialformen wie Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, die beim Fremdspracherwerb angewandt werden, sind in überfüllten Klassen nicht durchführbar.

Wir haben in fast allen Gymnasien interaktive Tafeln. Dadurch kann man Aktivitäteten zum Hörverstehen durchführen. Aber zum Sprechen haben die

Schüler keine Möglichkeit. Das führt uns dazu, traditionelle Methoden und Sozialformen anzuwenden.

3.4. Probleme mit Methoden und Sozialformen

Die meisten Lehrer beschweren sich darüber, die während des Studiums erworbenen Kenntnisse und methodisch-didaktischen Erfahrungen in der Klasse nicht realisieren können (vgl. Uysal 2012).

Ein anderer Grund ist das Erziehungssystem unseres Landes. Im Laufe der Ausbildung der Schüler gibt es zwei wichtige Prüfungen. Im 8. und 12. Studienjahr beteiligen sich die Schüler an Prüfungen, die sie zum Schulbesuch berechtigen. Die Inhalte dieser Prüfungen beruhen auf verschiedenen fachfremden Schulfächern. Mit Test-Technik kann man die erwähnten Fragen beantworten, ohne Englisch bzw. Deutsch zu können. Bei diesen Prüfungen geht es um Grammatik- und Wortschatzwissen. Wegen der interuniversitären Aufnahmeprüfung der sog. ÖSYM, an der fast alle Gymnasiasten im letzten Schuljahr teilnehmen, kann der Lehrer praktisch keinen Unterricht mit der 12. Klasse durchführen, weil die Schüler sich intensiver auf die Prüfung konzentirieren wollen.

3.5. Probleme mit Lehrmaterialien

In der Tat ist es schwer, neue Materialien vorzubereiten, weil die Lehrer viele Wochenstunden unterrichten müssen und daher keine Zeit hierfür haben. Das Kopieren und Verteilen vorhandener Materialien ist unökonomisch. Das führt die Lehrer zur Abhängigkeit von MEB-Materialien.

3.6. Probleme mit der Motivation der Schüler

Man lernt eine Fremdsprache aus verschiedenen Gründen. Für den Erfolg ist jedoch die notwendige Anpassungsfähigkeit entscheidend. In der Didaktik nennt man sie Lernfähigkeit und Lernbereitschaft (vgl. Roche 2008, S. 32). Wer diese mit Freude verbindet und Interesse am Zielkultur aufweist, wird motiviert. Einer, der Sympathie für die fremde Kultur und Menschen hat, ist integrativ motiviert (vgl. Huneke&Steinig 2010, S. 19).

Neugier und Interesse sind intrinsische Kräfte, die zu Interesse und Motivation jeder Art vom Lernen führen. Die Motivation ist aber extrinsisch und kommt mesitens von außen. Das Fehlen dieser Phänomene blockiert den Lernprozess und bringt Misserfolg mit sich. Auch die Einstellung der Lerner gegenüber der Fremdsprache spielt eine wichtige Rolle. Wegen des Klangs einer Sprache, des Schwierigkeitsgrades ihrer Grammatik usw. kann der Lerner diese Sprache abstoßend finden. Daraus entstehen persönliche Aversionen, die das Lernen einer Fremdsprache erschweren verlangsamen. Die Lerner können diese Aversionen auch gegenüber einem Lehrer

entwickeln (vgl. Huneke&Steinig 2010, S. 20). Demnach ist der erfolgreiche Zweitspracherwerb davon abhängig, die sozialen und psychischen Distanzen zu verringern oder möglichst abzubauen. Ansonsten würde die Akkultration des Lerners scheitern und seine Zweitsprache fossilieren. Can&Can (2014) haben in ihrer Studie die Motivation von 166 Lernern untersucht, von denen 112 Schüler meinten, dass sie die zweite Fremdsprache in ihrem Alltagsleben nicht anwenden. 138 Teilnehmer sagtan, dass sie die Themen ausser der Klasse nicht praktizieren können. 157 Teilnehmer drückten ihre Interesselosigkeit gegenüber einer zweiten Fremdsprache aus, weil sie keine Rolle bei der interuniversitären Aufnahmeprüfung spielt. Diese Gedanken führen die Schüler zur Idee, dass die zweite Fremdsprache irrelevant ist und sie sie lernen müssen, um gute Noten bei der schulischen Prüfung bekommen können. Dieses Desinteresse bringt mit sich einen natürlichen Misserfolg.

3.7. Probleme mit der Leitung des Fremdsprachenerwerbs

Es ist allgemein bekannt, dass sich die Lehrer nach der Einsetzung allein fühlen. Da die Schulleiter nicht in der Lage sind, den Lehrer zu betreuen, versuchen die Lehrer alles auf dem an der Universität Erlernten aufzubauen. Bei Schwerigkeiten benutzen die Lehrer selbst die heuristische Methode. Der frische Lehrer, der keine Erfahrung im Beruf hat, versucht, seinen Unterricht nach der kommunikativen Methode durchzuführen. Dabei setzt er die Sozialform "Gruppenarbeit". Es entsteht dan in der Klasse ein Lärm, der auf die Schüler negativ wirkt (vgl. Uysal 2012). Auch die Inspektion ist ein Einflussfaktor. Dass die meisten Schulleiter und Inspektoren keine Fremdsprache können, führt dazu, die sie nichts über die möglichen Probleme zu sagen haben. Neue Studien zeigen, dass fast alle Lehrer über das nötige berufliche Wissen verfügen und deswegen keine berufliche Fortbildung brauchen (vgl. Özoğlu 2010).

4. SCHLUSSWORT

Im Laufe der Zeit hat man an den fremdsprachendidaktischen Curricula hinsichtlich der Bedürfnisse und Anforderungen viele Veränderungen vorgenommen. Trotzdem kann man nicht sagen, dass die gesetzten Ziele erreicht wurden bzw. werden. Das lässt sich auch bei den weltweiten Prüfungen feststellen. In diesem Aufsatz haben wir versucht zu verdeutlichen, wovon dieser Misserfolg abhängig ist. Es gibt viele Faktoren, die bei diesem elenden Zustand eine Rolle spielen.

Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer, die Gesinnung der Schulleitungen und des Erziehungsministeriums, das das Erziehungssystem reglementiert, tragen m. E. Hierbei die größte Verantwortung.

LITERATURVERZEICHNIS

Acat, B. ve Demiral, S. (2002): Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. In: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Heft 31. S. 312-329.

Akıllılar, T. / Uslu, Z. (2011): Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. In: *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Heft 40-2. S. 24-37. http://docplayer.biz.tr/11451191-Almanca-bolumu-ogrencglergngn-uyguladiklari-dgl-ogrenme-stratejglerg.html.

Balcı, T. (1997): Das Germanistik- bzw. DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschlaege. In: *Info DaF*. Heft 24.5. S. 621-624.

Balcı, T. (2012): Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung*. Heft 4/2012. LIT Verlag Berlin-Münster Wien-Zürich-London. S. 3-6.

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

Balcı, U. (2011): Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei. *Contemporary Online Language Education Journal*. Band 2. Heft 1. S. 169-180.

Boyacıoğlu, F. (2015): The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Heft 174. S. 651 – 657.

British Council ve TEPAV (2013): *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. http://www. tepav. org. tr/upload/files/1399388519- 1. Turkiyedeki_Devlet_ Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac _Analizi. Pdf (Abgerufen am: 30.04.2015).

Büyükduman, F. İ. (2005): İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkingörüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Heft 28. S. 55-64.

Can E. &Can I. C. (2014): Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Band 4. Heft 2. S. 43-63.

Çelebi, D. (2006): Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Heft 21. S. 285-307.

Darancık, Y. (2015): *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması. Eyleme ve Üretime Dayalı Dil Öğretimi*. Türkiye Alim Kitapları. Saarbrücken.

Ekmekçi, F. Ö. (1983): Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, TDK Yay. S. :379-380.

Güneş, F. (2011): Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Band: 8. Heft: 15. S 123-148.

Hamamcı, Z. (2013): Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Band 2. Heft 1. S. 66-70.

Haznedar, B. (2010): Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November. Antalya-Türkiye.

Huneke, H.-W.&Steinig, W. (2010): *Deutsch als Fremdsprache.* 5. Auflage.

Işık, A. (2008): Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 4, No. 2, October 2008. http://www. jlls. org/Issues/Volume%204/No. 2/aisik. Pdf (Abgerufen am 05.01.2013).

Kocaman, A. (2012): Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri,* 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.

Koçak, S. & Kavak, Y. (2014): Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıylailgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4). S. 157-170.

König, W. (1989): Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi Sorunları, Dışardan Bir Bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Jahr 1989. Heft 4. S. 167-172.

Özoğlu, M. (2010): *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.

Öztürk, A. O.&Balcı, U. (2010): Almanca öğretmenliği bölümleri için edebiyat öğretiminde bir uygulama. *IX. Uluslararası Dil - Yazın -*

Deyişbilim Sempozyumu (Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar), Sakarya, Sempozyum Bildirileri, 2.

Roche, J. (2008): *Fremdsprachenerwerb/Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage.

Soner, O. (2007): Türkiye'de yabancı dil eğitimin dünü bugünü. *Öneri, 7* (28). S. 397-404.

Şahin, C. A. (2013): *Türkiye'de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi*. (unveröffentlichte Diss.). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TED (1983): Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı 201-21 Haziran 1983*. Şafak Matbaası. Ankara.

Uslu, Z. (2008): Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision. *Info DaF* 35,4. S 401-411. http://www.daf.de/downloads/ InfoDaF_2008_Heft_4.pdf#page= 31&view=Fit.

Uysal, H. H. (2012): İngilizce eğitiminde denetim sorunları ve bir çözüm yolu olarak hizmetiçi eğitim ve bağlama duyarlıbireysel yönlendirme. *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12 – 13 Kasım 2012. Hacettepe ÜniversitesiEğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıstayı Bildirileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

EINSTELLUNGEN TÜRKISCHER DEUTSCHSTUDIERENDER ZU DEUTSCHLAND

Prof. Dr. Zeki USLU
Selçuk-Universität

Wer sich selbst und andre kennt,
Wird auch hier erkennen:
Orient oder Okzident
Sind nicht mehr zu trennen.
(Goethe)

1. EINLEITUNG

Die Einstellung der Fremdsprachenlernenden zum Zielsprachenland, in dem die jeweilige Sprache gesprochen wird, gilt als einer der wichtigsten Motivationsfaktoren. Faktoren wie Vorstellungen, Einstellungen, Wahrnehmungen, Vorkenntnisse, Vorurteile, Stereotypen usw. wirken sich auf das Lernverfahren aus. Die Grundannahme, dass die Einstellung zum Zielsprachenland und zur Zielsprachenkultur den Lernprozess beeinflussen kann, trifft für den modernen Fremdsprachenunterricht weitgehend zu, für den interkulturellen Ansatz erst recht. Es ist bekannt, dass positive Einstellungen die Lernmotivation erhöhen und zu gutem Lernerfolg führen (vgl. Kleppin 2002; Witte 2014; Mackiewicz 2014).

Aus unterschiedlichen Perspektiven unternommene Forschungen über die Lernmotivation der Deutschstudierenden in der Türkei zeigen, dass deren Lernmotivation niedrig ist (Dellal-Günak 2009; Balcı 1996, 1997; İşigüzel 2013; Özyer 2013; Uslu-Uyanık 2017). Einige Gründe dafür sind u.a., dass an den Lehrinstitutionen Deutsch stets als zweite Fremdsprache nach Englisch angeboten wird. Außerdem beklagen Absolventen das geringe Arbeitsangebot. Aber die Untersuchungen über die Einstellung der Lernenden zum Zielsprachenland sind sehr begrenzt (Akpınar-Dellal 2005; Özbay 2013; Demiryay 2015). Jedoch ist Deutschland durch seinen historischen, kulturellen, sowie wirtschaftlichen Hintergrund ein besonders reizvolles Land für Türken. In den Tagesordnungen beider Länder spielen diese Beziehungen eine entscheidende Rolle. Wie in jeder Bevölkerungsschicht, befindet sich auch in den Köpfen der Studierenden ein bestimmtes Deutschlandbild. Es wird sogar erwartet, dass die Studierenden ein größeres Interesse an Deutschland haben, weil sie Deutsch lernen. Doch die Beobachtungen zeigen, dass türkische Deutschstudierende kaum Interesse am Zielsprachenland haben, die Tagesordnung von Deutschland nicht verfolgen und können sich dementsprechend auch keine Zukunft in Deutschland ausmalen. Diese Vorstellungen beeinflussen sowohl ihre Lernmotivation, als auch ihren Lernerfolg. Einstellungen der Studierenden

werden durch viele positive und negative Faktoren wie Vorkenntnisse, Wahrnehmungen, Vorurteile, Stereotypen und Erfahrungen geprägt. Die Untersuchungen in diesem Bereich führen die Gründe der Einstellung der Studierenden auf und helfen dazu, Verbesserungsvorschläge für Curriculare zu entwickeln, um negative Einstellungen zu ändern und somit ihre Lernmotivation zu erhöhen.

Durch interkulturelles Lernen, das in den letzten Jahren im Fremdsprachenunterricht gängig geworden ist, wird das Ziel des Fremdsprachenunterrichts neu definiert. Die Grundbegriffe des interkulturellen Lernens sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Dadurch werden die Fremdsprachenlerner dazu gebracht, Fremdes und Gemeinsames zu erkennen und zu verstehen, wobei die Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Mentalitäten gefördert wird.

Das Fremdsprachenlernen bedeutet nach dieser Auffassung nicht nur sich eine neue Sprache anzueignen, sondern auch ein anderes Land und dessen Kultur zu erfahren, sich der eigenen Kultur bewusst zu werden, um das Eigene und das Fremde vergleichen zu können und somit als eine Person handeln kann, die sich vom Fanatismus distanziert, andere Kulturen toleriert und Empathie bildet. Das Fremdsprachenlernen integriert zwangsläufig die Interaktion, sowie Wissen über das Zielsprachenland und dessen Kultur. “Durch Bewusstmachung und Sensibilisierung für das Andersartige der fremden Kultur wird auch die Wahrnehmung des Eigenen differenzierter. Damit bewirkt Fremdsprachenunterricht, dass man nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene besser kennen- und einschätzen lernt” (Rall 1994:16). Eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist die Anregung der Studierenden zu einem angemessenen, vorurteilsfreien Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen. Aus diesem Grund hat sich interkulturelles Lernen in den vergangenen Jahrzehnten als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts etabliert. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen beschreibt die interkulturellen Fähigkeiten des Individuums wie folgt: “die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen“ (GER 2001:106). Auch Spaniel (2004) und Witte (2014) schreiben dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen zu. Es besteht Einigkeit darüber, dass im Fremdsprachenunterricht drei grundsätzliche Ziele angestrebt werden sollten (Erdmenger 1996: 43);

1-Die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben: Übersetzen)

2-Die Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache und ihre Verwendung; über die Kultur des Volkes, das die Sprache spricht)
3-Das Anstreben bestimmter Haltungen (der Lernbereitschaft, der Verständigungsbereitschaft, der Bereitschaft zur Revision von Stereotypen und Vorurteilen, der Aufgeschlossenheit, der Toleranz fremden Völkern und deren Sprachen gegenüber).

In der Verwirklichung dieser Ziele hat das Curriculum eine erhebliche Rolle. Besonders die in 2. und 3. bezeichneten Ziele sind grundsätzlich für den landeskundlichen Aspekt in der Fremdsprachendidaktik. Landeskunde ist zunächst einmal ganz allgemein „Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird“ (Erdmenger 1996: 21). In der Landeskundediskussion herrscht weitgehend Einigkeit über die Zusammengehörigkeit von Sprache und Kultur. Nach Krumm ist Sprachenlernen immer auch als "Kulturlernen" zu begreifen, und infolgedessen ist Landeskunde als "integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens" zu entwickeln (Krumm, 1998: 523f.). Seit den 1970er Jahren werden drei unterschiedliche Ansätze entwickelt; faktische, kommunikative und interkulturelle Landeskunde. Nach dem faktischen Ansatz steht im Vordergrund die Vermittlung vom Fakten- und Datenmaterial zur Geographie, Wirtschaft und Politik des Landes. Der kommunikative Ansatz geht von Situationen aus dem alltäglichen Leben aus und bezweckt die Kompetenz der Lernenden, mit den Repräsentanten der Zielsprachenkultur sprachlich kommunizieren zu können. Der interkulturelle Ansatz hat vor allem Kultur bzw. Fremdverstehen zum Ziel. Landeskunde im interkulturellen Sinne entwickelt und fördert den Aufbau von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie Strategien der Bedeutungserschlieβung und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen (Biechele-Padrós 2003:91). In diesem Bereich werden die Begriffe wie Fremdbilder, Interkulturalität, Stereotypen in den letzten Jahren weitgehend untersucht (Apeltauer/Polat/Tapan 1997; Bolten 2006; Zeuner 2009; Yücel 2015; Böckmann 2015; Ossenberg-Baur 2016;).

2. GEGENSTAND DER STUDIE

In dieser Studie möchten wir die Einstellungen türkischer Deutschstudierender zu Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Lernens darstellen. Dennoch ist die Einstellung ein vieldimensionaler Begriff. Aus diesem Grund wird nur auf das Verhältnis zwischen Einstellung und Lernmotivation eingegangen. Zu diesem Zweck wurde untersucht, welche Vorkenntnisse und Erfahrungen die Studierende über Deutschland besitzen, wie sie Deutschland wahrnehmen und welchen Stellenwert Deutschland in ihren Zukunftsplänen hat. Darüber hinaus befragten wir die Studenten nach ihren Vorstellungen, Interessen und Motivationen. Nach den Befunden der Studie sollen

Verbesserungsvorschläge für das Deutschstudium in der Türkei entwickelt werden. Die Absicht dieser Untersuchung stützt sich auf folgende Fragen;

a) Was sind die Vorkenntnisse der Studierenden über Deutschland und auf welche Informationsquellen wird zugegriffen?
b) Wie nehmen türkische Deutschstudierende Deutschland wahr? Was sind die Faktoren, die ihr Deutschlandbild beeinflussen?
c) Welche Verbesserungsvorschläge sollen für das Curriculum im Rahmen des interkulturellen Lernens gemacht werden?

4. VORGEHENSWEISE

Um die oben benannten Fragen zu beantworten, haben wir unter Studierenden der Germanistikabteilung der Universität Selcuk eine Umfrage durchgeführt. Der Bogen bestand aus 30 Items. Sie bezweckten die Feststellung ihrer Vorkenntnisse, Wahrnehmung und Vorstellungen. An der Umfrage nahmen 220 Deutschstudierende teil. Das Alter der Probanden lag zwischen 18 und 23 Jahren. Die Versuchspersonen bewerten aus ihrer Sicht die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1-stimme voll und ganz zu, 2-stimme eher zu, 3-stimme mittelmäβig zu, 4-stimme eher nicht zu, 5-stimme gar nicht zu). Die Items wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet. Die Daten wurden einer anschlieβenden Analyse unterzogen, die wir in diesem Beitrag durch unsere eigenen Beobachtungen ergänzt haben.

5. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

5.1. Vorkenntnisse

Tabelle 1. Vorkenntnisse türkischer Deutschstudierender über Deutschland

Items		1		2		3		4		5		
	N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Mw
Ich bin in Deutschland gewesen, daher kenne ich dieses Land.	220	21	9,5	11	5,0	16	7,3	54	24,5	118	53,6	4,07
Ich denke, dass ich genügende Kenntnisse über Deutschland habe.	220	14	6,4	35	15,9	108	49,1	50	22,7	13	5,9	3,05
In Deutschland habe ich Verwandte.	220	103	46,8	15	6,8	5	2,3	14	6,4	83	37,7	2,81
Man kann nicht sagen, dass ich Deutschland genau kenne.	220	44	20	48	21,8	69	31,4	35	15,9	24	10,9	2,75
Spanien ist Grenznachbar von Deutschland.	220	6	2,7	16	7,3	29	13,2	49	19,5	126	57,3	4,21
Deutschland wird mit Präsidialsystem	220	5	24,6		28,2		10,2		12,5	3	24,	2,8

regiert.		4	5	3	6	3	5	7	3		1	2
Deutschland ist ein europäisches Land, wo die meisten Türken leben.	220	117	53,2	69	31,4	29	13,2	4	1,8	1	0,5	1,65
Von Medien erfahre ich über Deutschland.	220	28	12,7	66	30	84	38,2	33	15	9	4,1	2,67
In den Vorlesungen lerne ich Landeskunde über Deutschland.	220	70	31,8	74	33,6	51	23,2	17	7,7	8	3,6	2,17
Ich habe Kontakte mit deutschen Freunden.	220	40	18,2	18	8,2	31	14,1	43	19,5	88	40	3,55
Nachrichten über Deutschland interessieren mich.	220	74	33,6	79	35,9	54	24,5	9	4,1	4	1,8	2,04

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, haben türkische Deutschstudierenden geringe Vorkenntnisse über Deutschland und keine Kontakte mit Deutschen. Nur 14 % der Studierenden sind in Deutschland gewesen und sehr wenige davon haben einen Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu den 1980er Jahren sank die Zahl der Remigrantenkinder in den Deutschabteilungen ab. Die Mehrheit der Studierenden hat in der Sekundarstufe Englisch als erste Fremdsprache erlernt und die Aufnahmeprüfung in Englisch bestanden. Sie lernen erst mit dem Eintritt in die Universität Deutsch. Wer keinerlei Vorkenntnisse im Deutschen besitzt, muss sich in einer einjährigen Vorbereitungsklasse Grundzüge des Deutschen aneignen. Die Probanden beschäftigen sich also seit mindestens zwei Jahren mit Deutsch. Mit der Auswertung der Tabelle wird klar aufgezeigt, dass die Universitätsfächer, Freunde, Familie und Massenmedien als die Hauptbezugsquelle von Informationen über Deutschland eine zentrale Rolle spielen.

Der Anteil derjenigen, die von sich glauben, dass sie genügend Kenntnisse über Deutschland haben, liegt bei 22,3 %. Mehr als die Hälfte der Deutschstudierenden haben Verwandte in Deutschland. Trotzdem sieht man fehlende Kenntnisse über das Zielsprachenland. Diese Ausgangslage ist sowohl für das Curriculum, als auch für Studierende bemerkenswert. Es ist zu beachten, dass sich 69,5 % der Probanden für Nachrichten über Deutschlandinteressieren. Dies ist zum einen positiv, weil sie sich bereit erklären zu lernen, wenn sie dafür jedoch nur türkische Medien verwenden, besteht zum anderen die Gefahr der Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen. Sie nutzen Massenmedien (42,7 %) und Deutschunterricht (65,4 %) als Quelle von Informationen über Deutschland. Nach diesen Angaben spielen ihre in Deutschland lebenden Verwandten keine entscheidende Rolle als Informationsquelle. So hat der Deutschunterricht die wichtige Funktion als Informationsquelle und ist die einzige Möglichkeit zum Abbau von

Vorurteilen. Denn im Rahmen eines interkulturellen Lernens kann Wissen über andere Kulturen und Nationen vermittelt werden. Dieses Ergebnis sollte zum Anlass genommen werden, das Curriculum und das methodisch-didaktische Konzept für das Deutschstudium kritisch zu überdenken: so wird beispielsweise im bisherigen Curriculum zu wenig Wert auf eine aktive Lehrveranstaltung der Landeskunde gelegt.

Bereits bekannt ist, dass alle Lehrinhalte im Fremdsprachenunterricht landeskundliches Wissen beinhalten. Doch diese Themen werden besonders in der Lehrveranstaltung „Landeskunde" detailiert behandelt. In diesem Zusammenhang hat die Landeskunde eine besondere Rolle im Deutschstudium. Im Curriculum soll genau geplant werden, welche Lehrinhalte wie und in welchem Studiengang vermittelt werden. Ziel dieser Lehrveranstaltung soll nicht die Schulweisheit sein, sondern es soll den Lernenden eine Möglichkeit bieten, sich das Andersartige der fremden Kultur bewusst zu machen, das Eigene besser kennenzulernen und differenzierter wahrzunehmen. So kann der Studierende als eine Person ausgebildet werden, die ihre eigene Kultur in universaler Ebene besser vertreten kann.

5.2. Wahrnehmung

Tabelle 2. Wahrnehmungen türkischer Deutschstudierender von Deutschland

Items		1		2		3		4		5		
	N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Mw
Deutschland ist das führende Land von Europa.	220	19	8,6	33	15	66	30	71	32,3	31	14,1	3,28
Deutschland ist ein Land, das in internationaler Politik aktiv ist.	220	39	17,7	116	52,7	53	24,1	9	4,1	3	1,4	2,18
Deutschland ist ein Land, das die Menschenrechte für wichtig hält.	220	51	23,2	73	33,2	54	24,5	27	12,3	15	6,8	2,46
Die Ausländer werden in Deutschland geachtet.	220	11	5,0	30	13,6	91	41,8	51	23,2	36	16,4	3,32
Deutsch-Türkische Beziehungen finde ich freundlich.	220	6	2,7	24	10,9	91	41,4	69	31,4	30	13,6	3,42
Der Eintritt der Türkei in die EU wird von Deutschland gefördert.	220	2	0,9	10	4,5	55	25	101	45,9	52	23,6	3,86
Deutschland und die Türkei sind zwei Länder, die in allen Bereichen in Zusammenarbeit sind.	220	9	4,1	40	18,2	105	47,7	57	25,9	9	4,1	3,07
Die in Deutschland lebenden	220	5	23,	90	40,6		27,	13	5,9	6	2,7	2,24

Türkischstämmigen beeinflussen deutsch-türkische Beziehungen.		1	2		9		0	3				
In türkischen Medien vermehren sich die negativen Meldungen über Deutschland.	220	38	17,3	55	25	57	25,9	53	24,1	17	7,7	2,80
Deutschlandbild schrumpft in der Türkei allmählich.	220	23	10,5	55	25	86	39,1	47	21,4	9	4,1	2,83
Deutsche Produkte sind immer von bester Qualität.	220	57	25,9	75	34,1	54	24,5	25	11,4	9	4,1	2,33

In der Tabelle 2 wird die Wahrnehmung der Deutschstudierenden von Deutschland untersucht. Es fällt sogleich ins Auge, dass sie die deutsch-türkischen Beziehungen nicht freundlich finden (87 %), und dass der Eintritt der Türkei in die EU nicht von Deutschland gefördert wird (94 %). Diese Daten fassen das aktuelle Deutschlandbild in der Türkei zusammen undwerden als Kern der Wahrnehmung türkischer Deutschstudierender betrachtet. Denn wie oben erwähnt, werden Massenmedien als eine der elementaren Informationsquelle verwendet. Und diese Quelle verursacht plötzliche Veränderungen im Image des fremden Landes, weil sie aktuelle bilaterale Beziehungen subjektiv behandelt.

Obwohl Deutschland in der türkischen Gesellschaft seit langem ein positives Bild hat, was auf die Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg zwischen Deutschland und der Türkei, das Anwerbeabkommen 1961 und auf die mehr als drei Millionen in Deutschland lebenden Türken und die starken wirtschaftlichen Beziehungen zurückzuführen sind, verändert sich dieses Bild nach epochalem Zeitgeist. Wie Bağcı (2009) hervorhob, haben sich die türkisch-deutschen Beziehungen und das Deutschlandbild der Türken seit dem Ende des Kalten Krieges vor allem in politisch-strategischer Hinsicht dramatisch verändert. Für die Türken ist es schwer zu akzeptieren bei den Bemühungen um die EU-Mitgliedschaft, Deutschland als ein ernst zunehmendes Hindernis erleben zu müssen. Hinzu kommen die negativen Pressemeldungen in beiden Ländern. Es ist unausweichlich, dass diese Entwicklungen die Wahrnehmung der Deutschstudierenden prägen. Die Beziehungen zum Zielsprachenland sind ein wesentlicher Faktor bei der Bestimmung der Fremdsprachenpolitik in einem Land. Aus diesem Grund müssen die Bemühungen diesbezüglich ständig gefördert werden.

Zwei Drittel der Studierenden meinen, dass Deutschland ein Land ist, das in internationaler Politik aktiv ist. Doch diese Meinung führt bei den Studenten nicht zu einer positiven Wahrnehmung. Denn dieses von den Türken geliebte und geachtete Land verwendet seine Kraft und Kompetenz als ein Hindernis gegen die türkischen Bemühungen um die EU-Mitgliedschaft. Genau das tut

den Türken Leid. Wie Lorenz (1985:10) betonte, haben die deutsch-türkischen Beziehungen in Vergangenheit und Gegenwart im Bewusstsein der Deutschen kaum Widerhall gefunden, auch nicht die Freundschaft, die von der Türkei im Laufe der Geschichte immer wieder angeboten wurde. Also die Bitterkeit ist des öfteren spürbar, ein ungläubiges Staunen darüber, dass die von der Presse groβ herausgestellten Vorfälle sich ausgerechnet in Deutschland ereignen können, bei einem Freund also, der damit berechtigten Grund zur Klage gibt.

Die in Deutschland lebenden Türken beeinflussen die deutsch-türkischen Beziehungen (64 %). Natürlich sollen sie einen Einfluss haben, doch dieser Einfluss kann positiv oder negativ sein. Darüber gibt es bislang keine gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse.

In der Türkei haben deutsche Produkte ein positives Image. Sie sind von bester Qualität und für ihre Zuverlässigkeit und Stabilität bekannt. Auch bei Studierenden sieht man dieses positive Image (60 %). Bei dieser Einschätzung spielen die deutschen Firmen in der Türkei eine wichtige Rolle.

5.3. Zukunftspläne

Tabelle 3. Stellenwert von Deutschland in Zukunftsplänen türkischer Deutschstudierender

Items		1		2		3		4		5		
	N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Mw
Über Deutschlandstipendien habe ich genügend Kenntnisse.	220	8	3,6	11	5	54	24,5	59	26,8	88	40	3,94
Ich habe vor, in Deutschland Magister zu studieren.	220	36	16,4	45	20,5	77	35	33	15	29	13,2	2,88
Ich plane, nach meinem Studium eine Stelle in Deutschland zu finden.	220	26	11,8	53	24,1	77	35	44	20	20	9,1	2,90
Deutschland wird in der Zukunft eine Weltmacht.	220	12	5,5	24	10,9	72	32,7	78	35,5	34	15,5	3,44
Mit Deutschland habe ich gar keinen Kontakt.	220	26	11,8	20	9,1	28	12,7	49	22,3	97	44,1	3,77
Ich hoffe darauf, in einem deutschen Betrieb eine Arbeit zu finden.	220	42	19,1	57	25,9	74	33,6	26	11,8	21	9,5	2,66

In Zukunft vermehren sich deutsche Firmen in der Türkei.	220	41	18,6	78	35,5	79	35,9	20	9,1	2	0,9	2,38
Deutschland ist mein Traumland.	220	27	12,3	41	18,6	77	35	44	20	31	14,1	3,05

In der Tabelle 3 werden die Zukunftspläne türkischer Deutschstudierenden untersucht. Auf die Frage nach ihrer Kenntnisse über Deutschlandstipendien gaben fast alle eine negative Antwort. Das ist für die Institutionen bemerkenswert und zeigt, dass es keine erfolgreichen Beziehungen zwischen der jeweiligen Abteilung und den deutschen Instituten gibt. Vielleicht hat Deutschland deswegen in den Zukunftsplänen der Teilnehmer keinen Stellenwert. Die Daten „Deutschland wird in der Zukunft eine Weltmacht" (16,4 %), „Ich plane, nach meinem Studium eine Stelle in Deutschland zu finden" (34 %), „Ich habe vor, in Deutschland Magister zu studieren" (37 %), „Deutschland ist mein Traumland" (30 %) zeigen, dass die Studenten ihre Zukunft in ihrem eigenen Land planen. Dass sie ihre Zukunft in ihrem eigenen Land planen, kann nicht nur vom Zielsprachenland abhängen. Zum einen spielen hier viele Faktoren wie die hoffnungslose EU-Mitgliedschaft der Türkei, das Verbot der Freizügigkeit türkischer Bürger in Europa usw. eine Rolle. Zum anderen motiviert sie die Hoffnung „In Zukunft vermehren sich deutsche Firmen in der Türkei" (54 %), „Ich hoffe darauf, in einem deutschen Betrieb eine Arbeit zu finden" (45 %), und Beschäftigung als Deutschlehrer an türkischen Schulen zu finden.

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung geht deutlich hervor, dass das didaktische Konzept des interkulturellen Lernens mehr im Lehrangebot der Deutschabteilungen integriert werden sollte.

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Aus der vorliegenden Studie lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

a. Die Vorkenntnisse über das Zielsprachenland türkischer Deutschstudierender sind nicht ausreichend. Nur ein Fünftel der Studierenden erachten ihre Vorkenntnisse über Deutschland als genügend. Die Zahl der Remigrantenkinder sinkt ständig. Der Anteil derjenigen, die Kontakte mit Deutschen haben, ist äußerst niedrig. Ihre Hauptbezugsquelle von Informationen über Deutschland sind Massenmedien, Verwandte in Deutschland und Schulfächer. Nach diesen Daten ist es ein großes Bedürfnis, dass Curriculare mit Lehrveranstaltungen entwickelt werden, die sich für interkulturelles Lernen interessieren, damit ihre Vorkenntnisse ergänzt werden.

b. Das Deutschlandbild der Studierenden ist deckungsgleich mit dem in den letzten Jahren in der Türkei. Das Bild in vergangenen Jahren wird allmählich negativer. Als ein wichtiger Grund dafür wird angenommen, dass Deutschland die Bemühungen der Türkei um die EU-Mitgliedschaft nicht fördert. Die deutsch-türkischen Beziehungen werden nicht als freundlich empfunden. Deutsche Produkte werden von zwei Drittel der Befragten positiv wahrgenommen. Es ist zu beobachten, dass man sich bemühen muss das Deutschlandbild in der Türkei erneut zu verbessern.
c. Das Interesse türkischer Deutschstudierender an Deutschland ist mittelmäβig. In ihren Zukunftsplänen hat Deutschland keinen Stellenwert. Nur ein Drittel der Teilnehmer empfindet Deutschland als Traumland. Dagegen schätzt die Hälfte der Befragten ein, dass sich deutsche Firmen zukünftig in der Türkei vermehren und drückt aus, dass sie darauf hoffen, in diesen Betrieben Arbeit zu finden. Die Beschränkung der Freizügigkeit in EU-Ländern für türkische Staatsangehörige und die hoffnungslose EU-Mitgliedschaft der Türkei können als Faktoren eingestuft werden, welche die Zukunftspläne der Probanden beeinflussen.
d. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Interesse türkischer Deutschstudierender an Deutschland niedrig ist und daher ihre Einstellungen gegenüber dem Zielsprachenland mittelsmäβig sind. Dies beeinflusst die Motivation und Lernbereitschaft der Studierenden eher negativ. Aus diesem Grund muss das Curriculum revidiert werden. Man muss auf die Lehrveranstaltungen im Bereich der Landeskunde einen besonderen Wert legen und interkulturelles Lernen als didaktisches Konzept entwickeln. Mit dieser Perspektive sollte man internationale Projekte und Zusammenarbeit mit deutschen Institutionen fördern, damit für Studierende Möglichkeiten geschaffen werden, im Ausland bzw. in Deutschland Erfahrung zu sammeln.

LITERATURVERZEICHNIS

Akpınar, N. D. (2005): Interkulturelles Lernen in der Unterrichtspraxis. Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10: 1-22.

Apeltauer, E.& Polat, T. & Tapan, N. (1997): Selbst- und Fremdbilder türkischer und deutscher Studierender von Deutschen und Türken. In: Kuruyazıcı N./Jahn, S./Müller, U./Steger, P./Zelewitz, K. (Hrsg.): *Schnittpunkte der Kulturen, Vorträge des internationalen Symposiums 1996*; Istanbul/Stuttgart, Akademischer Verlag: 163-171.

Bağcı, H. (2009): Europe sieht Deutschland: Türkei und Deutschland-Nachbarn, Partner, Freunde? *Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft 16*. V&R unipress.

Balcı, T. (1996): Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen? In: *ÖDaF-Mitteilungen.* Nr.: 1. Institut für German¡stik der Univ. Wien. S. 65-70.

Balcı, T. (1997): Das Germanistik- bzw, DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschlaege. In: *Info DaF*. Nr.: 24.5., S. 621-624.

Biechele, M. & Padros A. (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Langenscheidt. Berlin.

Böckmann, K. B. (2015). Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar?. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100.

Bolten, J. (2006): Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11,3*

Dellal, N. A. & Günak, D. B. (2009): Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi* (143): 20-41.

Demiryay, N. (2015): Einschätzungen und Einstellungen türkischer DaF-Studenten zu Deutschland und den Deutschen. *The Journal of International Social Research* 8 (40), s.53-61.

Erdmenger, M. (1996): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache*. Hueber.

GER (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Grünewald, M. (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschlandbilder japanischer Deutschlernender*. München. Uidicium.

Işigüzel, B. (2013): Almanca Öğretmen Adaylarının Alman Diline Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Saptanması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8 (12): 607-614

Kleppin, K. (2002): Motivation. Nur ein Mythos? *Deutsch als Fremdsprache* 39, 26–30.

Krumm, H. J.. (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 25 (5), 523-544.

Lorenz, G. W. (1985): Ein Freund gibt Grund zur Klage. Das Deutschlandbild in der Türkei oder wie man einen guten Ruf aufs Spiel setzt. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 35 (1): 9-13. Stuttgart.

Mackiewicz, M. (2014): *Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA*. Frankfurt am Main: P. Lang.

Ossenberg, S. & Baur, R. S. (2016): Wie kommen wir an die Bilder in unseren Köpfen? Zur Methodologie einer interkulturell anwendbaren Stereotypenerhebung. *Linguistik Online*. Bd.79, Nr.5.

Özbay, R. (2011): Das Deutschlandbild beim Lernprozess von deutschlernenden türkischen Studenten. *H. Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi 28* (2), s. 157-177.

Özyer, N. (2013). Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht? *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik.*

Rall, M. (1994). *Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht*. München: Klett.

Spaniel, D. (2004). Deutschland-Images als Einflussfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, S.166-172.

Witte, A. (2014).*Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung*. München: Waxmann.

Uslu, Z. & Uyanık, A. (2017). Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Öğrenci Motivasyonu. *S.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi 37*, 407-418.

Yücel, M. S. (2015). Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Türkei. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik,3*(2).

Zeuner, U. (2009). Landeskunde und interkulturelles Lernen. http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (Zugriff am 20.01.2018).

KULTURTRANSFER

Prof. Dr. Recep AKAY
Sakarya-Universität

1.EINLEITUNG

Der Umgang mit asymmetrischen Konstellationen ist einer der kritischen und zugleich überaus aufschlussreichen Fragenkomplexe im Problemfeld des internationalen Kulturvergleichs und der Transferforschung. Lassen sich nur äquivalente Kategorien oder Phänomene miteinander vergleichen? Aufgrund welcher Vorarbeiten oder welchen Vorverständnisses können derartige Äquivalenzen erstellt bzw. legitimiert werden?

Im Grunde handelt es sich um ein generelles Problem sozialwissenschaftlicher Methoden- und Theoriebildung, das schon etwa bei Max Weber in voller Schärfe erscheint. Im Falle der Forschungen zum Kulturtransfer kommt lediglich erschwerend hinzu, dass wir von der Vorstellung kultureller Systeme ausgehen die bestimmte Homologien oder zumindest Funktionsanalogien aufweisen. Dabei nehmen zumindest Funktionsanalogien aufweisen. Dabei nehmen wir – mehr oder weniger unbewusst – in der Regel an, dass einzelne Teile dieser Systeme wechselseitig vergleichbar sind, insofern sie innerhalb der Systemsanaloge oder entsprechenden Stellenwert besitzen. Eine der impliziten Voraussetzungen solcher Annahmen ist, dass sich die Grenzen, und damit auch die Definition der jeweiligen in Betracht genommenen Systemteile zumindest ungefähr entsprechen.

Konkret gesprochen: Vergleichende Untersuchungen etwa über die Familienstruktur in Deutschland und in der Türkei, über die Heiratsgewohnheiten, über die Rolle der Konfessionen, über die Arbeitsgewohnheiten und -bedingungen gehen zunächst davon aus, dass die sozialen, kulturellen oder anthropologischen Kategorien prinzipiell übertragbar sind. Im Grunde ist mit dem Prinzip der Übertragbarkeit das Thema der universalen oder relativen Gültigkeit sozial- und kulturwissenschaftlicher Begriffe angesprochen, das sich in zwei untergeordnete Fragestellungen unterteilen lässt; die Historisierung der Kategorien und die soziaokulturelle Prägung (räumlich-kulturelle Relativierung) der Kategorien. Diese grundsätzlichen Forschungen zum Kulturtransfer spezifische Ausformungen, insofern ihnen direkt heuristische Funktion sowohl bei der Fragestellung wie bei der Interpretation der Untersuchugsergebnisse zukommt.

Innerhalb des hier angesprochenen Problemkreises nimmt nun die Frage nach der Konstruktion symmetrischer bzw. der Bearbeitung dissymmetrischer Konstellationen eine Sonderstellung ein. Vergleichende Verfahren setzen im Allgemeinen ja symmetrische Entsprechungen voraus.

Klassischerweise werden die Vergleichsobjekte von einem dritten Punkt aus beleuchtet, der im idealfall in möglichst gleicher Entfernung von den Objekten angesiedelt ist und von dem aus gesehen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten gewissermaβen spielgelbildlich hervortreten. Demgegenüber bringt die Untersuchung von Transferprozzesen notwendig zusätzliche Perspektiven ein, so dass gewissermassen ein mehrdimensionales, zumindest zweistufiges Modell entsteht: es beinhaltet auf der einen Ebene den Vorgang der Übertragung, der per Definitionen ungleiche Welten, verschiedene Systeme miteinander in Beziehung setzt, und zum zweiten, auf der Ebene der Interpretation der Prozesse, die Voraussetzung der Vergleichbarkeit, die selbst bei der Hypostasierung von Unterschieden noch einem gemeinsamen Beurteilungsmaβstab impliziert. Als weitere Perspektive kommt fast in allen Fällen der Blick auf die Dynamik der Veränderungen hinzu, die bei den Trasferprozessen Charakteristikum darstellen. Aufgrund dieser generellen Gegebenheiten gilt es in der Kulturtransfer-Forschung prinzipiell das Verhältnis zwischen asymmetrischen Objekt-Konstellationen und Symmetrie implizierenden Analysemodellen zu reflektieren.

2. DIE GRUNDTHESEN ZUM VERHÄLTNIS VON SYMMETRIE UND ASYMMETRIE

a) Wirklich symmetrische Konstellationen sind im Kultur- und Gesellschaftsvergleich unmöglich. Oder pozitif ausgedrückt: Der Kultur- und Gesellschaftsvergleich hat es prinzipiell mit asymmetrischen Konstellationen zu tun. In der Tat würden symmetrischen Verhältnisse zum einen historisch sowohl identische Ausgangspunkte wie auch absolut homologe Entwicklungen voraussetzen, die empirisch in der Kulturgeschichte nie anzutreffen sind. Zum anderen implizieren sie einen weitgehend identischen kulturellen Differenzierungsgrad und ein entsprechend einheitliches, theoretisch systematisches Beschreibungsinstrumentarium.
b) Die Interpretatin von Transfervorgängen setzt komparative methodische Schritte voraus, die ihrerseits in der Regel die Suche nach Funktionsanalogen beinhalten. Die entsprechenden Analogiemodelle setzen tendenziell Entsprechungen voraus, die im Prinzip, um interpretatorisch verwendbar zu sein und symmetrische Elemente enthalten.
c) Die Verbindung von asymmetrischen empirischen “Gemengelagen“ symmetrische Konstruktionsmerkmale aufweisenden Interpretationsmodellen schafft eine charakteristische Spannung, die der Analyse von interkulturellen Transferprozessen ihre spezifische Ausrichtung verleiht. Auch Asymmetrien sind nur dann interpretatorisch fruchtbar zu machen, wenn sie zum einen- eben negativ- als Verschiebungen theoretisch formulierbarer Symmetrien konzeptualisiert werden, wenn sie zum anderen die Dynamik der aus dem asymmetrischen Gefälle resultierenden

Transferströme in den Blickwinkel der Untersuchung gerät. Anders ausgedrückt: die Analyse des Kulturtransfers lässt sich im Rahmen unseres Themas als eine jeweils verschiedene Kombination von Symmetriemodellen und asymmetrischen Fallkonstruktionen definieren.

3. RÄUMLICH-ZEITLICHE GRUNDTYPEN VON ASYMMETRIE

Der einfachste Typ von Asymmetrie ist die zeitliche Verschiebung. Insofern sowohl der traditionelle Begriff des Kultureinflusses wie auch das Transfer-Konzept. Immer auf zeitliche Vorgänge verweisen, begreifen sie prinzipiell chronologische Verschiebungen in sich. Rezeptionsprozesse fügen sich in zeitliche Abläufe ein, deren Beginn und Abschluss – wenn es den je zu einem Abschluss kommt – mehr oder weniger weit auseinander liegen. Aufgrund der verschiedenen Entstehungs- und Rezeptionskontexte haben wir mit unterschiedlichen historischen Phasen zu arbeiten, in denen die Gewichte jeweils anders verteilt sind. Schon wegen dieses grundsätzlich diachronen Charakters der in Frage stehenden Vorgänge ist keine temporale Symmetrie mehr anzutreffen.

Andere Formen zeitlicher Asymmetrie hängen mit den bekannten "Verspätungen" oder Antizipationen gesellschaftlicher, politscher, ökonomischer oder kultureller Entwicklungen zusammen. In diesen Fällen steht nicht der zeitliche Verlauf enes Transferprozesses zur Debatte, sondern das Nacheinander bestimmter kategoriell faβbarer Vorgänge in internationalen Vergleich.

Komparative Untersuchungen etwa über die Ausformung des Bürgertums in den westeuropäischen Ländern im 18. und 19. Jahrhundert oder über die Herausbildungs des modernen Staates haben zunächst einmal derartige Phasenverschiebungen in Rechnung zu stellen. Die temporalen Asymmetrien gehören hier wesentlich zu den konstitutiven Voraussetzungen derartiger Forschungen. Freilich sind solche diachronen Verschiebungen nur selten in "Reinkultur" anzutreffen, vielfach dagegen mit anderen Typen von Asymmetrie verflochten. Hier gilt es indessen vorerst nur die grundsätzliche Bedeutung der zeitlichen Kompenente asymmetrischer Konfigurationen festzuhalten.

Es liegt nahe, analog zu den zeitlichen auch auf die räumlich-geographischen Abstufungen zu verweisen. Auch hier sind selbstverständlich praktisch nie symmetrisch aufeinander bezogene Räume voraussetzungen. Immerhin wird etwa bei Städtevergleichen, wie sie in letzter Zeit mehrfach vorgenommen wurden, darauf geachtet, dass die Auswahl der untersuchten Städte in etwa ähnliche soziale und ökonomische Einheiten betrifft. Zu grosse Ungleichheit, zu grosse Asymmetrie wäre dem Vergleich nicht förderlich, ja würde ihn schlechterdings gegenstandlos machen.

Eine besondere Form räumlich-geographischer Dissymmetrie liegt vor, wenn bilaterale Untersuchungen auf drei oder noch mehr Pole ausgedehnt werden. Im Falle nationalkultureller Untersuchungseinheiten in erster Linie Dreieckskonstellationen, etwa Frankreich/Deutschland/Italien. Die naheliegende, auf geometrischen Gegebenheiten beruhende Vermuttung, dass solche Konstellationen auch symmetrische Elemente enthalten, kann höchstens das Verhältnis von zweiten der drei in Frage kommenden Eckpunkte betreffen, und auch da immer nur in begrenzten Fragestellungen und Etagen der Gesamtkonstruktion. In der Regel zeichen sich bereits dreipolige Anordnungen durch Asymmetrie aus. Ganz deutlich wird dies, wenn man die Ebene der gesamtkulturellen Perspektiven verlässt und einzelne Gegenstandskonstitutionen in den Blick nimmt, zum Beispiel die Sicht auf das deutsche Bürgertum in französischen und amerikanischen Reiseberichten der wilhelminischen Ära. Das Beispiel ließe sich noch anreichern, indem man zu den jeweiligen Fremdarstellungen die Selbstdarstellung deutscher Emigranten in Frankreich und Amerika dazu nimmt. In solchen Fällen finden mehrfach asymmetrische Kompenenten in die Untersuchung Eingang. Die Blickrichtungen überkreuzen sich an jeweils verschieden hoch angesetzten Schnittpunkten.

Ähnliches gilt dann auch für immer als dreipolige Konstellationen, unter denen notwendig die asymmetrischen Formationen weit in der Mehrzahl sind. Je mehr Gegenstandbereiche berücksichtigt werden, desto stärker verschaffen sich die ungleichen Gewichtsverteilungen Geltung. Wie noch zu zeigen sein wird, kann es vorkommen, dass die Interpretation durch die Auffächerung der Perspektiven und die Multiplikation der Bezugspunkte an Prägnanz verliert. Komplexere Koordinationssysteme sind bekanntlich schwieriger zu handhaben, ja mögen dem Bearbeiter zuweilen zu undurchschaubaren Gebilden gerinnen, zumal die Hierarchisierung der Perspektiven immer besonders problematisch ist. Hier gilt es dann mittlere Wege zufinden, um durch Kombination von überschaubaren Teilanalysen mehrdimensionale Modelle “montieren“ zu können. Was an globaler Stringenz der Makroanalyse verloren gehen mag, wird durch Facettenreichtum und Reflexion des Verhältnisses der Teile untereinander aufgewogen.

Einen Sonderfall stellen schließlich Figuren dar, in die von vornherein ungleich gewichtete Pole eingehen, etwa nationale und regionale, nationale und lokale Kulturen. Innerhalb der Pariser Transfer Forschungsgruppe hat man derartige Konstellationen verschiedentlich ausprobiert, zum Beispiel im Rahmen des französisch-sächsischen Programms. Von entscheidender Bedeutung ist es in solchen Fällen eine Reihe von methodischen Vorsichtsmaβregeln einzuhalten. Dazu gehört in erster Linie, dass man sorgfältig die Richtung der jeweiligen Transfers unterscheidet: die Bewegung von Frankreich nach Sachsen ist nicht auf derselben Ebene

anzusiedeln wie die umgekehrte von Sachsen nach Frankreich. Ausserdem sind auf der Seite der Regionen natürlich regionalistische Legitimationsstrategien zu berücksichtigen und zwar sowohl gegenüber den jeweiligen nationalen Instanzen und wie auch untereinander, aus Rivalität zwischen den einzelnen Regionen. Schlieβlich ist in Rechnung zu stellen, dass sich regionale kulturelle Strukturen in einem anderen Zeitrhytmus verändern, einer anderen Temporalität zuzuordnen sind als natioanlkulturell definierte. Dies hängt u.a. mit den jeweils spezifischen Kommunikationsbedingungen und lebensweltlichen Faktoren zusammen. Räumlich-geographisch Dissymmetrien doppeln sich hier mit solcher zeitlichen Art.

4. VOM KULTURGEFÄLLE ZUR KULTURELLEN INTERAKTION

Damit sind wir bei den Phänomenen angelangt, die man früher unter das Kapitel "Kulturgefälle" subsimierte. Ältere Modellen zufolge üben Kulturen in Hegemonialposition "Einflüsse" auf unterlegene Kulturen aus. Derartigen Modellen, die schon seit ältester Zeit mit der Theorie der Übersetzungen kombiniert wurden, liegt die Vorstellung zugrunde, dass eine differenzierte höherstehende Kultur nach aussen ausstrahlt und undifferenziertere Kulturen in ihren Bahn zieht, gewissemaβen satellisiert. Wie in der Natur, so sollen auch in der Kultur Niveau-Unterschiede auf Ausgleich drängen, "Kulturströme auslösen, welche die "niederstehenden" Kulturen verwandeln und befruchten. Seit dem Aufkommen nationalstaatlicher Denken wurde das Schema des Kulturgefälles auf das Verhältnis der Nationalkulturen untereinander übertragen. Abgesehen davon, dass die Hierarchie, die all diesen Wertungen innewohnt, kaum generalisierbar ist, ja dass selbst so vorgeblich wertneutrale Kategorien wie die der Differenzierung nur schwer in die entsprechenden Modelle einzubringen sind, ist in dieser Hinsicht mehreres festzuhalten:

Zum ersten gilt es natürlich nach einzelnen Kulturbereichen und –ebenen zu differenzieren. Auch in Zeiten, in denen, wenn mal so will, globale Unterschiede in den Verdichtungsprozessen kultureller Vorgänge auszumachen sind, gibt es immer Teilbereiche mit umgekehrten Vorzeichen und eigenen Verdichtungsdynamik. Dies traf etwa um bei den deutsch-französischen Beziehungen im 18. Jahrhundert zu bleiben, mit bestimmte Bereiche der technologischen Kultur, wie das Gebiet des Bergbauwesens und der Abbautechniken zu, auf Mineralogie und Chemie, in mancher Hinsicht auch auf die Musik sowie auf die Buch- und Lesekultur. Was von dem einen Standpunkt ausgesehen, als "kultureller Vorsprung" wahrgenommen wird, erscheint aus anderer Sicht als Sicht als "Rückständigkeit oder wird mit abqualifizierenden Wertungen ("Dekandenz, hohle Repräsentationskultur", "provinzialismus" usw.) versehen. Interessant sind in diesen Fällen nicht die Feststellung von wie immer gearteten Niveau-Unterschieden, sondern die Normen, nach denen solche Feststellungen

erfolgen, sowie die Tatsache, dass diese Normen generalisiert und nach aussen getragen werden. Sie erweisen sich als Funktion von komplexen Interessenlagen und als Resultate von in diese Interessenlagen eingebundenen Wahrnehmungs- und Argumentationsmustern.

Zum zweiten ist nach der inneren Logik der jeweiligen Rezeptionsprozesse zu fragen, die keineswegs mit den quasi-mechanischen Realisierung eines "Kulturgefalles" gleichzusetzen ist. Im Gegenteil folgen die Rezeptionen, wie wir wissen, eher internen Argumentationsmodellen, die sich aus der Situation der Rezeptionskulturen ableiten lassen. Freilich mag man einwenden, dass immer beides notwendig ist: ein Angebot von aussen, das irgendwie ins Blickfeld der Rezeptionskultur geraten muss, und eine interne Nachfrage, die primär auf die spezifische Interessenlage der Rezipienten zurückgeht. Vielfach wird übrigens von den Rezipienten des Argument eines wie immer gearteten fremden "Vorsprungs" eingebracht, mit dem ein gewisser eigener "Nachholbedarf" begründet werden soll. Der Begriff des Kulturgefälles wird gewissermaβen instrumentalisiert. Damit büβt er seine alte normative Funktion ein.

Führt die Betonung der Rezeptionslogik dazu, Strategien des kulturellen Imperialismus und der Kolonisierung, schwächerer" Kulturen auβer acht zulassen? Die Existenz und Bedeutung solcher Strategien soll keineswegs heruntergespielt werden. Sie sind evident vor allem für die neuere Zeit, in der die ökonomische Relevanz der Kulturindustrien so klar hervorgetreten ist. Dennoch wird sich die Transfer-Analyse auch in diesen Fällen nicht so sehr auf den Kulturexport als solchen konzentrieren, sondern auf die Veränderungen, Uminterpretationen und Adaptationen, die bei der Rezeption notwendig anfallen. Im Falle der Konstitution neohellenischen Nationalbewusstsein währen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts führt es z.B. nicht sehr weit, die jeweiligen britischen, französischen und deutschen "Kultureinflüsse" gegeneinander aufzuwiegen und auszuspielen.

Von besonderen Interesse sind auch in diesem Zusammenhang- drittens- wieder die mehrpoligen Konstellationen. So hat man sich bekanntlich in Deutschland im 18. Jahrhundert für englische Literatur interessiert, nicht so sehr aus authentischen Interesse an englischen Kultur und Lebensart, sondern als Gegenmittel gegen die dominante Position französischer literarische Kultur in Deutschland. In diesem Fall wird aufgrund einen internen Konfliktlage des deutschen literarischen Felds, die ihrerseits sowohl mit Fragen der kulturellen Selbsteinschätzung nach aussen wie mit dem internen Gegensatz von höfischer und bürgerlicher Kultur in Deutschland zusammenhängt, über den "Import" englischer, unklassizistischer Literatur ein anderer kultureller Aussenbezug gewissermaβen erzeugt, zugleich objektiviert und instrumentalisiert. Ähnliches lässt sich im 19. Jahrhundert in Russland beobachten, nur dass dort französische-aufklärerische und deutsch-romantische Literatur konkurrieren. In beiden Fällen spielt der doppelte

Aussenbezug eine bedeutende Rolle bei der Herausbildung einer eigenen literarischen Kultur. Die Bedeutung der englischen Literatur in Deutschland wäre des weiteren mit dem Einfluss etwa englischer Gartenkunst zu vergleichen. Auch hier geht es einerseits um die "Emanzipation von französischer Hofgärtenkultur." Doch die Wendung zu einer natürlich-menschlichen Natur, die nebenbei bemerkt, ja auch der Rousseauismus gleichzeitig in Frankreich vollzieht, stöβt hier andererseits auf ein spezifisches Naturbewusstsein, das sehr bald deutsch eingefärbt ist. Freilich ist dabei nicht zu vergessen, dass sich die nach Deutschland importierte englische Gartenkunst sozial notwendig auf den Adel stützt, dessen Parklandschaften sie gestaltet, somit der Konflikt Adels- und Bürgerkultur wiederum in anderer Brechung erscheint.

Eine Sonderrolle spielen, zum vierten, naturgemäβ die Niveau-Unterschiede der politischen Kultur bevorzugte in Beachtung finden. Kann man beim Transfer von "Kulturgefälle" sprechen? Der von der französischen Revolution in Gang gebrachte Informationsfluss von Frankreich in andere Länder bezeugt zweifelsohne eine Expansionsbewegung politischer Kultur, die in Deutschland wie in ganz Mittel- und Osteuropa spezifische Akkulturenprozesse auslöste. Wichtiger als die Tatsache des möglichen Niveau-Unterschieds sind für den Sozialhistoriker des Kulturtransfers auch hier die in der Rezeptionskultur ausgelösten Verarbeitungsvorgänge. Die Unterschiede und die daraus resultierende Asymetrie mögen für Existenz oder NİchtexistenZ des Transfers von Bedeutung sein- Interpretattion und Appropriation der transferierten Inhalte, Vorstellungen, Termini usw. sind damit aber noch nicht wesentlich fixiert. Dies wird erst in der Verbindung von Rezeptionsvoraussetzungen, Rezeptionskonjuktionen und den fraglichen Inhalten geleistet.

Aus diesem Grund ist auch der Unterschied im Komplexitätsgrad von Ausgangs- und Rezeptionskultur kein durchschlagender Faktor. Trasferprozesse finden sowohl zwischen unterschidlich komplexen wie zwischen Kulturen statt, die einen annähernd gleichen Komplexitätsgrad aufweisen. Die Asymmetrie besagt an sich noch nichts hinsicht Ausrichtung und Typ des Transfers. Aber sie ist wesentlich für das Zustandekommen kultureller Interaktion.

5. FRAGEN DER RELATIVEN GEWICHTUNG

Kompliziertere und interpretatorisch problematischere Formen von Dissymmetrie sind in dem allgemeinen Tatbestand begründet, dass vorgeblich identische oder zumindest mit demselben Begriff bezeichnete Phänomene in der jeweiligen Kultur einen verschiedenen Stellenwert einnehmen. Schon in den Kulturtheorien des 19. Jahrhunderts ging man ja von der Vorstellung der Kultur als eines organischen Ganzen aus, dessen einzelne Teile alle miteinander zusammenhängen und sich wechselseitig

definieren. Selbst wenn heute die organizistische Legitimation solcher Vorstellungen verschwunden ist, wird sowohl bei den Anthropologen wie bei den Kultursoziologen an den Prinzip einer kulturellen Totalität und- damit verbunden- an dem der Interdependenz der einzelnen Kulturphänomene festgehalten. Daraus folgt aber, dass sowohl die einzelnen Kulturbereiche wie die an der Kultur beteiligten Akteure wie auch die Begriffe, unter denen wir die fraglichen Vorgänge fassen, jeweils zu relativieren sind. Die literarische oder musikalische Kultur in Deutschland und Frankreich besitzt nicht denselben Statuswert im Gesamtgefüge der jeweiligen Kultur, richtet sich nicht nach denselben Funktionsgesetzen, ist vielmehr verschieden zu gewichten. Ähnliches gilt mit Abstrichen für alle in Frage kommenden Vergleichsobjekte, von den Institutionen bis zu den symbolischen Werten von den soziologischen Kategorien bis zu den Unterteilungen der Wissensgebiete, von den Organisationsformen sozialen Handelns bis zur jeweiligen wissenschaftlichen Praxis.

Das heisst natürlich nicht, dass jeder Interpretationsversuch einer Art von historistischem Relativismus verfällt. Wovor lediglich gewarnt werden soll, ist eine symmetrische Gegenstandskonstitution, die die jeweilige relative Bedingtheit der untersuchten Gegenstände ausser Acht lässt. In einer vergleichenden Untersuchung z.B. über die Rolle konfessioneller Bindungen im Heiratsverhalten von Kaufleuten in Hamburg und Bordeaux im 18. Jahrhundert kommt man nicht umhin, vorab zum einen die jeweilige kulturelle Funktion konfessioneller Praktiken zu analysieren und zum anderen die spezifischen sozialen und politischen Faktoren in Rechnung zu stellen, die das jeweilige Sozialverhalten prägen. Erst vor diesem Hintergrund vermögen sozio-kulturell differenzierte Analysemodelle zu greifen.

Die Tatsache, dass alles mit allem irgendwie zusammenhängen kann, soll uns indessen nicht in einen hermeneutischen Zirkel oder zum Postulat historischer Einmaligkeit zurückführen. Vielmehr geht es darum, die Kaegorien des Gesellschafts- und Kulturvergleichs ihrerseits zu historisieren und analytisch auszudifferenzieren. Differenzierung hat nicht Relativierung zum Ziel, sondern exaktere Beschreibung zum Zwecke feingliedrigerer Auswertung.

Dazu bedarf es unter anderem auch einer näheren Bestimmung des heuristischen Verhältisses von Transferanalyse und Kulturvergleich. Beide hängen zumindest in der Weise zusammen, dass sie eine methodische Verbindung zwischen mehreren Kultursystemen herstellen. Während der Transfer-analytiker die Dynamik der kulturellen Aneignung in den Vordergrund rückt, versuchen der Komparatist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Ausgangs- und Rezeptionssituation, weil nur so die jeweils vorgenommenen Uminterpretationen und Akkulturationsprozesse zu verfolgen sind. Ausserdem sind die Ergebnisse der Transferanalyse dazu

geeignet, in übergreifende vergleichende Darstellungen einzugehen. Umgekehrt ist eine vergleichende Kulturgeschichte ohne Transferanalyse zwar denkbar. Doch wenn der Komparatist nicht bei der unvermittelten Gegenüberstellung möglicherweise unspezifisch verwendeter sozio-kultureller Kategorien stehen bleiben will, muss er ein Interesse daran haben, vorzugsweise solche Gegenstände in den Vergleich einzubeziehen, die in historische Transferprozesse eingebunden sind. Ein Vergleich etwa der Konzertkultur in Deutschland und Frankreich während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird um vieles prägnanter, wenn nicht nur auf die jeweiligen sozialen Voraussetzungen eingegangen, sondern auch die Zirkulation der entsprechenden Musiker und Komponisten, die internationalen Wechselwirkungen auf der Ebene des Repertoires und schließlich die ebenfalls internationalen Verflechtungen im Musikverlags-, Presse- und Konzertorganisationswesen einbezogen wird. In all diesen Teilbereichen fanden entscheidende Kontakte, Transaktions- und kulturelle Aneignungsprozesse statt, deren Analyse für den Vergleich von entschedender Bedeutung ist. Damit ist aber auch klar, dass eine moderne vergleichende Kulturgeschichte heute nicht mehr ohne Transfer-Forschung auskommen kann. Und für diese Transferanalyse ist, wie gesagt, das Postulat dissymmetrischer, ungleich gewichteter Konstellationen unabdingbar.

6. MEHRDIMENSIONALE ASYMMETRIEN

Selbst wenn man, der begrifflichen Klärung wegen, typologisch verschiedene Formen zu isolieren hat, sind empirisch vor allem mehrdimensionale Asymmetrien anzutreffen, d.h. Kobinationen mehreren Typen von Asymmetrie. Nehmen wir das Beispiel einer vergleichenden Untersuchung der Universitätsreform in Deutschland und Frankreich währen des 19. Jahrhunderts. Bei diesem Gegenstand verbinden sich mehrere Arten von asymmetrischen Konstellationen:

- Zunächst hinsichtlich des staatlichen Rahmens: Im Gegensatz zum zentralistischen Frankreich ist in Deutschland vor 1871 von ganz verschiedenen territorialstaatlichen Realitäten auszugehen. Frankreich ist zunächst nicht auf eine Ebene mit "Deutschland", sondern mit Preußen, Bayern, Sachsen, Hannover usw. zu stellen. Und auch nach 1871 gelten für das Deutsche Reich bekanntlich noch regionalspezifische Regelungen. Des weiteren wäre die Situation in Österreich-Ungarn einzubeziehen, wo einerseits eigene Verhältnisse geschaffen wurden, man andererseits aber auch die deutschsprachigen Universitäten in den deutschen akademischen Raum mit einer Zirkulation war. Von Lehrenden und von Wissen zu integrieren bemüht war.

- Zweitens ist eine doppelte zeitliche Verschiebung insofern festzustellen, als die preußische Universitätsform chronologisch ja mit der napoleonischen Reform des Bildungssystems zusammenfällt, die die Schlüsselstellung der

außeruniversitären Institutionen verstärkte und den natur- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten nur eine begrenzte Rolle im Unterrichts-wesen einräumte. Eine Universitätsreform im deutschen Sinn lief in Frankreich erst nach 1870 an und zog sich dann bis Ende des Jahrhunderts hin. Sie war von ganz anderen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Vorraussetzungen getragen als das in Preußen zu Beginn des Jahrhunderts der Fall war.
- Damit ist drittens angedeutet, dass das eigentliche Studienobjekt "Universität" damals in Deutschland und Frankreich auf eine ganz anderen Stellenwert von Bildungssystem einnimmt. Die Existenz der "Ecoles speciales" bzw. der "Grandes Ecoles" in Frankreich wirkte sich schon immer in erheblichem Maße auf die Stellung der Fakultäten und der Universität aus.
- All dies hat viertens zur Folge, dass auch die Stellung der Universitätslehrer im Staat sowie in den jeweiligen lokalen Gesellschaften differiert: Der soziale Status eines Universitätsprofessors in Frankreich und Deutschland, sein Verhältnis zu anderen Schichten der Gesellschaft, die Art und Weise, wie er ins poltische Leben eingreift, sein Verhalten gegenüber anderen Kulturbereichen, der Grad seiner relativen Autonomie, ja überhapt die Möglichkeit seiner präzisen sozialen Konturierung und Typisierung- all dies ist durchaus spezifisch und verstärkt darum die asymmetischen Komponenten des Vergleichsmaterials. Das Thema Universitätsvergleich kann also nur als komplexe Konfigurationen mehrere ineinander verwobene asymmetrische Gemengelagen analysiert werden, von enen hier nur einige wenige benannt wurden.

Ähnliche Kombinationen mehrfacher Dissymmetrien ließen sich bei zahlreichen anderen Fragestellungen herauspräparieren. Hier sei nur kursorisch auf das Gebiet der Disziplingeschichte der Geistes- und Sozialwissenschaften wie auch der Naturwissenschaften verwiesen, auf die Fragen der jeweiligen Fachgrenzen- und hierarchien sowie der Konstitution von Disziplinen. Weitere bedeutende Problemkreise, die in dieser Hinsicht neu anzuschreiten wären, stellen die Themen der Nationbildung dar, der jeweiligen Erinnerungs- und Gedächtniskultur, des Buch-Presse- und Informationswesens und- nicht zuletzt- der historisch-politischen Semantik der Revolutionzeit.

Wenn man unter Kultur nicht nur ein System von Normen versteht, die menschliches Verhalten leiten, sondern auch eine eigentliche soziale Praxis, so wird rasch klar, dass die aufgeführten Asymmetrien notwendig aus dem historisch-empirischen Charakter der jeweiligen kulturellen Handlungen abzuleiten sind: Historische Diversität führt zu singulären, jedenfalls divergierenden Konstellationen. Umgekehrt rekurriert die Interpretation dieser Figuren auf Modelle, die zumindest theoretisch auf einen gemeinsamen Nenner verweisen, Symmetrievorstellugnen beinhaltet. Die beobachtete Diversität besteht nicht aus beliebigen Singularitäten, sondern

bleibt auf Entwicklungsgeschichte, soziologische, systemanalystische, anthropologische, kulturtheoretische usw. Funktionsmodelle bezogen, die es ermöglichen, analystische Entsprechungen wie auch Differenzen zu beschreiben. Die Analyse von Dissymmetrien ist nur vor dem Hintergrund möglicher Parallelen und konzeptionell eingebauter Symmetrien sinnvoll. Ohne einen solchen theoretisch-systematischen Bezugspunkt läuft die Analyse von kulturellen divergenzen Gefahr, in heuristische Belanglosigkeit abzusinken.

LITERATUR

Assman, J. (1999): *Kultur und Konflikt*, Frankfur/M.

Bollack/M. Wismann, H. (2005): *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert.* Göttingen.

Espagne/M. Middell (Hrsg.) (1998): *Von der Elbe bis an die Seine. Französisch-sächsischer Kulturtransfer im 18. Und 19. Jahrhundert*, Leipzig.

Fisch, J. (2008): Zivilisation, Kultur. In: *Geschichtliche Grundbegriffe*. Stuttgart.

Haas, S. (1999): *Historische Kulturforschung in Deutschland Geschichtswissenschaften zwischen Syntese und Pluralität.* Köln/Weimar/Wien.

Hansen, P. (1997): *Kulturbegriff und Methode*, Tübingen.

Jordan, C/ Kortländer, B. (1998): *Nationale Grenzen im internationalen Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa*. Tübingen.

Kocha, J.; (Hrsg.) (2009): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich.* München.

Malinowski, B. (2010): *Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit.* Bkz. Frankfurt.

Medich. H. (2009): *Frühe Neuzeit- Frühe Moderne? Forschungen zur Vielschichtigkeit von Übergangsprozessen.* Göttingen.

Paparrigopoules, C. (1998). *Philologie und Literatur*, Paris.

Raphael, C. (2005) : *Historikerkontroversen im Spannungsfeld zwischen Berufabiturs, Fächerkonkurrenz und Deutungsmustern,* Berlin.

Schmidt, A. (2008): *Die Wilheminer in Amerika. Ein Beitrag zur gesellschaftlichen Freund- und Selbstwahrnehmung des deutschen Bürgertums im internationalen Vergleich* (1890-1914).Frankfurt/M

Süpfle, T. (2012): *Geschichte des deutschen Kultureinflusses in Frankreich*. Bd. 1-2. Frankfurt/M.

Wagner, G./H. (1994): Zipprian (Hrsg.), *Max Webers Wissenschaftslehre. Interpretation und Kritik* Frankfurt/M.

LECTURERS' PERCEPTIONS REGARDING THE ACADEMIC ENGLISH REQUIREMENTS OF ENGLSH-MEDIUM DEPARTMENTS

Dr. İlkay ÇELİK YAZICI
Çukurova University

1. INTRODUCTION

With developments in technology and science and the extensive use of English in educational and personal settings, English language instruction has received more attention in recent years. Hutchinson and Waters (1987) state that "as English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language" (p.6). As a result of this situation, most tertiary institutions offer English language programs to their students in order to equip them not only for their current academic studies but also for their future careers (Sinanoğlu, 2004). However, the language programs the institutions provide differ from each other due to their learners' varying language needs. Since the needs of students might vary in different educational settings, a specification and determination of these needs are very important for the development of effective curricula. As Chan (2001) indicates, language curriculum development should start with determining how syllabus design addresses the specific needs and wants of target learners. This led to the support of the development of the courses in which relevance to learners and their needs were of great importance. However, identification of the needs requires a systematic way, which is defined as needs analysis or needs assessment.

Needs analysis can be simply defined as "a crucial process while dealing with designing new curricula and renewing already existing ones" (Long, 2005). The identification of learners' needs and preferences and making the curricula relevant to them are the starting point for redesigning the course (Canbay, 2006).

Before any needs analysis study is conducted, certain basic decisions should be made in order to improve the effectiveness of this process. There are three stages that should be followed in all needs analysis studies (Schutz & Derwing, 1987; Smith, 1990; Brown, 1995). Any needs analysis study should begin with a preparation stage. Before any needs analysis study takes place, researchers must make certain decisions about the people involving in the needs analysis, and the types of information to be gathered. What will be asked in the needs analysis and how the points of view and program philosophy might interact is important in needs analysis.

The second stage involves the process of gathering information. There are various techniques that can be used for collecting data for a needs analysis. The last step is using collected data to reach conclusions about the program and to make the required changes in it in the light of the research findings.

1.1. Types of Needs Analysis

There are various definitions of types of needs analysis in the literature. Different researchers identify a variety of need within needs analysis. First, Brindley (1989) and Richterich (1980) as cited in Graves (1996) distinguish between objective and subjective needs. Objective needs can be defined as "the needs , which are derivable from different kinds of factual information about learners, their use of English in real-life situations as well as their current language proficiency and language difficulties" (Brindley, 1989, p. 70). Objective needs are determined on the basis of data gathered about the situation, the learner, and the language that learners must acquire, and learners' present proficiency level (Brown, 1995). Subjective needs, on the other hand, can be defined as the "cognitive and effective needs of learners in the learning process, derivable from information about the effective and cognitive factors such as personality, confidence, self-esteem, learners' wants with regard to the learning of English and their individual cognitive styles" (Brindley, 1989, p. 70).

Hutchinson and Waters (1987) make a distinction between target needs and learning needs. Target needs are what the learner needs to do in the target situation and learning needs are what the learners need to do in order to learn.

Another distinction is made by Richards (1990). According to Richards (1990), there are situational and communicative needs. Situational needs refer to the general parameters of a language program. They involve the goals, expectations, learning styles, and proficiency levels of learners, while communicative needs refer to the learners' requirements in the target situation. The latter is concerned with the setting in which the language will be used and the roles of the learners in this specific target situation.

Situation and language needs have been presented as another dichotomy needs. Brown (1995) states that in language teaching, some information should center on the programs' human aspects, that is, the physical, social, and psychological contexts in which learning take place. Needs concerning such information is known as situation needs. Language needs, on the other hand, are about the target linguistic behaviors that the learners will acquire. The information about the language needs are the learners' reasons to learn the target language and details about the situation in which the language will be used.

1.2. Steps in Needs Analysis

There are certain kinds of models with different steps suggested for needs assessment. Brown (1995) claims that there are three steps in needs analysis:

1. Making the basic decisions about the needs analysis
2. Gathering information
3. Using this information

In the first step, researchers must make certain decisions about the people involving in the needs analysis, and the types of information to be gathered. Gathering information is the next step. There are different techniques used for collecting data for a needs analysis. Observation is one way of gathering data about the target group. This process involves watching a learner or a group of learners and recording their behaviors. Another type of information gathering instrument is interviews, which can be done individually or in groups. Questionnaires are perhaps the most common instrument for collecting data. They are especially regarded as practical in large scale studies since they are easy to prepare and can be distributed to large numbers of subjects. The last step is the interpretation of the results and the discussion. Collected data should be analyzed to obtain the results of the investigation and the interpretation of the results needs to be reported in order to benefit the curriculum development process.

1.3. Previous Studies

There have been a number of studies carried out using needs analysis in the literature. Although they all aim at finding out the language requirements of their particular students and understanding their own context, they are different from each other in terms of the procedures used. In the rest of this section, three local studies (Arık, 2002, Çelik, 2003, Güler, 2004) similar to the current study in terms of their participants will be discussed.

Arık (2002) investigated the academic English language requirements of students studying in different faculties and vocational high schools of Niğde University. In his study, Arık aimed at finding out whether there was any significant difference between the academic language requirements of students according to different disciplines. He distributed a questionnaire to 177 content teachers. The results of his study revealed that all content teachers working at Niğde University believe in the importance of English in the academic studies of their learners and reading was the most important skill required for students' academic studies. Arık's study is similar to the current study in that both studies' focus is on the academic requirements of students and they have investigated their data through perspectives of content teachers.

Another study was carried out by Çelik (2003) in the Office Management and Secretarial Studies departments of Niğde University's Vocational High Colleges. His study was different from the current study in that he aimed at finding out the occupational and academic language requirements of learners not only from the perspectives of the content teachers but also from the perspectives of currently enrolled students, former students, and employers. The findings of his study revealed that a new curriculum was required for the students studying in Office Management departments. In addition, the results showed that reading and speaking were the two skills that should be priority in the curricula of these departments.

The last study discussed in this section was conducted by Güler (2004). In this study, Güler (2004) investigated the Academic English language needs of students at Yıldız Technical University through the perspectives of their disciplinary teachers. In order to collect data, a questionnaire was delivered to 400 disciplinary teachers. The results of the study have revealed that most of the content teachers at Yıldız Technical University agree on the importance of English in the academic studies of learners and reading was given the most priority.

2. METHODOLOGY

The purpose of this study is to identify the academic English requirements of English-medium departments from the content area teachers' opinions at the Faculty of Economics and Administrative Sciences.

2.1. Participants

The participants of this study were the content teachers currently working at the Faculty of Economics and Administrative Sciences at Çukurova University. Only lecturers who were responsible for teaching full courses were given the questionnaire, as some parts were based on classroom activities. The survey instrument was distributed to all of these lectures and 31 of them completed it.

2.2. Instrument

A questionnaire including different sections was used in order to gather data about the perceptions of content teachers on the academic language use requirements of the students in their department. The questionnaire was prepared in Turkish in order to prevent time constraints and potential comprehension problems. The instrument was prepared by consulting the existing questionnaires used in previous similar studies (Atay, 2000; Somer, 2001; Arık, 2002; Çelik, 2003; Güler, 2004; Inan et all, 2012) and then making necessary adaptations and additions in consideration of the context in which it would be administered.

The questionnaire consisted of two main sections. In the first section, the respondents were asked to rank order the English language skills of reading, writing, listening, speaking and translation in terms of their importance for undergraduate students' success in their department. In the second section, the participants were asked about the extent to which their students need that language skill in their undergraduate academic studies and about for what purposes they would use it. In all parts of the questionnaire, there were Likert-scale questions offering the same options to the respondents. The respondents were given chance to choose options ranging from (5) very important to (1) unimportant. Thus, the interpretations of the means of the responses for this type of Likert-scale question were done according to the scale below:

5=very important; 4=Important; 3=Moderately Important; 2=Of little importance; 1=Unimportant

3. DATA ANALYSIS

All the data gathered via the questionnaire were computed and analyzed by using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS).

As mentioned above, in the first section of the questionnaire all the questions are based on the four basic English language skills. In this part, the participants were asked to state their opinions on the particular language skills they find important for the aacademic success of the learners. Their answers were intended to provide both general and specific information about the language needs of the learners. Table 1 provides information about the language skills, which content teachers, in general, think are important for the students.

Table 1. Disciplinary Teachers' Opinions on the Importance of Certain Language Skills

Language Skills	**5 VI**		**4 I**		**3 MI**		**2 LI**		**1 UI**	
	f	**p**	**f**	**p**	**f**	**p**	**f**	**p**	**f**	**p**
Reading	30	96.8	1	3.2						
Listening	24	77.4	7	22.6						
Writing	21	67.7	9	29.0	1	3.2				
Translation	14	45.2	10	32.3	5	16.1	2	6.5		
Speaking	13	41.9	12	38.7	6	19.4				

Note: Q2: How important are the following language skills for success in your department? VI=Very important; I=Important; MI=Moderately Important; LI= Of Little Importance; UI=Unimportant

When the results for reading skills are considered, it can be seen that 30 respondents (96.8%) stated that reading is very important for the students' success in their department. This stands for approximately 97% of all respondents, which is a very high percentage. By considering the data, we can say that after reading, listening is the second skill that should be given priority in the curricula of language programs (77.4%). With regard to data concerning writing, it can be said that it is also rated quite high by the respondents, though somewhat less so than reading and listening. 67.7% agreed on the importance of writing skills. Concerning translation skills, 45.2% of respondents reached a common consensus on the importance of this skill. One of the interesting findings of this study concerns speaking. Among 31 content teachers, only 13 (41.9%) stated that speaking is very important for the students' success.

From Question 3 to 6, the participants were asked to respond a complementary question for each skill. These four questions are analyzed to find out what purposes the basic language skills are most needed. Table 2 indicates the results of the subsections for question 3 concerning speaking.

Table 2. Undergraduate Students' Speaking Needs

QUESTION 3	**5 VI**		**4 I**		**3 MI**		**2 LI**		**1 UI**	
Participating in discussions	**f** 17	**p** 54.8	**f** 11	**p** 35.5	**f** 3	**p** 9.7	**f**	**p**	**f**	**p**
Asking and Answering questions in English	22	71.0	9	29.0						
Making presentations	14	45.2	15	48.4	2	6.5				
Using daily English	5	16.1	15	48.4	8 25.8		3 9.7			
Using academic words about their discipline	14	45.2	14	45.2	3	9.7				
Using grammar correctly	5	16.1	16	51,6	8 25.8		2 6.5			
Using correct pronunciation and stress	5	16.1	9	29.0	12 38.7		5 16.1			
Speaking fluently	7	22.6	12	38.7	11		1			

			35.5	3.2	

Note: VI=Very important; I=Important; MI=Moderately Important; LI= Of Little Importance; UI=Unimportant

When the results in Table 2 are considered, it can be concluded that a great majority of the teachers have stated a common opinion on the importance of two items in the list: students' being able to ask and answer questions in English (71%) and to participate in discussions in English (54.8%). Also ranked highly, 45.2% of the respondents have expressed the importance of their students' being able to make presentations in English and being able to use academic words about their discipline. The least valued options concerning speaking are about students' being able to daily English, being able to use grammar correctly, and being able to use correct pronunciation and stress.

The next section looks at the responses of content teachers towards listening. The results of the various sub-sections are reported below in Table 3.

Table 3. Undergraduate Students' Listening Needs

QUESTION 4	**5 VI**	**4 I**	**3 MI**	**2 LI**	**1 UI**
Understanding English lectures in class	**f p** 25 80.6	**f p** 6 19.4	**f p**	**f p**	**f p**
Understanding daily conversations in English	10 32.3	15 48.4	6 19.4		
Understanding discussions /seminars	20 64.5	8 25.8	3 9.7		
Understanding authentic materials	8 25.8	13 41.9	9 29.0	1 3.2	

Note: VI=Very important; I=Important; MI=Moderately Important; LI= Of Little Importance; UI=Unimportant

According to the results presented in Table 3, most of the respondents (80.6%) agree on the importance of students' developing their listening skills adequately enough to understand lectures given in English. Similarly, most

of the content teachers (64.5%) have stated that students need to be able to understand discussions, seminars and presentations given in English.

The following table indicates the results of the subsections for question 5 concerning reading.

Table 4. Undergraduate Students' Reading Needs

QUESTION 5	5 VI		4 I		3 MI		2 LI		1 UI	
Reading lecture notes in English	**f** 27	**p** 87.1	**f** 4	**p** 12.9	**f**	**p**	**f**	**p**	**f**	**p**
Reading English reference books	24	77.4	7	22.6						
Reading reports	15	48.4	8	25.8	6	19.4	1	3.2	1	3.2
Reading articles from academic journals	15	48.4	12	38.7	3	9.7	1	3.2		
Reading for general info about their disciplines from foreign resouces	30	96.8	1	3.2						
Reading articles from weekly magazines	10	32.3	14	45.2	5	16.1	1	3.2	1	3.2
Reading instruction manuals / booklets	8	25.8	10	32.3	5	16.1	1	3.2	1	3.2
Interpreting tables/graphs	15	48.4	10	32.3	5	16.1	1	3.2		

Note: VI=Very important; I=Important; MI=Moderately Important; LI= Of Little Importance; UI=Unimportant

According to the data presented in Table 4, 96.8% of the respondents state that it is important for their students to do reading to gather information related to their subject matter. The other option that has been rated high on the list in terms of importance is about the lectures. 87.1% of the content

teachers have stated that students need to improve their reading skills in order to comprehend the content of the lecture notes prepared in English. 77.4% think that students need to use reference books written in English. On the other hand, the content teachers have not reported other options such as reading instruction manuals/booklets and reading articles from weekly magazines as being important.

The next section looks at the responses of content teachers towards writing. The results of the various sub-sections are reported below in Table 5.

Table 5. Undergraduate Students' Writing Needs

QUESTION 6	**5** **VI**		**4** **I**		**3** **MI**		**2** **LI**		**1** **UI**	
	f	**p**	**f**	**p**	**f**	**p**	**f**		**f**	
							p		**p**	
Writing business letters / CV	27	87.1	4 12.9							
Writing short paragraphs	25	80.6	6 19.4							
Preparing presentations	22	71.0	8 25.8		1	3.2				
Writing research papers in English	11	35.5	11 35.5		8 25.8		1 3.2			
Writing summaries / abstracts	15	48.4	14 45.2		2	6.5				
Writing projects in English	23	74.2	8 25.8							
Taking notes in English	25	80.6	5 16.1		1	3.2				
Writing descriptions of experiment	1	3.2	**7** 22.6		4 12.9		**7** 22.9		15 48.4	

Writing critiques to articles	3	9.7	13 41.9	9 29.0	3 9.7	3 9.7
Writing laboratory reports	1	3.2	4 12.9	4 12.9	7 22.9	15 48.4

Note: VI=Very important; I=Important; MI=Moderately Important; LI= Of Little Importance; UI=Unimportant

According to the results presented in Table 5, a great majority of the teachers (87.1%) have stated that being able to write business letters and CVs are very important. Similarly, many of the content teachers (80.6%) agree on the importance of students' having competence in writing short paragraphs and taking notes in English. Following in importance are writing projects in English (74.2%) and knowing how to prepare presentations (71.0%). The other options such as writing descriptions of experiment, writing critiques to articles and writing laboratory reports have not been considered as important as the ones mentioned above.

4. CONCLUSION

The results obtained from the first question in the questionnaire revealed the opinions of the content teachers at the Faculty of Economics and Administrative Sciences on the four basic language skills as well as translation by stating their importance in general for the academic studies of the learners in their department. Most of the content teachers at the Faculty of Economics and Administrative Sciences have agreed that reading was the most required skill for the success of the undergraduate students' in their discipline. Similarly, a majority believe that listening is the second skill that the students need to improve for their current studies. This finding indicates that a vast majority of the content teachers at the Faculty of Economics and Administrative Sciences prioritize reading and listening over translation, speaking and writing for the students' success in their academic lives. Because there is a demand from the content teachers on the improvement of these two skills, the Foreign Language Education Center (YADYO) at Çukurova University may provide separate reading and listening courses.

According to the results in tables 2, 3, 4, and 5, some conclusions may be derived about the objective needs of learners concerning the four language skills. For example, most of the content teachers have stated the importance of reading from general info about the students' disciplines from foreign

sources. However, in practice, the students are required to study the selected course book regardless of their department and the materials for reading come from this course book.

These results provide useful insights for the evaluation of the current English language program at YADYO and to make a general comment on whether the current program fulfills the expectations of content teachers in terms of their students' needs or not and subsequently the needs emphasized by the content teachers may be incorporated into the content of the current English courses at YADYO.

5. LIMITATIONS OF THE STUDY

One limitation of the current study emerged in the data collection procedure. Indeed, at first the survey was aimed to be a large-scale study covering six faculties. Although the questionnaire was delivered to these six faculties, only the majority of the content teachers at the Faculty of Economics and Administrative Sciences did complete the survey.

Another limitation is that no follow-up interviews were done with the content teachers. However, an interview with the content teachers could be the next step as it would support the data obtained from the questionnaire given.

REFERENCES

Arık, S. (2002). *An investigation into requirements of discipline teachers for academic language use in a Turkish medium university*. Unpublished Master Thesis. Bilkent University, Ankara.

Atay, M. (2000). *An English Language Needs Assessment of Management Students at the Faculty of Political Sciences at Ankara University*. Unpublished Master Thesis. Bilkent University, Ankara.

Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design. In R. K. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle & Heinle.

Canbay, M. O. (2006). *Strengthening a Content-Based Instruction Curriculum by a Needs Analysis*. Unpublished M.A. Thesis. Bilkent University: Graduate School of Education.

Chan, V. (2001). Determining students' needs in a tertiary Setting, *The English Teaching Forum*, 39, 16-20.

Çelik, S. (2003). *An investigation into students' academic and occupational English language needs at office management and secretarial*

studies departments of Niğde University's vocational colleges. Unpublished MA Thesis. Bilkent University, Ankara.

Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Güler, C. (2004). *An investigation into the academic English language needs of students at Tıldız Technical University and Disciplinary Teachers' Attitudes towards English-medium instruction at the tertiary level*. Unpublished Master Thesis. Bilkent University, Ankara.

Hutchingson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inan, B., Yüksel, D. & Gurkan, S. (2012). Expectations of department lecturers and/or professors from prep school education and preparatory English language lessons, *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 46, 3164-3171.

Long, M. H. (2005). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis,* 1-16.

Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schutz & Derwing (1981). The Problems of Needs Assessment in English for Specific Proposes: Some Theoretical and Practical Considerations, In R. Mackay and J. D. Palmer (eds.), *Languages for Specific Purposes, Program Design and Evaluation*, pp. 29-44. London: Newbury House.

Sinanoğlu, O. (2004). *Bye bye Türkçe*. İstanbul: Otopsi Yayınları.

Smith, E. C. (1990). *Needs Assessment Guide*. Tennessee State Department of Education (Eric Document reproduction service No. ED 320254).

Somer, S. (2001). *The role of English-medium instruction in Engineering and Architecture Faculties of Anadolu University*. Unpublished MA Thesis. Bilkent University, Ankara.

Yılmaz, F. (2004). *An English language needs analysis of preparatory students at Gaziosmanpaşa University.* Unpublished MA Thesis. Bilkent University: Ankara.

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI ALGI DÜZEYİ İLE YABANCI DİL DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Doç. Dr. Orhan HANBAY
Adıyaman Üniversitesi

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı, en iyi şekilde Avrupa Konseyi'nin eğitim politikasında karşılığını bulmaktadır: öğrenen özerkliği, çok dillilik ve çok kültürlülük. Bu üç alanda bireylerin yeterliklerinin arttırılması, Avrupa normuna uygun hareket eden ülkelerde eğitimin temel hedefini oluşturmaktadır. Eğitimle ilgili sözü edilen bu hedeflerin yabancı dil öğretimine yansıması ise Avrupa Birliği'nin 1995 yılında aldığı bir kararla her AB vatandaşının anadilinin yanında en az iki yabancı dil öğrenmesini hedefleyen kararı ile başlayan süreç olmuştur (Neuner, 2003).

AB'nin bu kararı ile birlikte bugün gelinen noktada okul programlarında çokdillilik anlayışına uygun bir şekilde ardışık olarak birden fazla yabancı dil dersinin konulduğu görülmektedir. Bu gelişme ile birlikte çocuklara yabancı dil öğretimi ile ikinci yabancı dil öğretimi ve çoklu dil öğretimi kavramları öne çıkmıştır. Bu bağlamda, öğrenilecek bütün dillerin birbirleriyle etkileşimi göz önünde bulundurularak özellikle birinci yabancı dilin örneğin ilkokulda öğrenilmesine büyük özen gösterilmesi önerilmektedir. Bu yıllarda yabancı bir dile karşı geliştirilecek olumlu tutum, yabancı dilde bağımsız öğrenme becerisi kazanma gibi unsurlar, ileriki yıllarda tüm yabancı dillerin yaşam boyu öğrenilmesinin önünü açmada etkili olacaktır. Kısacası, çoklu dil öğretiminde öğrenilen dillerin tamamı olası etkileşimleri göz önünde tutularak bütünlük içerisinde ele alınmalıdır (Meißner 2003, 28).

Bu durum, çok dilliliğin yanında bağımsız öğrenme kavramının da yabancı dil öğretiminde ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bağımsız öğrenen bir bireyin, hazırda var olan bilgilerini kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretme konusunda yüksek yeterlilik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (Özden 2002, 80; Yıldırım 2004, 22). Bunun için öğrenenlerin kendi öğrenme biçimlerinin farkında olup öğrenmelerini yönlendirmeleri gerekmektedir. Bu da farklı öğrenme stratejileri kullanabildikleri ve ders çalışma becerilerine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ders çalışma becerisi ise, "öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılması" şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000; akt. Dolunay Kesiktaş 2006, 38).

Buna göre öğrenme amacıyla belirli teknikleri etkili bir biçimde kullanabilen öğrencilerin ilgili derslerdeki akademik başarılarının da yüksek olması beklenilebilir. Bunun böyle olup olmadığına ilişkin çalışmalar ilgi çekicidir ve ülkemizde de ders çalışma alışkanlığı ile akademik başarı arasında farklı düzeylerde ve konu alanlarında yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Atılgan 1998; Subaşı 2000; Yörük 2007; Gazioğlu (2009).

Eldeki çalışmanın hedefi, bu bilgiler ışığında, ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Başarılı ve başarısız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Adıyaman ve Mersin'de öğrenim gören toplam 185 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Başarılı ve başarısız öğrenciler 185 kişilik grubun arasından yabancı dil dersinde birinci dönemde uygulanan iki sınavın ortalamasından 0-44 puan alanlarla (başarısız öğrenciler) 85-100 puan alan öğrenciler oluşturmuştur. Buna göre çalışma grubunun dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Şehir ve Okullara Göre Dağılımı

Şehir	Okul	N	%
Adıyaman	A	50	27
Adıyaman	B	47	25,4
Adıyaman	C	39	21,1
Mersin	D	49	26,5
TOPLAM		185	100

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%

Kız	91	49,2
Erkek	94	50,8
TOPLAM	185	100

Tablo 3. Çalışma Grubunun Başarıya Göre Dağılımı

Başarısız (0-44 puan)	33	48,5
Başarılı (85-100 puan)	35	51,5
TOPLAM	68	100

2.2. Verilerin Toplanması

Akademik başarıya ilişkin veriler, 2017-18 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde girilen iki yazılı sınavın ortalaması alınarak elde edilmiştir. Çalışma alışkanlığı düzeyi ile ilgili veriler de, Günaydın (2011)'ın geliştirdiği, dört alt boyuttan oluşan "Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutları.

Sıra	Alt Boyutlar
1	Aktif öğrenme
2	İçsel Motivasyon
3	Kaçınma
4	Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma

Uygulamanın ardından yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach alpha değerinin 0,790 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu değer yeterlilik düzeyi olan 0,70'in üzerindedir (Bkz. Bayram 2004, 128).

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, yukarıda belirtilen dört alt boyut düzeyinde çözümlenmiştir. Çözümlemede birinci ve ikinci soruların yanıtını bulmak için bağımsız gruplar t-testi, üçüncü soru için de Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Çözümlemeler SPSS paket yazılımı aracılığı ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi farklı

değişkenlere göre incelemeyi hedefleyen bu çalışmada araştırma sorularına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Soru 1. Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Ders Çalışma Algı Düzeyi T-Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	t	Sd	p
Faktör 1	Kız	91	3,82	,64	1,737	180	,084
	Erkek	94	3,66	,58			
Faktör 2	Kız	91	3,95	,70	3,121	177	,002
	Erkek	94	3,65	,60			
Faktör 3	Kız	91	2,65	1,19	,272	180	,786
	Erkek	94	2,60	1,09			
Faktör 4	Kız	91	4,22	,94	1,107	182	,270
	Erkek	94	4,06	,91			

Tablo 5 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında yalnız 2. faktörde, diğer bir deyişle, içsel motivasyon düzeyi boyutunda kız öğrencilerin lehine (t=3,121; p=,002) istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer üç alt boyutta da kız öğrencilerin lehine bir durum görülmekle birlikte, bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Soru 2. Başarılı ve başarısız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Başarı değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi ile başarılı ve başarısız öğrenciler arasında ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Başarı Değişkenine Göre Yapılan Gruplar Arası T-Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	t	Sd	p
Faktör 1	Başarısız	33	3,48	,65	-4,110	58,6	,000
	Başarılı	35	4,05	,48			

Faktör 2	Başarısız	33	3,62	,72	-1,610	65,9	,112
	Başarılı	35	3,91	,76			
Faktör 3	Başarısız	33	2,72	1,20	,868	64,2	,389
	Başarılı	35	2,48	1,07			
Faktör 4	Başarısız	33	3,81	1,13	-2,362	55,1	,022
	Başarılı	35	4,37	,75			

Tablo 6 başarılı ve başarısız öğrencilerin puan ortalamalarında iki alt boyutta başarılı öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farkların olduğunu göstermektedir. Bunlar, 1. faktör olan aktif öğrenme (t=-4,110; p=,000) ile 4. Faktör olan çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma (t=-2,362; p=,022) boyutlarıdır.

Soru 3. Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleri ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 7 ile tablo 8'de yer alan bilgiler, kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı algı düzeyleriyle yabancı dil derslerindeki akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili Pearson korelasyon katsayısı test sonuçlarını yansıtmaktadır.

Tablo 7. Kız Öğrencilere ait Pearson Korelasyon Katsayısı Test Sonuçları.

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Yab.D.	r	,429	,296	-,084	,271
Dersi	p	,000	,004	,426	,009
	n	91	91	91	91

Tablo 8. Erkek Öğrencilere ait Pearson Korelasyon Katsayısı Test Sonuçları.

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Yab. D.	r	,209	-,062	,051	,130
Dersi	p	,043	,556	,628	,211
	n	94	94	94	94

Tablo 7 incelendiğinde, kız öğrencilerde yabancı dil dersindeki akademik başarı ile 1, 2 ve 4. alt boyutlar arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu faktörler sırayla 1 aktif öğrenme, 2 içsel motivasyon ve 4 çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma alt boyutlarıdır. İlişkinin görülmediği alt boyut ise 3. faktör olan kaçınmadır.

Tablo 8'e bakıldığında, erkek öğrencilerdeki durumun daha farklı olduğu anlaşılmaktadır. 2, 3 ve 4. faktörlerde herhangi anlamlı bir ilişki görülmezken yalnız 1. faktörde (aktif öğrenme) düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

4. SONUÇ

Toplanan verilerin araştırma soruları doğrultusunda çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, aşağıdaki sonuçları ortaya koymaktadır:

- Cinsiyet değişkeni düzleminde kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma algı düzeyleri arasında 4 alt boyuttaki puan ortalamaları, kızların lehine bir durumu yansıtmakla birlikte, bu farkın yalnız 2. faktör olan içsel motivasyon boyutunda anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır.
- Başarı değişkene göre elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuç, iki alt boyutta başarılı öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bunlar, 1. faktör olan aktif öğrenme ile 4. faktör olan çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutlarıdır.
- Son olarak cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerde yabancı dil dersindeki akademik başarı ile dört alt boyuttaki puan ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında çıkan sonuçların, kız öğrencilerde yabancı dil dersindeki akademik başarı ile 1 aktif öğrenme, 2 içsel motivasyon ile 4 çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma alt boyutlarında, erkek öğrencilerde ise yalnız 1. faktörde (aktif öğrenme) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin varlığını gösterdiği belirlemiştir.

KAYNAKÇA

Atılgan, M. (1998): *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, N. (2004): *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Ezgi Kitabevi. Bursa.

Dolunay Kesiktaş, A. (2006): Ders Çalışma Becerileri Ve Özel Gereksinimli Öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 7 (1) 37-48.

Gazioğlu, G. (2009): *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günaydın, F. (2011): *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Meißner, F.- Z. (2003): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. İçinde: Neuner, G. undKoithan, U (2003): *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2*. Kassel University press GmbH.

Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept in Europa: Zur Bedeutung von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik. İçinde: Neuner, G. undKoithan, U (2003): *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2*. Kassel Universitypress GmbH.

Özden, Y. (2002): *Eğitimde Yeni Değerler* (5. Basım), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Subaşı, G. (2000): Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), S. 50-60.

Yıldırım, R. (2004): *Öğrenmeyi Öğrenmek* (9. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Yörük, D. (2007): *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ANADİL ÖRNEĞİNDEN YOLA ÇIKARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

1. GİRİŞ

Dil öğretiminde konuşma becerisinin elde edileceği en önemli mekân şüphesiz ki o dili konuşan bir ülkedir. Konumuz Arapça olduğu için Arapça konuşmayı öğrenmek için Arap ülkelerinden birinde kalmak gerekir. Arapça öğrenen kişi böyle bir ortamda bulunduğunda mecburen Arapça konuşmak zorunda kalacaktır. Çünkü sürekli Arapça diyaloglar dinlemekte, isteğini Arapça ifade etmek zorundadır. Fakat bu imkânı her Arapça öğrenen bulamaz. Hatta bir Arap ülkesine gidip orada belli bir süre kalabilenlerin sayısı toplam Arapça ile ilgilenenlere göre çok azdır. Bu imkânı bulamayan kimse ise bu konudaki her fırsatı değerlendirmelidir. Bu çalışmada, Arap ülkelerine gidemeyen ama Arapça konuşma becerisini geliştirmek isteyenler için günlük hayatta insanların ana diliyle nasıl iletişim kurduğu göz önüne alarak, bunun Arapçaya yansıtılması üzerinde durulmaktadır.

2. DİLDE KONUŞMANIN ÖNEMİ

Konuşmanın önemini şair Zuheyr b. Ebi Salma bir şiirinde şöyle dile getirmiştir. (ez-Zevzenî 1993, 207)

وَكَائِنْ تَرَى مِنْ صَامِتٍ لَكَ مُعْجِبٍ زِيَادَتُهُ أَوْ نُقْصَانُهُ فِي التَّكَلُّمِ
لِسَانُ الْفَتَى نِصْفٌ وَنِصْفٌ فُؤَادُهُ فَلَمْ يَبْقَ إِلاَّ صُورَةُ اللَّحْمِ وَالدَّمِ.

Nice insan vardır ki hoşuna gider susması.
Fazlalığı ya da eksikliği gösterir ancak konuşması
Kişinin yarısıdır dili ve gönlüdür diğer yarısı
Sadece et ve kandır geriye ise kalanı (Abdullah 2000, 15/45)

Bir kişinin günlük hayatına bakıldığında konuşmanın çok önemli bir ihtiyaç olduğu görülecektir. İnsan bazen beden dili ile de bazı ihtiyaçlarını karşılayabilir ama çoğunlukla duygularını konuşarak dile getirmektedir. Konuşma bir ihtiyaç olduğu gibi insanların çok keyif aldığı bir eylemdir. İnsanın bir sıkıntısı varsa bunu bir dostuna veya arkadaşına anlatır. Muhatabı sadece onu dinlese, hatta teselli edecek bir söz söylemese dahi, konuşan rahatlar. Aynı şekilde kişiyi sevindirecek, heyecanlandıracak bir olay olsa onu birine anlatmak ihtiyacı duyar.

3. KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Konuşma becerisi, duygu ve düşünceleri sözle iletme, soru sorma, sorulan sorulara cevap vererek diyalogları sürdürme becerisi olarak tanımlanmaktadır. (Doğan, Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri 2006, 155)

Günlük hayatta böylesine önemli olan konuşmanın dil öğretiminde de mühim bir yeri vardır. Peki, Arapça öğrenen kimse bir Arap ülkesine gitmeden konuşma becerisini nasıl geliştirebilir?

Genelde dil öğrenen özelde ise Arapça öğrenen kişilerin karşılaştıkları şu diyalog, konunun önemini göstermesi bakımından çok önemlidir:

A-"Sen Arapça öğreniyorsun değil mi?
B-"Evet, Arapça öğreniyorum."
A-"O zaman hadi Arapça konuş"
B-"Şimdi ne konuşayım?"

İşte buradaki "O zaman hadi Arapça konuş." isteği ile "Şimdi ne konuşayım?" cevabı bize konunun özetini bildirir. Arapça öğrenen B şahsı Arapça konuşmaya hazır değildir. Ani olarak karşısına çıkan bu talep karşısında şaşırır ve konuşamaz.

Günlük hayatta insanların ana dilde nasıl konuştukları incelenecek olursa, bunun iki türlü olduğu görülecektir. Birincisi belli bir zaman ve konu etrafındaki konuşmalar: İnsan bazen herhangi biri ile belirli bir konuyu görüşmek için sözleşir. Burada belirli bir konu görüşülür. İş görüşmesi, dini bir mesele, siyasi veya ekonomik bir konu olabilir. İkincisinde ise -günlük hayatta en çok karşılaşılan konuşma türüdür.- muhatapla belli bir zaman veya konu belirlenmez, konu konuşmanın gerçekleştiği anda ortaya çıkar.

İnsan konuşurken daha önce zihninde olan konuları konuşma anında karşısındakine söyler. Dolayısıyla her insanın zihninde çeşitli konular hakkında birçok bilgi bulunur.

Örnek olarak bir kişi hastane ile ilgili bir olayı anlatsa, karşısındaki kişi de aynı konu ile ilgili daha önce başından geçen olayları anlatır. Kişi zihindeki olayları yeri geldikçe farklı kişilere, hatta aynı kişiye defalarca aktarır.

Arapça konuşma becerisinin geliştirilmesi için de kişinin zihninde tıpkı anadilinde konuşurken yaptığı gibi birçok konu olmalı ve bu konuları defalarca karşısındaki kişilere aktarmalıdır. O halde bu becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü Arapça konuşma becerisi, anlama, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerinin de öğretimini kolaylaştırır. (Doğan, Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu 2011, 155). Yabancı dil öğretiminde temel hedef, anadilde olduğu gibi yukarıda sayılan becerilerin işlek bir şekilde ve bütünlük içinde kazanılmasıdır. (Sancak 1999, 55). Böylece kişi Arap toplumunun

sosyal bir üyesi gibi duygu ve düşüncelerini sözle iletme, soru sorma, sorulan sorulara cevap vererek diyalogları sürdürebilme becerisini kazanmış olacaktır. (Doğan, 2011, s.155).

4. KONUŞMA BECERİSİ İÇİN KONULARIN ELDE EDİLMESİ

Arapça konuşma becerisinin kazanılmasında, kişinin zihninde birçok konunun olması gerektiğini ortaya konulduğuna göre bu konular nasıl elde edilecektir?

4.1. Ders Kitapları

Arapça öğrenen kişinin karşılaştığı ilk kaynak ders kitabıdır. Özellikle Arapçaya yeni başlayanlar ders kitabından iyi istifade etmelidirler. Öğrenciler genellikle kitaptaki okuma parçalarını okur tercüme eder ve geçer. Tekrar dönüp okumaz. Alıştırmalarda geçen cümleler için de aynı şey söylenebilir. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler ders kitaplarındaki okuma parçalarını ve alıştırmalardaki cümleleri sık sık tekrarlamalıdır. Her okuma parçası ve her cümle zihinde bir konu oluşturmaktadır. Öğrenci bunları tekrarlayarak zihninde birçok konu biriktirmiş olacaktır. Bu konuları yeri geldikçe konuşma etkinliklerinde kullanabilecektir.

4.2. Hikâyeler

Öğrenci zihnindeki konuları zenginleştirmek için ders kitaplarının dışında hikâye kitapları okumalıdır. Hikâye kitapları başlangıçta resimli ve kısa cümleli hikâyelerden oluşmalıdır. Hikayeden okuduğu bölümleri mutlaka bir arkadaşına Arapça olarak aktarmalıdır. Böylece hikayede anlatılan konu zihnine yerleşecek ve daha sonraki konuşmalarında da kullanabilecektir.

4.3. Görsel ve İşitsel Materyaller

Görsel ve işitsel materyallerden istifade edilmesi, Arapça bilgisi orta seviyeye gelen kişilere tavsiye edilmelidir. Bu materyaller içerisine filmler, diziler, radyo tiyatroları, haber videoları, şarkılar vb. girmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus bu kaynakların fasih Arapça ile ilgili olmasıdır. Çünkü Arapça fasih Arapça ve lehçe olmak üzere ikiye ayrılır. Fasih Arapça kuralları belli olan ve bütün Arap milletlerinin ortak dili kabul edilen dildir. Lehçe ise her devlete hatta her bölgeye göre farklılık arz eden dildir.

4.4. Basın

Ders kitapları, basit hikâye kitapları ile kendini geliştiren kişi yavaş yavaş günlük gazete haberlerine geçmelidir. Özellikle orta ve ileri düzey konuşma çalışmaları için kullanılmalıdır. Günlük haberler okunurken öncelikle kısa metinler tercih edilmelidir. Günlük gazete için interneti tercih edenler el-Cezira kanalının Arapça öğrenenler için hazırlanmış kısmı olan http://learning.aljazeera.net/tr vb. sitelerden faydalanabilirler.

4.5. Kişinin başından geçen olaylar

Belli bir kaynağa bağlı olarak yapılan konuşma çalışmalarının yanında kişi kendi başından geçen olayları en basit şekliyle Arapçaya çevirip başkasına aktarmalıdır. Önce çok basit cümlelerden başlayarak bir kişiye aktarmalı, aynı olayı ikinci üçüncü, dördüncü kişilere de anlatmalıdır. Çünkü konuşma sürekli olarak zihni çalıştıran bir aktivitedir. İki kişi bir konu üzerinde konuştu. Ayrıldıklarında zihin çalışmaya devam edecek, şunları da söyleyebilirdim diyerek konuyu genişletecektir.

Örnek uygulama:

A şahsının Konya'dan arkadaşı geldi. Onu karşıladı. Beraber şehri gezdiler. Arkadaşı bir gün yanında kaldı. Sonra Konya'ya geri döndü.

A şahsı bu olayı B şahsına anlatıyor.

جاء صديقي من قونيا. أنا استقبلته. تجولنا معا في المدينة. هو بقي عندنا يوما ثم رجع إلى قونيا

Arkadaşım Konya'dan geldi. Ben onu karşıladım. Şehirde beraber gezdik. Bizde bir gün kaldı. Sonra Konya'ya döndü.

Bu olayı anlattıktan sonra zihninde arkadaşım ne zaman gelmişti. Ben onu nerede karşıladım. Nereye gittik. Ne zaman Konya'ya döndü gibi sorular oluşacaktır.

Aynı olayı C şahsına anlatırsa cümle biraz daha uzayacaktır.

جاء صديقي من قونيا أمس في الساعة الثامنة. أنا استقبلته في محطة الحافلات. تجولنا معا في المدينة. زرنا المساجد. هو بقي عندي يوما. ثم رجع إلى قونيا في ذلك اليوم

Ve cümle şöyle olacaktır. *Arkadaşım dün saat sekizde Konya'dan geldi. Ben onu otogarda karşıladım. Şehirde beraber gezdik. Camileri ziyaret ettik. O bir gün bende kaldı. Sonra aynı gün Konya'ya döndü.*

5. KONUŞMA BECERİSİNİN UYGULANMASI

Konuşma becerisinin uygulanmasında dikkat edilecek bazı özellikler bulunmaktadır.

5.1. Konuşma Grupları Oluşturma

Günlük hayatta kişiler kendilerine belli bir sosyal çevre oluşturmakta, zaman zaman bu şahıslarla görüşmektedirler. Bu görüşmeler sırasında birçok konuyu konuşma imkânına sahip olmaktadırlar. Eğer kişi bir sosyal çevre içinde değilse konuşma oranı da azalmaktadır. Bu durum dil öğrenen kişiler için de geçerlidir. Dil öğrenen bir kişi konuşmaya ihtiyaç duyar. Ama bunu gerçekleştirebileceği bir ortam bulamaz. Eğer öğretici öğrenciler arasında konuşma grupları oluşturur ve onların sık sık ders dışında da görüşmesini sağlarsa karşılıklı Arapça konuşma imkânına sahip olacaklardır. Fakat bu buluşma-

larda öğrencinin mutlaka belli bir konuya hazırlıklı olması tavsiye edilmelidir.

5.2. Basit Cümlelerden Başlama

Çocuk ana dilini öğrenmeye basit kelimelerle başlar. Basit kelimelerden basit cümlelere geçer. Aynı şekilde yabancı dil öğrenen kişiler de başlangıçta basit cümleleri söylemeye çalışmalıdır. Buna göre Arapça öğrenen kişilere de başlangıçta basit cümlelerle konuşma alıştırmaları yapmaları tavsiye edilmelidir. Çünkü öğrenciler duygularını ifade etmek için uzun cümleler kurmak isteyebilir. Uzun cümleleri kuramayacakları için de Arapça öğrenme şevkleri kırılabilir.

Örnek olarak A şahsı "*Bugün hasta olduğum ve erken kalkamadığım için işe geç kaldım."* Cümlesini söylemek isterse çok zorlanır. Çünkü bu cümle üç hüküm bildirmektedir. Uzun bir cümledir.

Bunun yerine bu cümleyi bölerek "*Bugün hastayım. Erken kalkamadım. İşe geç kaldım.*" Şeklinde şöyle Arapça söyleyebilir.

أنا مريض هذا اليوم. ولم أستيقظ مبكرا. وتأخرت للعمل.

Bu şekilde söylendiğinde A şahsı hem duygularını ifade etmiş hem de zorlanmadan cümleyi kurmuş olacaktır.

5.3. Soyut Değil Somut Kavramlar Üzerinde Konuşma

Kişi ana dilinde konuşmaya başlarken önce somut kavramlardan başlar. Çünkü çocukta soyut kavram oluşmamıştır. Ayrıca somut kavramlar üzerine konuşmak zordur. Karşıdaki kişi somut kavramlarla anlatılan bir konuyu anlamayabilir. Bu yetişkinler için de geçerlidir. Çoğu zaman soyut bir kavramı anlatırken örnek vererek yani somutlaştırarak anlatma yoluna gidilmektedir.

Arapça konuşma becerisini geliştirmek isteyenlerin düştüğü hatalardan biri de soyut kavramları ifade etmeye çalışmalarıdır. Özellikle konuşma becerisi daha geliştirilmeden soyut konulardan bahsetmeye çalışmak kişide hayal kırıklığına yol açabilir. Arapça öğrenen birine bu konunun önemi aktarılmalı. Ya somut konular hakkında konuşturulmalı veya soyut bir konu anlatmak istiyorsa örnekler üzerinden konuyu sunması sağlanmalıdır.

5.4. Konuşurken Hata Yapma Korkusunu Aşma

Kişi ana dilini konuşurken sürekli hata yapmaktadır. Bu hataları şöyle sıralayabiliriz.

- Kelimelerde telaffuz hataları.
- Cümlenin çok uzun olması. Başlangıcı ile sonu arasında fikir kopukluğu.

Bu hataları ana dilinde konuşan birçok kişi yapmaktadır. Ama yine de konuşmaktan vaz geçmez. Ben konuşurken hata yaptım diyerek konuşmayı bırakan bir daha konuşmayan yoktur.

Ama Arapça konuşmaya gelince kişi kendini hatasız konuşmaya odaklamaktadır. Hatasız konuşmak istedikçe de daha çok hata yapmakta böylece konuşma isteğini kaybetmektedir. Arapça konuşmada hata yapma korkusu şunlardan ortaya çıkmaktadır:

1. Konuşma esnasında dil hatasına düşmekten korkma ve utanma duygusu.
2. Arapça konuşmak için uygun bir çevrenin olmaması.
3. Arapça konuşma konusunda kişinin kendine güven duymaması.
4. Arapça kelimelerin farklı anlamlarını bilmeme.

Arapçada hata yapmanın temelinde Arapça ile kişinin anadili arasında bazı farkların olması önemli bir etkendir. Eğer bu temel farklar bilinirse hata yapma oranı da aza inecektir. Böylece kişi daha çok kendine güven duygusu içinde olacaktır. Ayrıca hata yapmaktan çekinme duygusundan uzaklaşacaktır. Örnek olarak Arapça ile Türkçe arasındaki farklardan kaynaklanan hatalar şunlardır:

Türkçe mantığı ile cümle kurmaya çalışma. Türkçe ve Arapçanın cümle kuruluşları birbirinden farklıdır. Türkçede özne + diğer ögeler + yüklem iken Arapçada fiil cümlesinde fiil (yüklem) + fail (özne) + diğer ögeler şeklinde sıralanmaktadır.

Çocuk bahçede oynuyor. Cümlesini aynı sıralama ile Arapçaya çevirirsek الطفل في الحديقة يلعب olacaktır. Ama bu cümle Arapça cümle sıralamasıyla yapılırsa يلعب الطفل في الحديقة olması gerekir.

Bu hatanın yapılmaması için şu tavsiye edilmelidir: Arapça cümle kurarken cümleyi önce en öz şekliyle söyleyin. Sonra yer zaman gibi nesneleri ekleyin.

Ben bu gün fakülteye otobüsle gideceğim. Cümlesinde ilk söylenecek ifade أنا سأذهب *ben gideceğim* sonra إلى الكلية *fakülteye* daha sonra بالحافلة *otobüsle* şeklinde cümleyi kurmalıdır. أنا سأذهب الى الكلية بالحافلة

Sıfat ve isim tamlamalarında Türkçe ve Arapça arasında fark vardır. Bu fark sebebiyle konuşurken hatalar ortaya çıkmaktadır. *Büyük ev* tamlamasında Türkçede sıfat tamlamasında önce sıfat sonra isim gelirken Arapçada önce isim yani البيت *ev* sonra sıfat yani الكبير *büyük* gelmektedir. Tamlama البيت الكبير şeklinde olmaktadır.

Zamirler ve fiil çekimlerinde hata. Arapçada zamirler ve fiil çekimleri Türkçeden farklıdır. Arapçada müzekker (eril) ve müennes (dişil) kavramları vardır. *O yazdı* cümlesi Türkçede hem erkek hem kadın için kullanılır. Fakat

Arapçada müzekker için هو كتب cümlesi kurulurken müennes için هي كتبت cümlesi oluşturulur.

6. SONUÇ

Arapça konuşma becerisini kazanmak için kişi öncelikle kendi ana dilinde nasıl konuştuğuna bakmalıdır. Konuşma becerisi elde etmek için tıpkı ana dilinde yaptığı gibi birçok konuyu zihnine yerleştirmeli ve bunları yeri geldiğinde uygun bir şekilde kullanmalıdır. Konuşma beceresi kazandıracak konular ders kitapları, hikaye kitapları, görsel ve işitsel materyaller, basın ve internet araçları ile elde edilebilir. Ayrıca kişi günlük hayatta başından geçen olayları Arapçaya çevirme çalışmaları yapabilir.

Konuşma becerisini uygulamak için de konuşma grupları oluşturma, basit ve kısa cümlelerle başlama, soyut kavramlar yerine somut kavramlarla konuşma, konuşurken hata yapma korkusundan kurtulmak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Abdullah, es-Safedî Salahuddîn Halil b. Ubeyk b. *el-Vâfî bi'l-Vefeyât.* Beyrut, 2000.

Aydın, Mehmet Zeki. «Arapça'yı Nasıl Öğretelim.» *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, 2000: 53-68.

Doğan, Candemir. *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu.* İstanbul, 2011.

Doğan, Candemir. «Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri.» *Nüsha*, 2006.

el-Hûlî, Muhammed Alî. *Arapça Öğretim Metotları.* Çeviren Cihaner Akçay. Ankara, 2000.

Mustafa Arslan, Ergin Adem. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı.* tarih yok. [http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1603/17284.pdf] (01 07, 2015 tarihinde erişilmiştir).

Sancak, Yusuf. «Yabancı Dil Eğitimi Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usul (Metot) ve Teknik.» *Ekev Akademi Dergisi*, 1999: 53-67.

LANGUAGE LEARNING IN VIRTUAL WORLDS: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE TRANSFORMATION OF THE DYNED SYSTEM INTO AN IMMERSIVE 3-D GAME

Dr. Ali BOSTANCIOĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

1. INTRODUCTION

As a result of recent developments, information and communication technologies (ICT) have become an integral part of our daily lives and this resulted in significant changes in many sectors including education. Governments around the world started initiatives to provide technology infrastructures and ICT in schools in order to enable better quality teaching and learning (Bostancıoğlu, 2017; Hepp, Hinostroza, Laval, & Rehbein, 2004; Macaro, Handley, & Walter, 2012). Consequently, computer assisted language learning (CALL) emerged as a new field of research and more recently, within CALL, the use of digital games has received considerable attention with special journal issues (i.e. ReCALL's 3rd issue of volume 24) and books dedicated on this topic (i.e. Reinders, 2012), as well as keynote speeches on CALL related conferences (i.e. Graham Davies' speech on the history of gaming in CALL in the 2010 EUROCALL conference held in Bordeaux, France) and a significant increase in the number of journal articles and book chapters published on this matter (for more details see Cornillie, Thorne, & Desmet, 2012).

The term "digital games" is generally used to refer to any game that is played on a digital device. This definition encompasses a wide range of games which can be online or offline, multiplayer or single player, 2-D or 3-D. However, for the purposes of this study, the definition of "digital games" is restricted to 3-D massively multiplayer online (MMO) games due to the fact that; *a)* researchers have started to consider the use of digital games for language teaching/learning only after the rise of networked PCs and the proliferation of the Internet (Thorne, 2008) and *b)* 3-D avatars increase the sense of engagement that the players experience, and support communication, social-interaction and the process of community formation among users (Peterson, 2006).

Considering the amount of people playing digital games around the world, it is not surprising that researchers have started paying more attention to and investigating the value of digital games in language learning. According to Gamevision (2012) statistics over a quarter of Europe's population (aged above 16) play games at least once a week. Gamevision (2012) statistics also show that the overall difference between the ratio of male players (53 %) and

female players (43 %) is considerably low which suggests that both males and females play digital games. In addition, Entertainment Software Association (ESA, 2017) statistics highlight that over 67 % of American households own a device for playing digital games and the market has reached a historical record with over 24 billion dollars being spent on digital games in 2016.

In relation to the above discussion, the present study attempts to set the foundations to suggest the transformation of the DynEd software (offered for developing Turkish students' English language skills in public schools) into an immersive 3-D massively multiplayer online (MMO) game. In doing so, the following sections first introduce the DynEd software provided by the Turkish Ministry of National Education (see Section 2), this is then followed by the review of relevant theory-based and empirical research literature on digital games and their use in language teaching/learning (see Section 3). After setting the stage for the use of games in language teaching/learning suggestions on how the DynEd software can be transformed into a 3-D MMO game are presented (see Section 4) which then leads to the discussion and conclusion (see Section 5).

2. THE DYNED SOFTWARE

DynEd is a language learning software developed by a company located in San Francisco and offered in Turkish public schools by the Turkish Ministry of National Education (MoNE) in order to support the language teaching and learning processes (Bulut-Özek & Pektaş, 2016). The Turkish MoNE has been offering the use of the software to public schools (4^{th} to 8^{th} grade) since the academic year of 2008/9 and the use of the software has been extended to 9^{th}-12^{th} grades since the academic year of 2014/5 (ibid.). There are two versions of the software; *a) First English* (for 4^{th} to 8^{th} grade students) and *b) English for Success* (for 9^{th}- 12^{th} grade students). *First English*, for example, consists of a total of 8 units (see Figure 1) and each unit consists of five lessons about; *a)* listening, *b)* dialogs, *c)* vocabulary, *d)* grammar, and *e)* letters and numbers (see Figure 2). *English for Success* resembles *English First* in terms of its structure and learning activities.

The DynEd software, which can be used both online and offline, focuses on developing learners' listening and speaking abilities at the beginning and reading and writing in later stages (Bulut-Özek & Pektaş, 2016). More recently, android compatibility has been added to allow the software's use on tablet PCs (ibid.). DynEd also has a Smart Teaching System (STS) which regulates the difficulty of tasks based on learners' understanding speed,



Figure 1. A screenshot of the main page of the DynEd software



Figure 2. A screenshot of Unit 3of the DynEd software

evaluates students' learning behaviours based on over a hundred criteria, and provides instant feedback (ibid.). Studies which investigated the use of the DynEd software found that teachers were not dissatisfied; however, they also were not satisfied with the software (see for example Baş, 2010; Baz, 2014).

Thus, for the reasons that are explained in the next section, the present study attempts to suggest the transformation of the DynEd software into an immersive 3-D MMO game.

3. DIGITAL GAMES AND LANGUAGE LEARNING

Digital games attract students for a number of reasons. In their review of literature Berns, Gonzales-Pardo, and Camacho (2013) state those reasons as following;

- "They are highly immersive because objects and environments are created in 3-D,
- They stimulate cooperation and competition by focussing on the achievement of goals,
- They provide players with real-time feedback on their failure or success,
- They encourage attitudes like exploration, experimentation and risk taking in problem solving,
- They are fun and highly entertaining because both are task-based oriented, and
- They support different levels of difficulty depending on the player's experience" (p. 211).

Berns et al. (2013) continue to suggest that those elements do, in fact, reflect key principles of language learning such as; a) use meaningful and learner focused topics to motivate learners, b) provide learners with comprehensible input to allow language acquisition, c) create opportunities for cooperative learning through task-based and goal-oriented activities which provide learners with real and meaningful interaction, and d) allow learners to take risks and do mistakes so that they can learn from those mistakes (failures are a natural part of the language learning process).

While Berns et al.'s (2013) statements are significant; it would be beneficial to investigate empirical research on how digital games have been used for language teaching/learning purposes. The following paragraphs provide a brief overview of relevant literature on this issue in a chronological order focusing on what language areas (i.e. pronunciation, vocabulary, and grammar) and/or language skills (i.e. listening, speaking, reading, and writing) that learners have developed as well as the affective outcomes (i.e. motivation) of playing digital games.

To begin with, Coleman (2002) reported on his use of a 3-D simulation game called SIM COPTER. In this game, students were assigned two roles. In the first role they became helicopter pilots who had to find a certain location in a virtual city and then write directions for others to find that particular location. In the second role, students directed avatars and tried to

find, on foot, a given location on their map. They had to follow the directions written by other students to be able to find that location. Unfortunately, Coleman (2002) did not specify how many students had participated in this study or their language levels. However, he highlighted that this process provided authentic language learning materials for students as well as mechanisms to allow students to realize their writing mistakes and/or clarify their writing. Thus, it can be considered that through this activity students developed both their writing (as the pilot who wrote directions for others to reach a certain place within the virtual world) and reading (as the individuals who had to follow the directions written by others in their quest to find the requested locations).

Surface, Dierdorff, and Watson (2007), on the other hand, evaluated the effectiveness of a digital game designed to support military personnel's language learning. The participants in Surface et al.'s (2007) study were soldiers in a military base within the USA who played the "Tactical Iraqi" digital game to support their learning of Iraqi Arabic. The researchers reported significant increases in participants' Arabic language and culture knowledge after a 40-hour game play. The main skills that were developed were speaking and listening. Soldiers had an average success rate of 65 % for correct speech attempts and 70 % for quizzes. In addition, soldiers' confidence to speak and listen to Iraqi Arabic increased significantly. In spite of its positive effects, however, Surface et al. (2007) went on to advise the use of "Tactical Iraqi" as a supplementary tool to military's structured language training programs, not as a standalone tool.

In a different study, Ranalli (2008) used a simulation game called "The Sims" in which students had to attend to the needs of the virtual characters they controlled in the game and had to follow game instructions. The subjects were nine English as a second language (ESL) students with various language backgrounds (i.e. Chinese, Arabic). The study focused on learners' development of target language vocabulary and the affective dimensions. In addition to game play, Ranalli (2008) provided supplementary materials such as vocabulary information, quizzes, and culture information for students on a website. The results showed significant increases in students' vocabulary knowledge as a result of game play and supplementary materials. However, the lack of spoken target language exposure was reported as a shortcoming. Students reported that digital games, in general, can be helpful for language learning, but they did not consider that the games can replace classroom teaching.

In his research, Thorne (2008) documented the story of two gamers (an American and a Ukrainian) who played a popular digital game called "World of Warcraft"(WoW). WoW is a massively multiplayer online role-playing game (MMORPG) in which players complete tasks also known as "quests"

and in doing so they gain either monetary or status rewards. To be able to complete the quests, players have to explore their environment and interact with other players through text chat. Thorne (2008) concluded that the interaction between the two individuals lead to opportunities for autonomous learning and development of intercultural communicative competence both of which are the aims of language teaching and learning according to Common European Framework of Reference for languages (CEFR, 2001).

In another WoW related study Rama, Black, van Es, and Warschauer (2012) described the learning journeys of two American students trying to learn Spanish as a second language and who played WoW using the Spanish language pack and communicating Spanish-speaking WoW players. Rama et al. (2012) explained that the WoW environment provided learners with a safe, low anxiety and collaborative learning experience and allowed the development of communicative competence.

Unlike other researchers, Berns et al. (2013) developed their own 3-D virtual environment (VirtUAM) and gamified it for German language teaching. A total of 85 students participated in this study. During the game, students could enter the lobby (Level 0) where they could find support from one of their tutors or talk to fellow students and there was also a training room (Level 1) to provide learners with target language input following a bottom-up approach. Level 2, 3, and 4 were language practice oriented and included quizzes as well as group activities and competitions. Berns et al.'s (2013) pre and post-test analysis of learner scores suggested that students developed their vocabulary, writing, and listening skills as a result of game activity.

The only study which reported on the use of a 3-D digital game specifically designed for the purposes of language learning was Bado and Franklin's study (Bado & Franklin, 2014) that reported on the use of "Trace Effects", a game developed by the US Department of State. Participants in this study were 47 12^{th} grade students. While the game was played following the instructions they received from the computer, students played the game together in groups which led to cooperative learning opportunities. Observation and interview results suggested that students developed their English vocabulary and argumentative writing skills and became more motivated to learn English as a result of such game play.

It is clear from the studies reviewed above that the use of games can help students develop their target language vocabulary (Bado & Franklin, 2014; Berns, et al., 2013; Ranalli, 2008), reading (Coleman, 2002), listening (Berns, et al., 2013; Surface, et al., 2007), writing (Bado & Franklin, 2014; Berns, et al., 2013; Coleman, 2002), and speaking (Surface, et al., 2007). In addition, such games can provide opportunities for increasing learners' knowledge of target culture (Ranalli, 2008), intercultural communicative

competence (Rama, et al., 2012; Thorne, 2008), allow students to become more confident (Surface, et al., 2007), and encourage autonomous learning (Rama, et al., 2012; Thorne, 2008). Having explored the potential value of using digital games for language learning, the next section will depict how the DynEd software can be transformed into a 3-D MMO game.

4. TRANSFORMING DYNED INTO A 3-D MMO GAME

To begin with, the use of a 3-D interface and use of avatars is suggested due to the fact that 3-D environments and avatars can enhance learners' (players') immersion and integration into a game (Peterson, 2010) which increases their engagement that is one of the key principles of language learning. Moreover, in its current form, students who use DynEd can feel like they are being evaluated since the 2-D system shows them their success rate on screen and this can create pressure on students. Therefore, the gamification of DynEd is suggested to relax players and decrease their anxiety. This way, students would not feel that they are being evaluated.

The following ideas are proposed for the gamification of the "First English" version of the DynEd software; each of the units in the software will be transformed into virtual spaces (i.e. a village, city, street, or park) and there will be a main lobby which would include portals/gates into each of the spaces created for each unit. The lessons within each unit should be transformed into quests to allow task-based language learning. With the successful completion of a quest, players will earn within game prizes (i.e. a special item that they can wear on their avatar). Such an approach would encourage players to complete the tasks, thus, engage and motivate them in this learning process. After a certain number of tasks have been completed, the portal to the next unit will be unlocked and the players will be able to move to the next space. In relation to task design, it is important to keep quests peaceful and prevent any violent act (i.e. there will be no weapons, fights, or blood; Vorderer & Bryant, 2006). Thus, the game will encourage a friendly competition atmosphere.

The Common European Framework of References for languages can be used in designing the online spaces that students will visit as well as the tasks/quests that they would need to complete (CEFR, 2001). The current language curriculum offered in Turkey reflects CEFR (2001) which focuses on communicative and situational language learning. The CEFR is a valuable source since it includes descriptors for each skill (i.e. speaking) in different locations and those descriptors can be used in forming the language tasks that would become quests for players in the game. It is especially important to create tasks that will focus on all language skills. To provide an example, one of the units in DynEd can be organized to revolve around the topic of "restaurant" and the space can be designed in the form of a

restaurant with waiters (as non-player characters; NPC) and/or customers (other players or NPCs). The players, then, can be asked to order various types of food and/or beverages as a quest or to learn what other customers have ordered. Such a task can involve listening and reading activities (as the player is assigned with the quest) and speaking and writing activities (whilst accomplishing the quest).

When it comes to the avatars, students will be able to customize their avatars. They will have options such as selecting whether they want to have a male or female character or the hair style/colour they prefer for their avatar. Other options include customization of eye colour, facial hair (i.e. moustache), clothing, and accessories. As mentioned before, students will earn special accessories and/or clothing with completion of quests and they will be able to wear those accessories/clothes to show their success. An important issue in the customization process is that students should be exposed to both the written and spoken forms of target language (TL) vocabulary. This is considered to facilitate the learning and recognition of TL vocabulary.

Another important consideration is the way that students will receive the quests. One way of doing this is to include an artificial intelligence (AI) system in the form of a fantasy character that will attract learners' interest. Students will receive information about quests from that NPC. The NPC will also provide students with hints so as to how to complete a quest when they are unsuccessful, congratulate them when they successfully complete the quest, and reward them with prizes. In addition, teachers can also be asked to access the game and have their own avatars and offer students help with the quests in the game lobby or, alternatively, special quests can be prepared for students who are near finishing the game and those students can be asked to support lower level gamers in completing their quests. Such an approach will encourage cooperative learning among players. However, there is a possibility that students will converse in Turkish rather than in English. Nevertheless, research has shown that even though players use their native tongue during game play, they also repeat target language phrases that they hear from NPCs (Piirainen-Marsh & Tainio, 2009).

One last consideration relates to digital safety. Online games are usually open for registration to anyone which means a perverse or a bully can also play the game (NoBullying, n.d.). Therefore, in order to ensure that students play the game in a safe environment and prevent potential harassments, only teachers will be able to register players into the game. On the other hand, even though the teachers register students to the game, the players should be allowed to use pseudo names to lower their affective filters and encourage them to take risks and discover the target language system in a communicative and non-threatening way (Gee, 2003).

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study attempted to suggest changes to the DynEd software which is a government initiative aimed to support language learning offered in public schools. After explaining the logic for focusing on the use of digital games in language learning/teaching (Section 1) characteristics of the DynEd system were discussed (Section 2). This was followed with a brief overview of relevant literature to highlight how digital games could be used in teaching languages (Section 3) and finally ideas on how to transform DynEd into a 3-D Massively Multiplayer Online (MMO) game were shared with the reader (Section 4).

It is considered that if the above mentioned project is realized and if the content (including tasks) is selected carefully, the renewed DynEd software could help teachers in realizing the aims of the language teaching curriculum (i.e. developing learners' vocabulary and language skills, encouraging students towards cooperative as well as autonomous learning). However, in order to be able to get the maximum benefit from this educational game, teachers would need to be trained for the roles they would have to play in the game. Furthermore, one should not forget that teaching is a hard job and most teachers are readily overwhelmed with the amount of teaching they have to do. Thus, it is very likely that teachers will abstain from participating in such a project. As a solution, educational authorities should consider acknowledging and rewarding the time that teachers would spend both in training to learn how to use the game for language teaching purposes and the times they would spend in playing the game and supporting students. The learning support times can easily be arranged between a teacher and his/her group of students.

In order to test the affordances of such a game, a research study which would administer a pre and post-test to analyse learners' development and interview students regarding their perceptions towards the game can be conducted. However, it should be highlighted that this game is not suggested as a standalone tool to replace current language teaching practices in schools but rather as a tool to supplement in class teaching. In addition, in order to be able to offer such a game to students' use, the technological infrastructures in public schools should be upgraded and the government should ensure the availability of stable Internet connection. Alternatively, the set up file for the game can be made available on the Internet for students to download and use at their home. Last but not least the game should be designed with compatibility to be used on mobile devices. This is especially important considering that the government has started the FATIH initiative

which aims to provide all students with tablet PCs and digitalize the teaching offered in schools.

6. REFERENCES

Bado, N., & Franklin, T. (2014). Cooperative game-based learning in the English as a foreign language classroom. *Issues and Trends in Educational Technology, 2*(2), 1-17.

Baş, G. (2010). Evaluation of DynED courses used in elementary schools from the views of teachers in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 6*(1), 14-39.

Baz, F. Ç. (2014). Evaluation of computer based foreign language learning software by teachers and students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13*(2), 71-78.

Berns, A., Gonzales-Pardo, A., & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education, 60*, 210-220. doi: 10.1016/j.compedu.2012.07.001

Bostancıoğlu, A. (2017). Teknolojinin dil öğretiminde kullanımı: Lisans seviyesinde verilen bir bilgisayar destekli dil öğretimi dersinden yapılan çıkarımlar. *Journal of Turkish Studies, 12*(6), 89-102. doi: 10.7827/TurkishStudies.11555

Bulut-Özek, M., & Pektaş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin ingilizce öğretiminde DynEd programını kullanmaya ilişkin tutum ve motivasyonları. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 5*(1), 32-38.

CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coleman, D. W. (2002). On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal, 33*(217-230).

Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). ReCALL special issue: Digital games for language learning: challenges and opportunities. *ReCALL, 24*(3), 243-256. doi: 10.1017/S0958344012000134

ESA. (2017). Essential facts about the computer and video game industry. Online Report: Entertainment Software Association.

Gamevision. (2012). Videogames in Europe: Comsumer study. Brussels: Interactive Software Federation of Europe.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Hepp, P. K., Hinostroza, S., Laval, E. M., & Rehbein, L. F. (2004) *Technology in schools: Education, ICT, and the knowledge society*. Washington DC: World Bank.

Macaro, E., Handley, Z., & Walter, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching, 45*(1), 1-43.

NoBullying. (n.d.). The rise of bullying in online games, from https://nobullying.com/the-rise-of-bullying-in-online-games/

Peterson, M. (2006). Learner interaction management in an avatar and chat based virtual world. *Computer Assisted Language Learning, 19*(1), 79-103.

Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning, 23*(5), 429-439.

Piirainen-Marsh, A., & Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video-game. *The Modern Language Journal, 93*(2), 153-169.

Rama, P. S., Black, R. W., van Es, E., & Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in World of Warcraft. *ReCALL, 24*(3), 322-338.

Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning, 21*, 441-455.

Reinders, H. (Ed.). (2012). *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Surface, E. A., Dierdorff, E. C., & Watson, A. (2007). Special operations language training software measurement of effectiveness study: Tactical Iraqi study final report. Tampa, FL: Special Operations Forces Language Office.

Thorne, S. L. (2008). Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games. In S. S. Magnan (Ed.), *Mediating Discourse Online* (pp. 305-327). Amsterdam: John Benjamins.

Vorderer, P., & Bryant, J. (2006). *Playing video games: Motives, responses, and consequences*. Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE MOTIVATION DER LEHRKRÄFTE AN DEN UNIVERSITÄREN FREMDSPRACHENABTEILUNGEN

Aişe SEZİK
Doktorandin an der Çukurova-Universität

1.EINLEITUNG

Wenn man die Begriffe Motivation und Fremdsprache gemeinsam in einem Kontext hört, denkt man sofort an die Motivation der Schüler oder Studenten, die eine Fremdsprache lernen. Darüber wurden auch unzählige wissenschaftliche Arbeiten durchgeführt, wie man z.B. die Motivation der Studenten auf allerhöchster Ebene halten kann (vgl. Akbaba, 2006, S.350) oder wie eine Demotivation zu schlechten Leistungsergebnissen führt (vgl. Gürdoğan, S.155). Brennpunkt der vorliegenden Arbeit ist jedoch die Motivation der Lehrkräfte, die an einer Fremdsprachenabteilung (Englisch, Deutsch, Französisch) tätig sind. Die Einflussfaktoren auf ihre Motivation wird zur Hand genommen und es wird versucht darzustellen, in welchen Fällen, die Motivation der Lehrkräfte sinkt, bzw. steigt. Im Folgenden wird auf die Definition der Motivation kurz eingegangen.

2.DER BEGRIFF MOTIVATION

Man kann sagen, dass Motivation ein wesentlicher Faktor in der Lehre ist, denn ohne Motivation können Studierende nicht lernen und Lehrende nicht lehren (vgl. Wunderlich, 2015). Die Definition von Motivation und auch die Erklärung ermöglichen ein besseres Verständnis ihres Begriffes und ihrer Resultate. Siebert (2006, S. 58) definiert Motivation folgendermaβen:

> *Etymologisch stammt Motivation vom lateinischen »movere« = bewegen. Motive sind Beweggründe des Handelns, wobei Motivation aus einem Bündel von Motiven besteht. Die Motivation ist eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln.*

Daraus lässt sich schlieβen, dass Motivation als eine Voraussetzung für eine bestimmte Aktion mit einer bestimmten Notwendigkeit in einer Lage verstanden werden kann. Es gibt zwei Arten von Motivation: Die intrinsische Motivation bezeichnet einen Prozess, bei dem der Lehrer an dem Lehren selbst interessiert ist, d.h. er lehrt aus seinem eigenen Interesse heraus, von seiner Freude, seinem Bedürfnis und Spaß am Lehren. „Einerseits ist also bei der intrinsischen Motivation Freude an dem Lernstoff selbst entscheidend, andererseits auch die Anwendung des Erlernten […]“ (Matyášová, 2011, S. 23). Doch die intrinsische Motivation wird so sehr von

externen Faktoren beeinflusst, das es kaum möglich ist die zweite Art von Motivation, also die extrinsische Motivation auf Trab zu halten. Die extrinsische Motivation ist die Motivation, deren Motive außerhalb des persönlichen Interesses des Lehrenden liegen. Ein extrinsisch motivierter Lehrender ist an dem Lernstoff nicht persönlich interessiert, sondern er ist durch äußere Bedingungen motiviert: beispielsweise wirtschaftliche Motive (Basislohn, Stundenlohn) oder soziale Motive wie Prestige im Beruf oder Anerkennung. Hieraus ergibt sich, dass extrinsische Motivation sich also wesentlich mehr am Ziel orientiert (Matyášová, 2011, S. 23).

An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass die Motivation des Lehrenden einen effektiven Einfluss auf die Motivation der Studenten hat, somit also auch auf die Leistungen und den Erfolg. Daraus lässt sich schließen, dass auch das gewünschte Profil des Lehrers zum Erreichen der Motivation wichtig ist. Diese Meinung vertretet auch Cauzzo (2006):

> *Der Lehrer hat die Funktion des Helfers, des Organisators, des Veranstalters, des Beisitzers, des Partners der Lernenden. Wahrscheinlich wird die Motivation durch diese Figur leichter erreicht, denn sie suggerieren einen besonderen Kontext. Der Lehrer spielt eine wichtige Rolle im Lehr- und Lernprozess, weil er kreative, gefällige und didaktische Aufgaben vorschlägt. Außerdem begleitet er die Schüler auf dem Weg des Lernens* […]*Die Motivation besitzt also einen großen Wert und soll zu entscheidenden Erfolgen führen. Der motivierende Stil des Lehrers beeinflusst ganz erheblich diese Autonomie und die positive Leistung der Lernenden.*

Es sollten auch zwei umfassende Aspekte des Lehrenden nicht unerwähnt bleiben. Und zwar der technische und der soziale Aspekt. Der technische Aspekt bezieht sich auf die Didaktik, die vorherige Vorbereitung der zu unterrichtenden Stunden und das persönliche Beherrschen der zu lehrenden Fremdsprache. Der soziale Aspekt dagegen bezieht sich auf die Diskussion zwischen Lehrenden, das Vertrauen zwischen Student und Lehrender und auf die Motivation. Die Motivation ist wie ein Motor der Zusammenarbeit zwischen Lehrendem und Lernenden und beeinflusst außerdem die Leistung der Lernenden auf eine positive Weise (vgl. Cauzzo).

3.ZIELSETZUNG

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es festzustellen, von welchen Faktoren sich die Motivation der Lehrkräfte beeinflussen lassen und wie man eventuell diese Faktoren, die zu Demotivation führen, minimalisieren könnte.

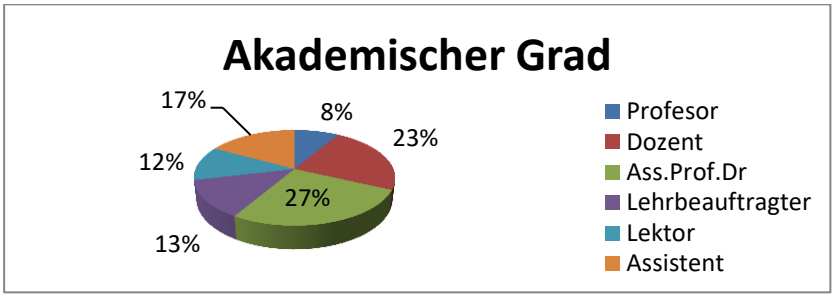
4.METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde als methodischer Weg der Datengewinnung ein nach der Likert-Skala erstelltes System mit einer 3-Punkte Antwortskala verwendet, die aus „trifft nicht zu“, „trifft mehr oder weniger zu“ und „trifft zu“ besteht. Anhand eines Fragebogens, dessen erster Teil aus individuellen Angaben der Lehrkräfte, der zweite Teil aus einer 3-stufigen Skala, sowie aus 19 Aussagen und am letzten Teil aus einer offenen Frage, wo sich Lehrkräfte ihre Ansichten zu diesem Themenbereich äußern können, besteht. Es wurde für die vorliegende Arbeit ein Fragebogen entwickelt, dessen Reabilität und Validität getestet wurde. Beim Analyseverfahren wurden die quantitativen Daten mittels Prozentzahlen statistisch und deskriptiv bewertet.

4.1.Untersuchungsort und -gruppe

Der bereitgestellte Fragebogen wurde per E-Mail an alle Lehrkräfte, die in den türkischen Universitäten an einer Fremdsprachenabteilung (Englisch, Deutsch, Französisch) unterrichten, geschickt. Jedoch haben an der Umfrage nur 94 Lehrkräfte teilgenommen, von denen 59% weiblich und 41% männlich sind. Von diesen 94 Lehrkräften sind 42% in einer Englischabteilung, 37% in einer Deutschabteilung und 21% in einer Französischabteilung tätig. In der unten angegebenen Grafik kann man die Aufteilung ihres akademischen Grades der Teilnehmer dieser Forschung entnehmen.

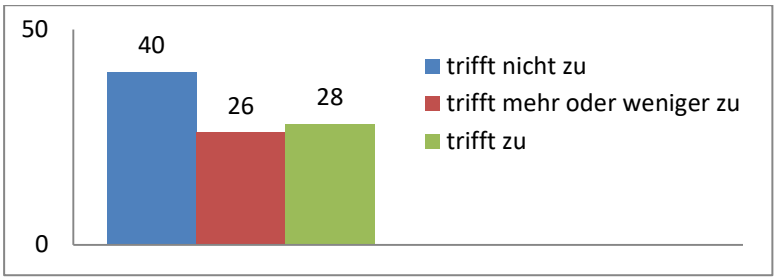
Grafik 1: Akademischer Grad der Teilnehmer



4.2.Bewertung der Daten

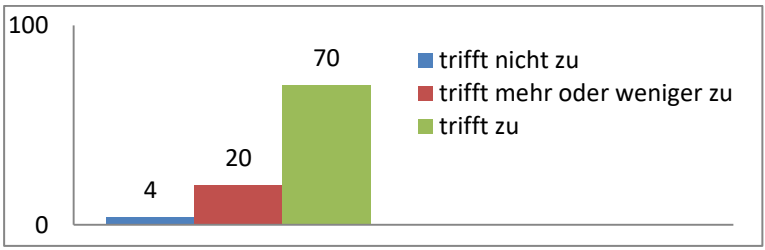
Die 19 Fragen und die Antworten der Lehrenden werden zur Klarheit graphisch dargestellt.

Grafik 2: Zu den Vorlesungen gehe ich immer sehr glücklich und eifrig.



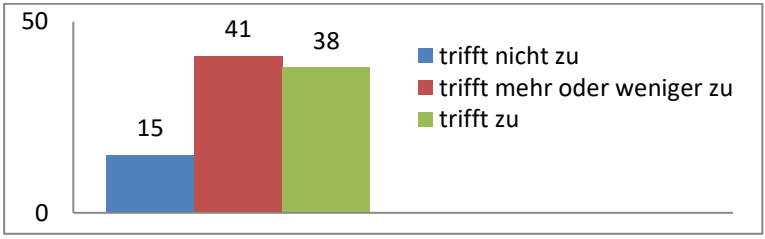
Die Grafik zeigt an, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte, nicht sehr begeistert davon ist, zu den Vorlesungen zu gehen. In den folgenden Grafiken wird der Grund dieser Meinung nachvollzielbarer veranschaulicht.

Grafik 3: Wenn die Feiertage an meine Vorlesungstage treffen, macht mich das zusätzlich glücklich.



Wie aus der Grafik 3 ersichtlich ist, kreuzten insgesamt 70 Teilnehmer die Antwort „trifft zu“ an, dass heiβt, die Mehrheit ist glücklich, wenn mal ein Feiertag zum Arbeitstag zutrifft und somit die Vorlesungen ausfallen. Aber man kann auch aus der Grafik entnehmen, dass 20 Teilnehmer unentschlossen sind und nur 4 nicht begeistert davon sind, wenn ihre Vorlesungen ausfallen.

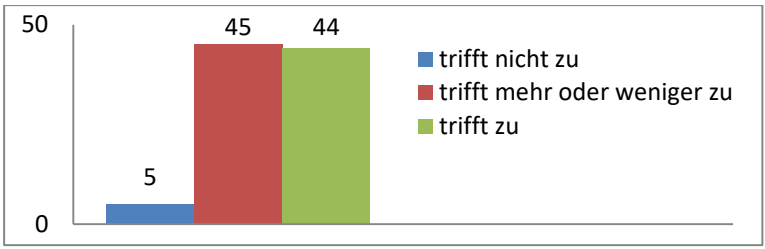
Grafik 4: Es bedauert mich, wenn meine Vorlesungsstunden aufgrund Verwaltungsdienste ausfallen.



Ausgehend von den Ergebnissen der Grafik 4, kann man sagen, dass eine relative Nähe zwischen den Antworten „trifft nicht zu“ und „trifft mehr oder weniger zu“ besteht, wir können also daraus schlieβen, dass die Lehrkräfte

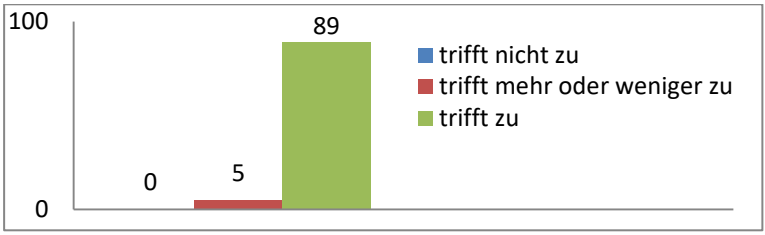
doch nicht sehr begeistert davon sind, wenn die Vorlesungen aufgrund anderer Veraltungsdienste ausfallen, denn nur 15 Teilnehmer haben „trifft nicht zu“ angekreuzt.

Grafik 5: Die ausgefallenen Vorlesungsstunden werden unbedingt nachgeholt.



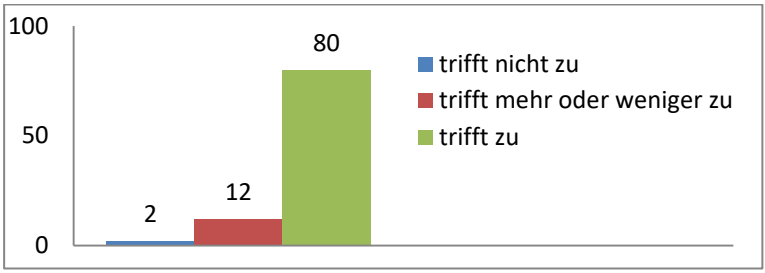
Die Grafik zeigt eine Stabilisierung zwischen den Antworten „trifft zu“ und „trifft mehr oder weniger zu“ an. Hieraus ergibt sich, dass die Mehrzahl der Teilnehmer Wert darauf legen, die versäumten Stunden zu kompensieren. Nur eine Minderheit von 5 Teilnehmern haben angegeben, dass die versäumten Stunden nicht nachgeholt werden.

Grafik 6: Wegen dem Unterricht kann ich meinen akademischen Arbeiten nicht genug Zeit widmen.



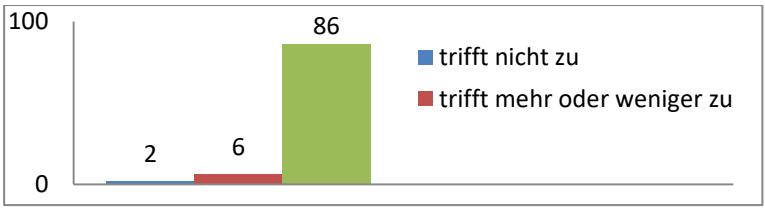
Die Ergebnisse der Grafik 6 sind sehr ausschlaggebend, da fast alle Teilnehmer darüber klagen, dass sie nicht genügend Zeit für ihre eigenen akademischen Arbeiten finden können. Kein einziger Teilnehmer kreuzte „trifft nicht zu“ an und nur 5 „trifft mehr oder weniger zu“.

Grafik 7: Ich möchte meinen akademischen Arbeiten mehr Zeit widmen.



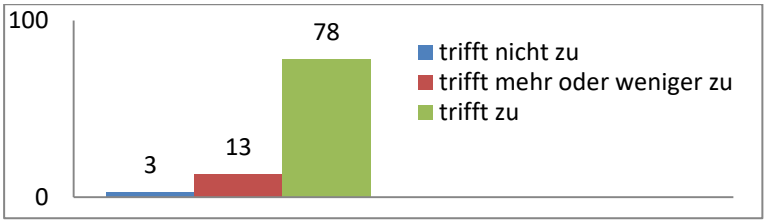
Auch die Ergebnisse dieser Grafik zeigt Ähnlichkeit mit der vorigen Grafik auf, denn die absolute Mehrheit möchte seinen akademischen Arbeiten mehr Zeit widmen. Die restlichen Teilnehmer, die „trifft nicht zu“ oder „trifft mehr oder weniger zu“ ankreuzten, könnten möglicherweise auch Lektoren und Lehrbeauftragte sein, die keine wissenschaftlichen Arbeiten veröffentlichen und nur sich ihren Vorlesungen gewidmet haben.

Grafik 8: Studenten, die ohne Vorbereitung (ohne Buch, Hausarbeit, Stift usw.) in den Vorlesungen erscheinen, wenden mich vom Unterricht ab.



Bezüglich der Ergebnisse der Grafik 8 liegt klar auf der Hand, dass fast alle Lehrkräfte von den Studenten klagen, die unvorbereitet in den Vorlesungen erscheinen und somit nichts anderes machen als den Unterricht zu sabotieren.

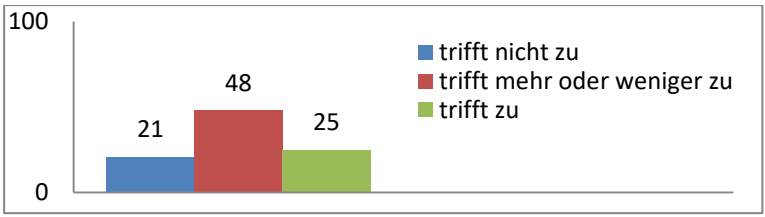
Grafik 9: Studenten, die sich während der Vorlesung mit anderen Dingen beschäftigen (Mobiltelefon usw.), reduzieren meinen Wunsch die Vorlesung zu halten.



Des Weiteren kann man in der Grafik 9 erkennen, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte nicht begeistert davon ist, wenn die Studenten sich mit anderen Dingen beschäftigen, als dem Unterricht zu folgen und zuzuhören. Wir

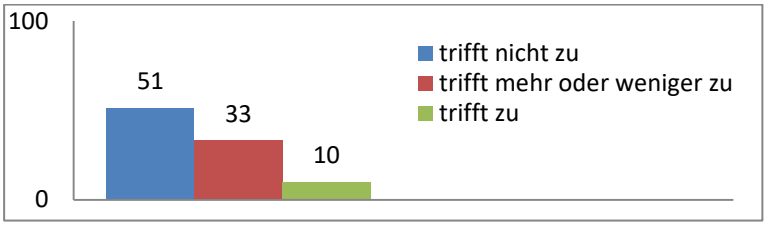
können daraus schließen, dass die Motivation von 78 Lehrkräften damit sinkt, aber 13 davon wahrscheinlich versuchen sich nicht beeinflussen zu lassen und 3 von ihnen dieses Verhalten der Studenten einfach ignorieren.

Grafik 10: Obwohl das Thema mehrmals wiederholt wird und ich dennoch keinen Erfolg sehe, verringert sich meine Motivation.



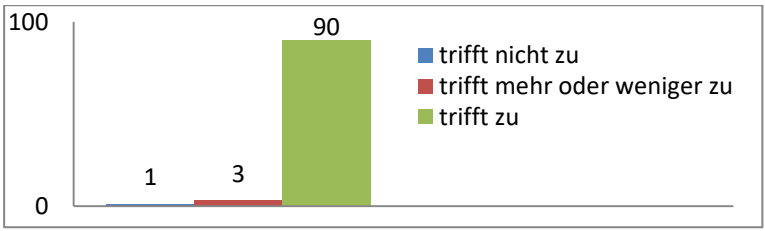
Aus der Grafik 10 ist zu entnehmen, dass es 21 Lehrkräften gleichgültig ist, ob die Studenten lernen oder nicht, 48 sind unentschlossen und lassen sich nicht direkt beeinflussen vom Erfolg der Studenten, aber von 25 Lehrkräften sinkt die Motivation, wenn kein sichtbarer Erfolg vorhanden ist.

Grafik 11: In den Zeiten, wo ich Probleme zu Hause habe, verringert sich mein Wunsch Vorlesungen zu halten.



Erstaunlicherweise hat mehr als die Hälfte zu dieser Aussage „trifft nicht zu“ angekreuzt, daraus lässt sich schließen, dass sich der Wunsch Vorlesungen zu halten nicht verringert, auch wenn man private Probleme hat.

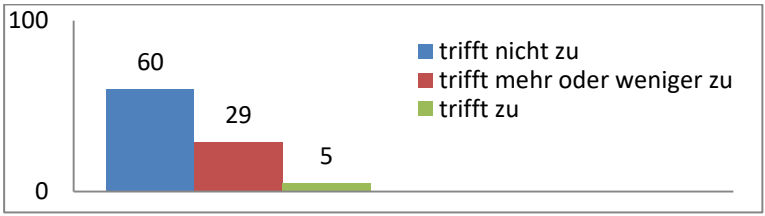
Grafik 12: Ich bemühe mich, meine geistige Stimmung wegen der privaten Probleme, außerhalb der Vorlesungen zu halten.



Bei Grafik 12 ist es ersichtlich, dass fast alle Lehrkräfte darauf Wert legen, ihre privaten Probleme außerhalb der Vorlesungen zu lassen, nur ein Teilnehmer hat hier „trifft nicht zu“ und 3 „trifft mehr oder weniger zu“

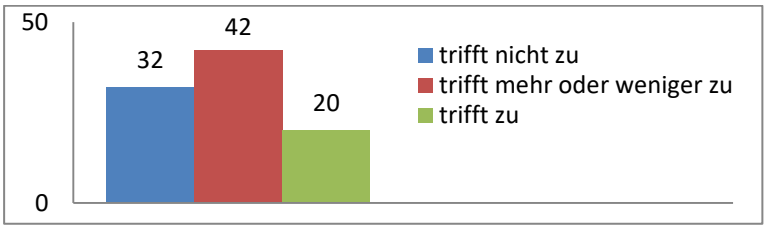
angekreuzt. Es ist zu vermuten, dass es bei einigen Menschen schwierig ist ihre psychologische Lage zu unterdrücken.

Grafik 13: Manchmal kann ich mich wegen dem Stress zu Hause den Vorlesungen nicht ganz widmen.



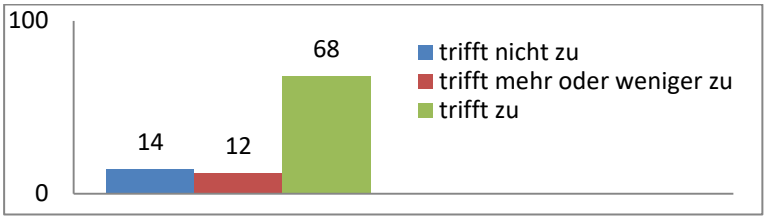
Ähnlich wie in Grafik 12 sind auch die Ergebnisse der Grafik 13 ausgedrückt, 60 Teilnehmer haben „trifft nicht zu“ angekreuzt und damit bestätigt, dass sie versuchen den privaten Stress außerhalb der Vorlesung zu lassen. Doch 29, also fast ein Drittel haben „trifft mehr oder weniger zu“ angekreuzt, das heißt, dass auch viele wegen dem Stress sich nicht ganz gut auf ihre Vorlesungen konzentrieren können. 5 von den Befragten sind fest davon überzeugt, dass sie den privaten Stress außerhalb des Vorlesungsraumes lassen.

Grafik 14: Ich denke, dass ich einen gerechten Lohn für meine Arbeit bekomme.



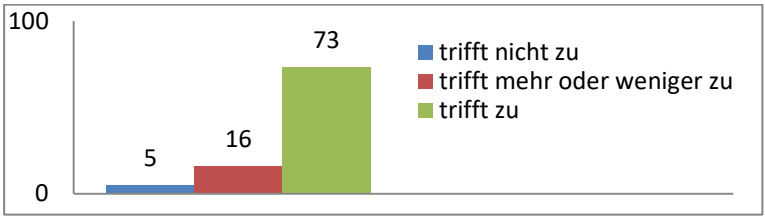
Bei der Betrachtung der Grafik 14 ist zu sehen, dass keine rasanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen vorhanden sind. Während 32 der Befragten, ihren Lohn nicht genügend finden, sind 42 Teilnehmer zu diesem Thema unentschlossen und 20 der Befragten finden den Lohn für die Arbeit, diese vollstreckend ungenügend.

Grafik 15: Ich muss meine akademischen Arbeiten (Symposiumsteilnahmen, Veröffentlichung von Artikeln) beschränken, weil es mich finanziell anstrengt.



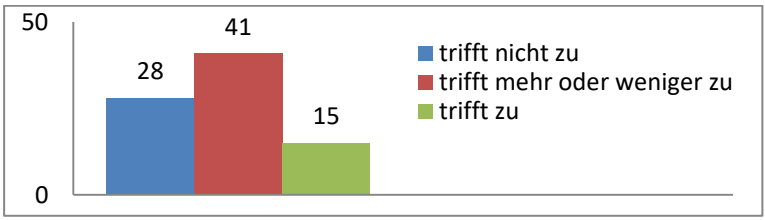
Bei dieser Grafik können wir wieder einen groβen Unterschied zwischen den angekreuzten Antworten finden. Doch die Ergebnisse sind nicht besonders verwunderlich. 68 der Befragten sagen aus, dass sie wegen ihrer finanziellen Lage akademische Arbeiten einschränken müssen. 14 der Befragten gaben an, dass sie nicht davon beeinflusst werden und 12 waren unentschlossen.

Grafik 16: Ich denke, dass ein höherer Lohn meine Motivation, Vorlesungen zu geben, positiv beeinflussen wird.



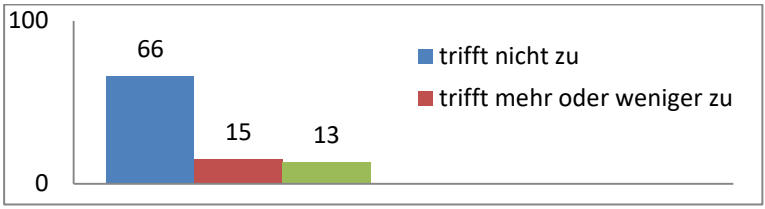
Laut dieser Grafik kann man sagen, dass ein höherer Lohn die Motivation zu unterrichten von 73 Lehrkräften steigert. 16 gaben an, dass eine Lohnerhöhung ihre Motivation vielleicht beeinflussen würde und 5 kreuzten „trifft nicht zu“ an und unterstrichen die Meinung, dass ein höherer Lohn ihre Motivation nicht beeinflusst.

Grafik 17: Dank meiner Arbeitskollegen ist meine Motivation immer sehr hoch.



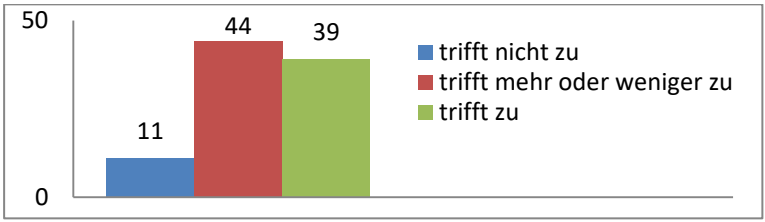
Zu der Grafik dieser Aussage sind die Antworten recht gleichmäβig verteilt. 28 der Befragten sagen aus, dass ihre Motivation nichts mit ihren Arbeitskollegen zu tun hätte, 41 waren unentschlossen und 15 gaben an, dass sich ihre Motivation von ihren Arbeitskollegen beeinflussen lässt.

Grafik 18: Die Komplimente, die ich vom Abteilungsleiter/Direktor höre, erhöhen meine Motivation bei meinen Vorlesungen.



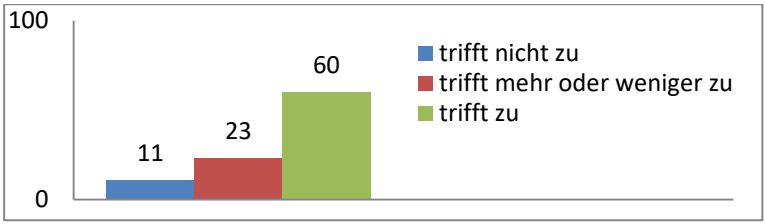
Bezüglich der Ergebnisse der Grafik 18 ist offensichtlich, dass sich die Motivation der Lehrkräfte nicht von den Komplimenten oder Loben ihrer Vorgesetzter beeinflussen lässt, 15 der Teilnehmer kreuzten die Antwort „trifft mehr oder weniger zu“ an, von denen die Lehrkräfte doch ein wenig beeinflusst werden, wenn sie aufgrund ihrer Arbeit etwas Gutes hören. 13 der Befragten bringen ihre Motivation nicht in Einklang ihres Vorgesetzten.

Grafik 19: Vorlesungen, die ich halten muss, obwohl ich es nicht möchte, verringern meine Motivation.



Aus den Ergebnissen dieser Grafik kann entnommen werden, dass die Lehrkräfte, die Vorlesungen gegen ihr Interesse halten, nicht sehr hoch motiviert sind. Die meisten kreuzten jedoch die Antwort „trifft mehr oder weniger zu“ an, was heiβt, dass sie sich versuchen nicht beeinflussen zu lassen, während 11 der Meinung sind, dass sie mit voller Motivation die Vorlesungen halten, auch wenn sie es nicht möchten.

Grafik 20: Wenn ich zu viele Vorlesungen halten muss, obwohl ich es nicht will, verringert das von Zeit zu Zeit meine Motivation.



Beim Betrachten der letzten Grafik kann man direkt feststellen, dass die Mehrheit der Befragten, sich darüber beschweren zu viele Vorlesungen halten zu müssen, obwohl sie es nicht wollen um vielleicht mehr Zeit für ihre akademischen Arbeiten widmen zu können. Doch auch 11 Teilnehmer sagten, dass die enorme Unterrichtslast ihre Motivation nicht beeinträchtigt.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Mit dieser Arbeit wurde beabsichtigt darzustellen, welche Faktoren die Motivation der Lehrkräfte, die an den universitären Fremdsprachenabteilungen tätig sind, beeinflussen. Ähnlich wie bei Aksöz&Balcı (2018) geben die ermittelten Daten einen Einblick über etliche allgemeine Probleme in der Fremdsprachendidaktik, insbesondere über die Einstellung, Ansichten und Bedürfnisse der Lehrkräfte. Bevor eine generelle Bewertung gemacht wird, ist es für richtig gehalten worden die 19 Aussagen zu gruppieren und dementsprechend zu bewerten.

5.1.Persönliche Gründe

Zu den persönlichen Gründen wurden die Aussagen (1-6) gruppiert, die mit dem eigenen Anliegen und Interesse zu tun haben. Unter Berücksichtigung der statistischen Ergebnisse kann man feststellen, dass 42% der Lehrkräfte nicht besonders glücklich und eifrig zu ihren Vorlesungen gehen. Abgesehen davon finden genau 75% der Befragten es angenehm, wenn mal eine Vorlesung ausfällt, doch wenn die Vorlesung aufgrund Verwaltungsdienste ausfällt, finden das 40% der Teilnehmer doch nicht sehr berauschend. Trotz dessen gaben 47% der Lehrkräfte an, dass sie die abgesagten Vorlesungen auf jeden Fall einholen und 48% es wenigstens versuchen einzuholen. Die letzten zwei Aussagen dieser Gruppe waren über die persönlichen akademischen Arbeiten der Lehrkräfte. Der Unterschied dieser Ergebnisse war sehr extrem, aber auch nicht besonders überraschend. 95% der Befragten gaben an, dass sie wegen den Vorlesungen nicht genügend Zeit für ihre eigenen akademischen Arbeiten haben und 85% der Teilnehmer haben den Wunsch mehr Zeit für ihre akademischen Arbeiten zu widmen. Die Ergebnisse dieses Teils der Umfrage legt dar, dass die Lehrkräfte mehr Zeit für ihre eigenen wissenschaftlichen Arbeiten möchten.

5.2.Gründe wegen des Studentenprofils

Die folgenden drei Aussagen (7-9) der Umfrage wurden in diese Gruppe unterteilt, da sie eher mit den Studenten, die an den Vorlesungen teilnehmen, zu tun haben. Dieser Teil weist ein klares Muster über die Gründe der Lehrkräfte bezüglich ihrer Motivationslage auf. Auch in diesem Bereich kann man groβe Unterschiede zwischen den Antworten feststellen. 92% der Teilnehmer gaben an, dass Studenten, die unvorbereitet bei den Vorlesungen erscheinen, ihre Motivation negativ beeinflusst und sie von den Vorlesungen abwendet. 83% sagten, dass die Studenten, die während der Vorlesung sich mit anderen Dingen beschäftigen, ihre Motivation, die Vorlesung zu halten reduziert. Zur Aussage bezüglich des Erfolgs des Studenten auf die Motivation der Lehrkraft kamen nicht besonders verschiedene Ergebnisse zum Vorschein. Während 27% der Lehrkräfte sagten, dass die Erfolgsquote der Studenten ihre Motivation beeinflusst, gaben 22% an, dass es keine

Einwirkung hat. Daraus folgt zweifellos die Folgerung, dass für die Motivationslage der Lehrkraft das Studentenprofil sehr relevant ist. Denn „Lehrkräfte und Studierende sind aufeinander einwirkende, wechselseitige und zusammenhängende Faktoren“ (Seyhan Yücel, 2017, S. 63). Die Studenten haben also eine enorme Verantwortung bezüglich des Motivationsgrades der Lehrkraft und seiner eigenen Motivation.

5.3.Familiäre Gründe

Die nächsten drei Aussagen (10-12) beschäftigen sich mit den familiären Gründen, die auβerhalb des Arbeitsfeldes zu tun haben und die Motivation der Lehrkraft, Vorlesungen zu halten, beeinflussen. Überraschenderweise gaben 54% der Befragten an, dass die Probleme zu Hause ihre Motivation nicht senkt. Nur 11% gaben an, dass diese privaten Probleme sie negativ beeinflusst. 96%, also fast alle Teilnehmer gaben an, dass sie versuchen diese Stimmungsschwankungen auβerhalb der Vorlesungen zu lassen. Auch sagten 64%, dass der Stress zu Hause nicht sie davon abhalten, sich ganz den Vorlesungen zu widmen. Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass die Lehrkräfte im Groβen und Ganzen sich nicht von den familiären Problemen beeinflussen lassen und versuchen ihre Motivation trotz dieser Probleme hoch zu halten.

5.4.Finanzielle Gründe

Die weiteren drei Aussagen (13-15) geben uns Auskunft über die Beziehung zwischen den Finanzen und der Motivation der Lehrkraft. Es ist möglich, die Ergebnisse auf unterschiedlicher Weise zu interpretieren, da eine Unstimmigkeit in Betracht kommt. Zur Aussage, dass die Lehrkräfte einen gerechten Lohn bekommen, haben nur 34% der Befragten nicht zu gestimmt, eine höhere Prozentzahl wäre hier erwartet worden. Dem ungeachtet gaben aber 72% der Teilnehmer an, dass sie aufgrund ihrer finanziellen Lage ihre akademischen Arbeiten beschränken müssen und 78% waren der Meinung, dass ein höherer Lohn natürlich auch ihre Motivation erhöhen würde. Von daher kann man hier einen Widerspruch erkennen. Und zwar ist ca. nur ein Drittel der Lehrkräfte mit ihrem Lohn unzufrieden, aber mehr als zwei Drittel beschwerten sich darüber, dass sie ihre wissenschaftlichen Arbeiten aufgrund ihrer Finanzen beschränken müssen. Aus diesem Teil geht hervor, dass natürlich ein höherer Lohn die Motivation steigern würde und der momentane Lohn für die eigenen akademischen Arbeiten manchmal ungenügend ist, aber fast für die Hälfte der Befragten der aktuelle Lohn gleichgültig ist.

5.5.Gründe wegen des Arbeitsumfeldes und den Arbeitsbedingungen

Die letzten vier Aussagen (16-19) geben uns Information darüber, in welcher Beziehung sich die Motivation der Lehrkraft und des Arbeitsfeld bzw.

Arbeitsbedingungen gegenüber stehen. Es hat sich herausgestellt, dass die Lehrkräfte sich nicht besonders von ihren Arbeitskollegen und den Komplimenten ihrer Vorgesetzten beeinflussen lassen. 61% gaben an, dass Komplimente ihre Motivation, Vorlesungen zu halten, nicht positiv beeinflusst. Doch man muss hier auch nachdrücklich bemerken, dass die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte ihre Motivation senken kann. Denn laut der Ergebnisse verringern von 41% der Lehrkräften Vorlesungen, die sie halten müssen, obwohl sie es nicht wollen, ihre Motivation, genauso auch 64% der Befragten beschweren sich über zu viele wöchentliche Vorlesungsstunden, die sie eigentlich gar nicht wollen.

LITERATURVERZEICHNIS

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

Aksöz, M. & Balcı, T. (2018): Deutsch als zweite Fremdsprache an Anadolu-Gymnasien. Kompetenzerwartungen und Kompetenznıveaus. In: *Schriften zur Sprache und Lıteratur II / Dil ve Edebiyat Yazıları II.* IJOPEC Publication. London.

Cauzzo, R.C. (2006). Motivation zum Lernen und zum Lehren. Verfügbar als Online-Dokument: http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Caruzzo-Rita-DRS7.pdf., gesehen am 12.02.2018.

Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ortaca meslek yüksekokulu örneği. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Bahar 2012 Sayı 28.

Matyášová, E. (2011). Motivation im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Zielsprache Deutsch. Komparation der Firmenkurse und Abendkurse im Deutschunterricht. Verfügbar als Online-Dokument : https://is.muni.cz/th/216860/ff_m/Diplomarbeit.pdf, gesehen am 28.03.2018.

Seyhan Yücel, M. (2017). Einstellungen und Ansichten von Daf-Lehramtskandidatinnen zum interkulturellen Verstehensprozess. Veröffentlich in Schriften zur Sprache und Literatur. ISBN: 978-1-9997035-2-3.

Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studientexte für Erwachsenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 58.

Wunderlich, A. (2015), Motivation in der Lehre. Zentrum für Lehrentwicklung Team Medien. TH-Köln. Verfügbar als Online-Dokument: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_motivation.pdf, gesehen am 27.03.2018).

LEHÇELER ARASI KELİME GEÇİŞLERİ: TÜRKÇE VE MISIR LEHÇESİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Hamdi CAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emad Abdelbaky ALY
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

1. TÜRKÇE VE MISIR LEHÇESİ ÜZERİNE

Dil günden güne büyüyen ve gelişen bir canlıdır. (Akar, 2010: 17). Bu gelişime etki eden faktörlerin başında zaman, mekân, sosyal ve siyasi şartlar ve de başka kültürlerle olan iletişim gelir. Yazınsal yani arı dilin yanında lehçelerin ortaya çıkışı doğal bir olgudur ve durum sadece Arapçayla sınırlı olmayıp bütün dillerde mevcuttur. Ünlü dilbilimci İbn Cinnî dili "*Dil; bütün kavimlerin meramını kendisiyle ifade ettiği seslerdir…"* sözleriyle tanımlar. (İbn Cinnî, tsz: I, 35). Mısır Arap Dili Kurumu da dil kelimesini tanımladıktan sonra şöyle bir örnek cümle içerisinde kullanır: "*Dillerini yani konuşmalarındaki farklılığı işittim."* ('Atiyye vd., 2004: 831). Bu durumda dili; herhangi bir topluma mensup olan insanların, meramını dile getirmek için kullandıkları ortak ve toplu sesler olarak anlamamız mümkündür.

Dil mefhumu, Arap dilcilerinin çalışmaları sayesinde gelişim göstermiş ve kullanımı Arap lehçelerini ya da lehçeler arasındaki farklılıkları da kapsayacak şekilde genişlemiştir. Nitekim İbn Cinnî kitabında *"Diller farklı farklıdır ve hepsi de güvenilirdir."* başlıklı bir bölüm açma ihtiyacı duymuştur. (İbn Cinnî, tsz: II, 10-12). Lehçe de dilin kendisi ya da insanların alışkanlık edinip benimsedikleri farklı bir yönüdür diyebiliriz. Aksan, kısaca lehçeyi *"Aynı dilin değişik alanlarda ve yerine göre değişik çağlarda, yine aynı toplum tarafından konuşulan değişik biçimidir."* şeklinde tanımlar. (Aksan, 2003: 82). el-Mu'cemu'l-vasît'te *"Falancanın konuşması fasih ve doğrudur. Bu konuşma da dili icra etmenin yollarından biridir."* şeklinde bir kullanıma rastlamaktayız. ('Atiyye vd., 2004: 841). Dilin toplumsal görevleri arasındaki en önemli vazifesi iletişimi ve anlaşmayı sağlamak olduğuna göre toplumun fertleri arasındaki sözlü iletişimde de lehçenin önemi yadsınamaz bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Aksan, dil ile toplumun ve kültürün ilişkisini vurgularken *"Yalnızca dil varlığının incelenmesiyle bir ulusun yaşayış biçimi, inanç ve gelenekleri, çeşitli nitelikleri ve tarih boyunca içinde bulunduğu kültür hareketleri konusunda bilgi edinebiliriz."* der. (Aksan, 2012: 82). Buradan hareketle Mısır lehçesi ile Türkçe arasında eski ve köklü bir ilişki olduğunu söylemek gerekir. Çünkü yakın ilişki içerisindeki kültürlerde dilin birbirinden etkilenmesi kaçınılmazdır. (Akar, 2016: 170) Mısır'ın yaklaşık dört asır

Osmanlı topraklarının bir parçası olması, Mısır halkının dili olan Arapçanın aynı zamanda Kuran-ı Kerîm'in de dili olması Müslüman bir devlet olan Osmanlının Mısır ile arasındaki bağları daha da yoğun bir şekle sokmuştur. Dil perspektifinden baktığımızda ifade ettikleri anlam açısından ortak olan, telaffuz bakımından benzerlik gösteren kelimelerin, anlamı birbirine yakın söz öbeklerinin ve yapı bakımından benzer kelimelerin varlığı ifade edilen ilişkinin açık bir delilidir. Son yıllarda Arap ülkelerinde Türkçe öğrenmeye yönelik genel bir eğilim söz konusudur. Bu da Türk kültürünün tanınırlığını daha da arttırmış, bu iki dil ve kültür arasındaki benzerliklerin araştırılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Türkçede Arap lehçesine ait çok sayıda kelime ve söz öbeği bulmak mümkündür. Aynı şekilde bilinçli veya bilinçsiz olarak Araplarca kullanılan ve hemen herkes tarafından bilinen çok sayıda Türkçe kelime de Arap lehçesinde kendine yer bulmuştur. Bu durum elbette ki tarihi, siyasi ve sosyal etkenlerin neticesidir.

Yazınsal dil, günlük kullanılan dilden yani lehçeden farklıdır. Lehçenin önemi çağımızda bilimsel anlamda kendini daha da hissettirmeye başlamış ve diyalektoloji adıyla herhangi bir dildeki ses, yapı ve söz dizimi farklılıklarını, bunların ortaya çıkışıyla alakalı etken ve olguları araştıran bir bilim dalı olarak karşımıza çıkmıştır. (Hâtır, 1979: 5). Diyalektolojinin araştırma alanlarından biri de bir lehçenin başka bir lehçe ya da lehçelerle olan ilişkisidir. Bu çalışmanın amacı da Mısır lehçesi ile Türkçe arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin önemini örnekler üzerinden ortaya koymaktır. Arapların Türkçe öğrenmeye, Türklerin Arapça öğrenmeye olan yönelimindeki artış göz önünde bulundurulduğunda; iki dil arasındaki ortak ve benzer kelimelerin varlığını bilmek bu yönelimdeki kişilere dili öğrenme, kavrama ve kullanma noktasında kolaylık sağlayacaktır. Türkçe ile Arapça arasında yapı ve ses benzerliği olan çok sayıda kelime mevcuttur. Aynı durum özellikle isim ve fiiller noktasında Mısır lehçesi için de geçerlidir. Kimi zaman aynı telaffuzdaki kelime aynı anlama gelirken kimi zaman da telaffuz aynı olmasına rağmen diğer dilde anlam değişimine uğrayabilmektedir. Üçüncü bir dilden geçmiş olup Türkçe ve Mısır lehçesinde kullanılan kelimelerin varlığı da söz konusudur. Ayrıca aslında Arapça olup Türkçeye geçtikten sonra kazandığı yeni anlamıyla Mısır lehçesine giriş yapan kelimelerin varlığını da zikretmek gerekir. Vurgulanması gereken bir diğer nokta ise Mısır lehçesinde kullanılan birçok kelimenin aynı zamanda fasih Arapçada da kullanılıyor oluşudur. (Aytaç, 1994: 11) Bu durum dilin doğasında olup her dil için geçerlidir. Türkçe ve Mısır lehçesi arasında geçiş yapmış olan kelimeleri üç grupta incelemek mümkündür.

2. TELAFFUZU VE ANLAMI AYNI OLAN KELİMELER

Başlıktaki özelliği taşıyan birçok kelimeyi Mısır lehçesinde bulmamız mümkündür. Ancak buradaki "telaffuzu aynı" ibaresi, dilin hançeresi etkeni

göz önünde bulundurularak "mümkün olan en yakın telaffuz" ifadesini kastetmektedir. Aşağıdaki örnekler incelendiğinde bu durum kendini net bir şekilde gösterecektir.

Tablo 1.[1]

	Mısır Lehçesi	Türkçe Karşılığı		Mısır Lehçesi	Türkçe Karşılığı
1	أَبْلَه	Abla	70	دُنْيَا	Dünya
2	أَبِيه	Abi	71	دُنْدُرْمَة	Dondurma
3	أَتَكْ	Etek	72	دُولَاب	Dolap
4	أَجْزَاخَانَة	Eczane	73	دَوَا	Deva
5	أَرْسْلَانْ	Arslan	74	دُولَابْ	Dolap
6	أُسْطَه	Usta	75	دُولَمَة	Dolma
7	أُسْطَى	Usta	76	دُونَنْمَة	Donanma
8	أَسْكِي	Eski	77	رَذَالَة	Rezalet
9	إِشَارْبْ	Eşarp	78	زُقَاق	Sokak
10	أَفَنْدِي	Efendi	79	سَبَتْ	Sepet
11	أَلْچِي	Elçi	80	سَاغْ سَلِيمْ	Sağ salim
12	أَلْدِوَانْ	Eldiven	81	سَرَايْ	Saray
13	إِمْضَا	İmza	82	سُفْرَة	Sofra
14	أُودَا	Oda	83	سَنَة	Sene
15	أُويُونْ	Oyun	84	سَفَالَة	Sefalet
16	أَوَنْطَة	Avanta	85	شَالْ	Şal
17	أَوَنْطَچِي	Avantacı	86	شَاوِيشْ	Çavuş
18	بَابَا	Baba	87	شِفْرَة	Şifre
19	بَاشْلِقْ	Başlık	88	شَمْسِيَة	Şemsiye
20	بَالْطُو	Palto	89	شَنْطَة	Çanta
21	بِرْضَه	Bir de	90	شِيشِ طَاوُوقْ	Tavuk şiş
22	بَرْدَاقْ	Bardak/ Testi	91	شِيكْ	Şık
23	بِرِنْچِي	Birinci[2]	92	شُورْبَة	Çorba
24	بِرُوفَة	Prova	93	طَابُورْ	Tabur
25	بَشْ	Beş	94	طَبَاشِيرْ	Tebeşir
26	بَشْقَة	Başka	95	طَفْشَانْ	Tavşan
27	بَصْمَة	Basmak/ Basma kumaş	96	طَبَقْ	Tabak
28	بَصْمَچِي	Basma satan kimse	97	طَبَنْجَة	Tabanca
29	بَطَّانِيَة	Battaniye	98	طَنْجَرَة	Tencere
30	بَقَّالْ	Bakkal	99	عَجَايِبْ	Acayip
31	بَقْرَاجْ	Bakraç	100	عَرَبَة	Araba
32	بَقْلَاوَة	Baklava	101	عَرَبَچِي	Arabacı
33	بَلْطَة	Balta	102	عَفَارِمْ	Aferin
34	بَلْطَچِي	Baltacı	103	عَنْبَرْچِي	Ambarcı

[1] Tablodaki kelimeler için bkz. (Aytaç, 1994), (Emîn, 2013), (Spiro, 1999).
[2] Sıra sayıları 10'a kadar aynı şekilde Mısır lehçesinde kullanılmaktadır.

35	بَنْجَرْ	Pancar	104	فَاتِرِينَة	Vitrin
36	بَنْسَة	Pense	105	قَالِبُ شُوكُولَاتَة	Kalıp Çikolata
37	بَهَارَاتْ	Baharat	106	قَالْفَة	Kalfa
38	بُوسْطَاجِي	Postacı	107	فَقَطْ	Fakat
39	بُوغَازْ	Boğaz	108	قَرَارْ	Karar
40	بُوِيَة	Boya	109	قَمْبُورْ	Kambur
41	بَيَاضْ	Beyaz	110	قَهْرَمَانْ	Kahraman
42	بِيجَامَة	Pijama	111	قَهْوَجِي	Kahveci
43	بَيْرَقْ	Bayrak	112	فِيزَا	Vize
44	بَيْرَقْدَارْ	Bayraktar	113	كِرْبَاجْ	Kırbaç
45	بَكْ /بِيْه	Bey	114	كَاغِدْخَانَة	Kağıthane
46	تُتُنْ	Tütün	115	كُرِيكْ	Kürek
47	تُتُنْجِي	Tütüncü	116	كَفَالَة	Kefalet
48	تَرْزِي	Terzi	117	كِلِيمْ	Kilim
49	تَرْسْ	Ters	118	كَمَرْ	Kemer
50	تَرْسَانَة[3]	Tersane	119	كَنَبَة	Kanepe
51	تَرَلَّلِي	Terelelli- Hafif ve hoppa	120	كُوتْشْ	Koç
52	تَمْبَلْ	Tembel	121	كُومِيدِينُو	Komodin
53	جَابَا	Çaba	122	لَازِمْ	Lazım
54	جُزْدَانْ	Cüzdan	123	لُزُومْ	Lüzum
55	جُمْرُكْ	Gümrük	124	لَمْبَة	Lamba
56	حَبْسْ	Hapis	125	مَاتْشْ	Maç
57	حِسْ	His	126	مَرْحَبَا	Merhaba
58	حِسَابْ	Hesap	127	مَكْتُوبْ	Mektup
59	حَكِيمْ	Hekim	128	مُوبِيلْيَا	Mobilya
60	خَسْتَخَانَة	Hastane	129	مَيْمُونْ	Maymun
61	خُرْدَة	Hurda	130	نُبَتْشِي	Nöbetçi
62	خُشَافْ	Hoşaf	131	نَزْلَة	Nezle
63	دَايْرَة	Daire	132	نُمْرَة	Numara
64	دَايِمَا	Daima	133	نِينَة	Nine
65	دَرْبُكَة	Darbuka	134	هَانِمْ	Hanım
66	دُرْتْنَعْلْ	Dörtnal	135	هَوَا	Hava
67	دُكَّانْ	Dükkân	136	يَافْطَة	Yafta
68	دَمْجَانَة	Damacana	137	يَعْنِي	Yani
69	دُمَانجِي	Dümenci			

3. TELAFFUZU AYNI ANLAMI FARKLI OLAN KELİMELER

Lehçelerin oluşumu ve gelişimde coğrafya, iklim ve fiziki etkenlerin yanı sıra siyasi, sosyal ve tarihi unsurlar da önemli rol oynamaktadır. (Yıldız, 2010: 24). Bu başlık altında incelenecek olan kelimelerin ses olarak benzeşmesine rağmen anlam bakımından farklılık göstermesi, bu faktörler

[3] Kelimenin diğer anlamı için bkz. Tablo 2.

neticesinde oluşmuş bir anlam değişikliğidir düşüncesini güçlendirmektedir. Örneğin bu kelimelerden biri olan (Tuz-طز) Türkçede "Gıdaların korunması ya da lezzetlenmesi için kullanılan sodyum klorür" anlamına gelirken Mısır lehçesinde "Önemsiz, işe yaramaz" manasını ifade eder. Bu kelime için Bardakçı'nın verdiği bilgi şu şekildedir: Osmanlı devletinin önemli gelirlerinden biri de gümrük vergileridir. Mısır, devlet topraklarındandır. Ancak eyaletlerden yapılan ithalattan da vergi alınırdı. En düşük vergi tuz üzerinden alınmaktaydı. Tüccar bu sebeple malları koyduğu sandığın üzerini tuzla doldurup kontrol esnasında malın tamamen tuzdan ibaret olduğunu söyler, kontrol için açılıp sandıkların öyle olduğu görüldüğünde düşük vergi kesilirdi. Bu sebeple "tuz" kelimesi Arap lehçesine "önemsiz, lüzumsuz" anlamında giriş yapmıştır. (Bardakçı, 2011)[4]

Benzer durum anestezide kullanılan (Afyon- أفيون) kelimesi için de geçerlidir. Sinirleri yatıştıran, baş döndüren ve konuşmada ağırlık yapan bu maddeyi kullananlara Mısır lehçesinde (أفيونجي- afyoncu) dendiği bilinmektedir. (Emîn, 2013: 59). Yine bir başka kelime olan (Vapur- وابور) Türkçede bir deniz taşıtının adı iken eskiden Mısır lehçesinde tren için kullanılmaktaydı. Son dönemde ise bu kelime "buhar motoru" anlamını taşımaktadır. (Spiro, 1999: 631). Mısır lehçesinde (ليمان- lîmân) şeklinde telaffuz edilen kelime hapis anlamı ifade ederken Türkçede gemilerin yanaştığı yer anlamını taşımaktadır. "Ayna" Mısır lehçesinde de kullanılan ve aslında fasih bir kelime olup (عين- 'Ayn) göz anlamına gelirken Türkçede görüntüyü yansıtan nesnenin adı olmuştur.

Tablo 2.[5]

	Mısır Lehçesi	Mısır Lehçesindeki Anlamı	Türkçe Karşılığı
1	إِكْسِيرْ	Mihenk taşı/ saf altın	İksir (mucize ilaç)
2	اَلاجَه	Çizgili pamuk/ ipek kumaş	Alaca
3	إِنْتِظَارْ	Bekleme	İntizar (beddua)
4	أورْطَة	Müfreze/ tabur/ Kıta	Orta
5	أيْوَة	Evet	Ayva
6	بَابُوجْ	Terlik	Pabuç
7	بَارَة	1 liranın 1/40'ı	Para
10	بَاشْ	Yönetici/ baş	Baş
11	بِرُوبَاجَنْدَا	Kısa ve yüksek ses	Propaganda
12	بَشْقَة	Mükemmel/ harika	Başka
13	بَهْلَوَانْ	Cambaz/ akrobat	Pehlivan
14	بُوريكْ	Et köftesi	Börek
15	بُوظَة	Nubiya birası	Boza

[4] Osmanlı'da vergi konusu için ayrıca bkz. Ünal, Mehmet Ali, *Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Tarihi,* Paradigma yayıncılık, İstanbul 2012.

[5] Tablodaki kelimeler için bkz. (Aytaç, 1994), (Emîn, 2013), (Spiro, 1999).

16	تَرْسَانَة	Silah deposu / Askeri depo	Tersane
17	تَنْبَلْخَانَة	Düşkünler evi	Tembelhane
18	جَزْمَجِي	Ayakkabı tamircisi	Çizmeci
19	حُكَمْدَارْ	Kumandan	Hükümdar
20	حَلْوَى	Şeker (ikram amaçlı)	Helva
21	خَمُورجِي	İçki satıcısı	Hamurcu
22	خُواجَة	Öğretmen/ profesör	Hoca
23	دَاوَى	Çınlamak/ yayılmak	Dava
24	دَوْلْتلُو	Mareşal için kullanılan lakap	Devletli
25	دِيلْ	Kuyruk (etek, hayvan, vb.)	Dil
26	دِيوَانْ	Büro/ yönetim/ bölüm	Divan
27	شَاوِرْمة	Döner türü bir et yemeği	Çevirme
28	شُرْبْ	İçmek	Şurup (ilaç)
29	صُوبَة	Sera (Turfanda)	Soba
30	قَزَقْ	Kızak	Kazak
31	قُلْقْ	Polis merkezi	Kulluk
32	كُشْكْ	Büfe/ nöbetçi kulübesi	Köşk
33	كُلْبَسْطِي	Biftek	Külbastı
34	كَمَشْ	Sıkı sıkı tutmak/ kavramak	Kamaş(mak)
35	كُنْدُرَة	Terlik	Kundura
36	لُوكَانْدَة	Otel	Lokanta
37	مَعَاشْ	Emeklilik/ emekli maaşı	Maaş
38	مَمْنُونْ	Teşekkür	Memnun
39	نَظَرْ	Bakma/ bakış/ göz	Nazar (göz değmesi)
40	نَقَرَاتْ	Çukur/ oyuk/ delik	Nakarat
41	نَقْشْ	Boyamak/ oymak	Nakış
42	هَيْكَلْ	İskelet/ Tapınak	Heykel
43	وَرَنْ	Kertenkele	Varan

4. TELAFFUZU YAKIN ANLAMI AYNI OLAN KELİMELER

Bu başlık altında gösterilebilecek örneklerin sayısı elbette daha fazladır. Tespit edilenler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. [6]

	Mısır Lehçesi	Telaffuz	Türkçe karşılığı
1	أنيه	Anneyh	Anne
2	إيو	İyû	İyi
3	برغل	Burğul	Bulgur
4	بلكونة	Balkûne	Balkon
5	بمبة	Bamba	Bomba
6	بمبي	Bembî	Pembe
7	تورلي	Turlî	Türlü

[6] Tablodaki kelimeler için bkz. (Aytaç, 1994), (Emîn, 2013), (Spiro, 1999).

8	جراج	Cerâc	Garaj
9	جَوَادَرْ	Cavâdâr	Çavdar
10	جُوخْ	Cûẖ	Çuha
11	جَوْمَة	Cazma	Çizme
12	جورب	Cevrab	Çorap
13	خاطرتشن	Ḫâtriţşin	Hatır için
14	خرسيس	Ḫârsîs	Hırsız
15	دادة	Dâde	Dadı
16	دبشيك	Dibşîk	Dipçik
17	دريك	Derîk	Direk
18	دُغري	Doğrî	Doğru
19	دنجل	Duncul	Dingil
20	دوش	Dûş	Döş (Göğüs Kemiği)
21	روشتة	Rûşete	Reçete
22	سبانخ	Sibânaẖ	Ispanak
23	شبك	Şubuk	Çubuk
24	شاكوش	Şâkûş	Çekiç
25	شربات	Şurbât	Şerbet
26	شرك	Şuruk	Çürük
27	شريك	Şurîk	Çörek
28	ششنجي	Şişnacî	Çeşnici
29	شعرية	Ṣa‘riyye	Şehriye
30	شفلك	Şiflik	Çiftlik
31	شل	Şul	Çul
32	شلبي	Şalabî	Çelebi
33	شليك	Şilîk	Çilek
34	شنكل	Şankal	Çengel
35	شوال	Şuvâl	Çuval
36	شوفير	Şûfîr	Şoför
37	شيت	Şît	Çit
38	طرشي	Turşî	Turşu
39	عربية	‘Arabiye	Araba (otomobil)
40	عفارم	‘Afârim	Aferin
41	عيلة	‘Ayle	Aile
42	فايدة	Fâyide	Fayda
43	فرن	Furn	Fırın
44	فشك	Fuşek	Fişek
45	فشكلك	Fuşeklik	Fişeklik
46	فنار	Fanâr	Fener
47	قازوزة	Ḳâzûza	Gazoz
48	قاورمة	Kâvirma	Kavurma
49	قلاش	Ḳullâş	Güllaç
50	قمشة	Ḳamşa	Kamçı
51	قيد	Ḳayd	Kayıt
52	كاس	Kâs	Kâse

53	كرافتة	Krâfte	Kravat
54	كزلك	Kuzluk	Gözlük
55	كسم	Kasm	Kesim (biçme)
56	كوزال	Kûzâl	Güzel
57	كوبري	Kûbrî	Köprü
58	ممكن	Mumkin	Mümkün
59	مزة	Mazza	Meze
60	نبطشي	Nubaṭşi	Nöbetçi
61	هلبت	Halbat	Elbet

5.SONUÇ

Sonuç olarak Türkçeden ve Mısır lehçesine, Mısır lehçesinden de Türkçeye çok sayıda kelimenin geçtiği görülmüştür. Zamanın, mekânın ve tarihi sürecin etkisi bu benzerlikte önemli rol oynamaktadır. Bu etki kimi zaman kelime anlamında daralmalara sebep olurken kimi zaman da anlamda genişlemeler şeklinde kendini göstermiştir. Harf inkılabının ardından Türk alfabesinin değişmiş olması ortak olan birçok kelimede telaffuz ve yapı farklılıklarını da beraberinde getirmiştir. Bu farklılığın akabinde anlamsal farklılaşmalar söz konusu olmuştur. Son olarak Türk- Mısır kültürü arasındaki etkileşimin dil noktasındaki izleri halen varlığını korumaktadır.

KAYNAKÇA

İbn Cinni, Ebu'l-Feth Usmân (tsz). *el-Hasâis,* (Tahkik: Muhammed Ali Neccâr, el-Mektebetu'l-'İlmiyye, Mısır ty.)

Emin, A. (2013). *Kamûsu'l-'Âdât ve't-Tekâlîd ve't-Te'âbîri'l-Mısriyye,* Kelimât 'Arabiyye li't-Terceme ve'n-Neşr, Kahire.

Hâtır, M. A. (1979). *Fi'l-Lehcâti'l-'Arabiyye Mukaddime li'd-Dirâse,* Matba'atu'l-Huseyni'l-İslâmiyye, Kahire.

'Atiyye, Ş. A vd. (2004). *el-Mu'cemu'l-Vasît,* 4. Baskı, Mektebetu'ş-Şurûki'd-Devliyye, Kahire.

Ünal, M. A. (2012). *Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Tarihi,* Paradigma Yayıncılık, İstanbul.

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 2. baskı (3 cilt bir arada), TDK Yay: 439, Ankara.

Akar, A. (2010). Lehçe Oluşma Şartlari ve Evreleri Bakımından Eski Türkiye Türkçesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi,* sayı. 28, s. 15-29.

Akar, A. (2016). Sosyal Bilimlerin Veri Kaynağı Olarak Ağızlar, *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, cilt. 10, sayı. 19, s. 169-182.

Aytaç, B. (1994). *Arap Lehçelerindeki Türkçe Kelimeler*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

Yıldız, M. (2010). Standart ve Yerel Arapçanın Tarihsel ve Filolojik Sınırları: Mısır Lehçesi Örneği, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* cilt. 10, Sayı. 3, s. 23-41.

Bardakçı, M. (2011). http://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/662523-tuz

III. TEIL

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT

UNTERSUCHUNG DER DEUTSCHEN ÜBERSETZUNG DES ROMANS "HUZUR" VON AHMET HAMDİ TANPINAR IN HINSICHT AUF DIE DESKRIPTIVEN ÜBERSETZUNGSSTUDIEN

Dr. Lokman TANRIKULU
Hacı-Bektaşi-Veli-Universität Nevşehir

1.EINLEITUNG

1.1. Der Schriftsteller

Ahmet Hamdi Tanpınar, geboren 1901 in İstanbul, studierte dort Literaturwissenschaft und arbeitete anschließend als Gymnasiallehrer in Erzurum, Konya, Ankara und İstanbul. 1939 wurde er Professor für türkische Literatur an der Istanbul-Universität und lehrte später an der Akademie der Schönen Künste und an der Universität Istanbul. Bis zu seinem Tod 1962 hatte er den Lehrstuhl für moderne Literatur am Turkologischen Institut inne. Tanpınar war einer der angesehensten Literaturwissenschaftler der Türkei; ein sensibler Autor, der die kulturellen Werte der osmanischen Tradition nicht aufgeben wollte. Seit man in der Türkei die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte unverkrampfter und subtiler betreibt, erlangten seine Romane, insbesondere Seelenfrieden, einen Kultstatus.

1.2 Das Werk

Ahmet Hamdi Tanpınar (1901–1962) schildert in seinem Roman *Seelenfrieden* (1949) die abenteuerliche Traumwelt von Mümtaz, einem jungen Mann auf der Suche nach sich selbst, und damit auch sein eigenes Schwanken zwischen Traum und Wirklichkeit. Vieles stellt der Autor in Träumen und Traumsequenzen dar, die Grenzen zwischen Realität und Fantasie, Vergangenheit und Gegenwart, zwischen realer Zeit und Traumzeit verschwimmen. Grundlinien, die sich in der erzählenden Prosa des Verfassers schon zuvor andeuten, werden hier ausgearbeitet und zur Geschlossenheit eines großen Romans erweitert.

Die vier Hauptkapitel sind nach Ihsan, einem etwas versponnenen Gelehrten, Nuran, einer Frau, die Mümtaz liebt, Suat, seinem Freund mit destruktiven Neigungen, und der Hauptperson, Mümtaz, benannt. In einer wichtigen Phase seiner Kindheit bleibt Mümtaz, ein Tagträumer, sich selbst überlassen und führt mit Vorliebe Selbstgespräche. Als er Ende der 1930er Jahre, zu Beginn der Handlung des Romans, nach Istanbul kommt, lernt er eine andere Welt kennen. Da ist er von Leuten umgeben, die ihre alten, palastartigen Anwesen und Sommervillen aufgeben mussten, Menschen, die den

Untergang des Osmanischen Reichs nicht verwunden haben.

Mümtaz' älterer Cousin, Ihsan, Geschichtslehrer am renommierten Gymnasium von Galatasaray, wird dem jungen Mann Lehrer und Freund zugleich und ist in vielem ein Ebenbild des Dichters Yahya Kemal (1884–1958). Wenn man liest, mit welcher Begeisterung Ihsan immer wieder sein Motto, eine Sentenz von Albert Sorel (1842–1905), zitiert: »Sollte die Welt eines Tages das Hemd wechseln, geschehen Dinge, vor denen man sich nicht schützen kann«, dann wird klar, dass dies eine Anspielung auf Yahya Kemal ist, der einst bei jenem berühmten Professor in Paris Vorlesungen hörte. Vermutlich haben auch die anderen Romanfiguren, deren Identität nicht ohne Weiteres zu klären ist, eine Beziehung zu Yahya Kemal. Und viele andere Gestalten des Romans spiegeln ebenfalls das Ich des Verfassers wider. Alle Personen in Mümtaz' näherer Umgebung stehen auf der Schwelle zum Tod, sind krank oder halbwahnsinnig, sind Tote, Nervenbündel und Epileptiker, haben die Aura des Pompösen, die sie einst in stattlichen alten Palästen umgab, verloren und ihr Hab und Gut verkaufen müssen. Sie wehren sich gegen die neue Zeit und versuchen mit letzter Kraft, einen Lebensstil fortzusetzen, der der Vergangenheit angehört.

Ihsan kann sein seelisches Gleichgewicht nur inmitten einer halb verschwommenen artifiziellen Welt in Träumen und Fantasien finden. Sommer für Sommer schwitzt er in Bibliotheken und setzt alles daran, den ersten Band seines Werkes noch vor seinem Tod abzuschließen. Ihsan beschreibt Blatt um Blatt mit zartem Gekritzel, einer Frauenhandschrift gleich, und unschwer ist er als Ebenbild von Ahmet Hamdi Tanp nar zu erkennen. Blättert man in den Originalen von Tanpinars Tagebüchern, wird deutlich, in wie vielen Details bis hin zum »zarten Gekritzel« der Handschrift der Autor sich in dem Gelehrten selbst porträtiert. Mümtaz hingegen ist ein unruhiges, im Unsteten schwirrendes Ich. Der junge Mann leidet unter einer Angstpsychose, die ihre Wurzeln in der Kindheit hat; eine permanente innere Unruhe treibt ihn um und lässt ihn vor der Wirklichkeit fliehen.

Die wichtigsten Kapitel des Romans basieren auf Reisen Tanpinars in seiner Kindheit und Jugend, beschreiben seine Wanderungen, Nächte in der Steppe, Reisen mit Karawanen, Übernachtungen in Herbergen und den Enthusiasmus für eine fremde Welt. Wenn Tanpinar von Mümtaz' Wanderleben von Provinz zu Provinz, von Kleinstadt zu Kleinstadt erzählt, geht er zum großen Teil von seinen eigenen Erinnerungen aus. Sämtliche Reminiszenzen, die der Autor in sein Buch einfließen lässt, haben Traumcharakter, werden zu Reisen, welche die Romanfiguren in der Fantasie oder der Wirklichkeit des Romangeschehens unternehmen.

Wenn der Autor vom Tod von Mümtaz' Mutter erzählt, von der Reise des

jungen Mannes nach Istanbul, davon, wie Ihsan Mümtaz empfängt, von den Aufgaben des jungen Mannes im Haus in Sehzadebasi, vom Gymnasium in Galatasaray, von Mümtaz' Studien in der reichhaltigen Bibliothek unter Anleitung von Ihsan und von Mümtaz' Hinwendung zur Musik und von seiner Aneignung des breiten kulturellen Spektrums der Hinterlassenschaft des Osmanischen Weltreiches – wenn man seine Erlebnisse mit allen ihren Details liest, die von der Sehnsucht nach der Vergangenheit und von der Illusion vom untergegangenen Osmanischen Reich handeln, wenn man von seinen Versuchen liest, vor der realen Zeit zu fliehen, erkennt man, dass Mümtaz kein Individuum mehr ist, sondern eine Person, die mit ihrer Umwelt, mit den Menschen in seiner Umgebung eins wird und in Träume und Fantasien aufgeht.

Die gelungensten Stellen des Werkes sind jene Passagen, in denen Ansichten Istanbuls beschrieben werden, jene Orte, an denen Mümtaz seine Träume erlebt. Er geht in die Antiquariate von Beyazit, sitzt in alten Verkaufsbuden, blättert in Handschriftensammlungen, stellt sich vor, was die Leute von damals dachten und wie sie lebten, und geht zum Trödelmarkt hinüber. Sein Schlendern über den Markt, seine Kommentare zu den alltäglichen Gegenständen auf dem Flohmarkt, seine Art und Weise, wie er den Trödel als Folie für die Alltagsgeschichten der Vergangenheit interpretiert, seine Rückschlüsse auf das Leben der früheren Besitzer – an all dem wird deutlich, wie präzis der Verfasser eine Vergangenheit einfängt, die aus den Blättern alter Manuskripte, aus den Einbänden antiquarischer Bücher und dem bizarren Gerümpel des Flohmarkts herauszulesen ist. Da ist stets zum einen die rationale Haltung des neutralen Beobachters, und dann wieder der Sprung ins Irrationale; diese Kapitel sind meisterhaft erzählt.

Wenn er dieses Milieu beschreibt, wird deutlich, wie seine Romanfiguren alles daransetzen, um vor den Zeitläuften zu fliehen, vor den Problemen der Gegenwart und dem Druck der Gesellschaft. Mümtaz alias Tanpinar beugt sich über jedes alte Möbelstück und betrachtet sorgenvoll ein Leben, das darin verschlossen ist, so als blickt er in einen Brunnen. Wenn er dann von den Fischern in Cekmece und den Kaffeehäusern erzählt, erkennt man, dass der Autor das Leben und die verschiedenen Milieus durch Mümtaz' Augen wie ein Bild wahrnimmt. Bei Tanpinar ist das Milieu kein Element – wie etwa im realistischen Roman –, das den Menschen näher beschreibt und seine Lebensumstände definiert, sondern ein Mittel, das seine Leser von Traum zu Traum geleitet. Der Autor wird zum Chronist Istanbuls, zu einem Maler all der Winkel und Ecken, in denen die Vergangenheit lebt, wie versteinert, wie geronnene Zeit.

Betrachtet man die Kapitel, die Mümtaz' Verhalten den schönen Frauen gegenüber zeigt – genauer gesagt: die Haltung Tanpinars, der sein Leben lang Junggeselle blieb –, so verstörten sie ihn stets, sie umgarnten ihn und

brachten ihn dazu, dass er sich seines Lebens schämt.

Im Übrigen hat Mümtaz sowieso kein Leben, von dem er sagen könnte, es sei das seine. Vielmehr schleppt er sich in einem Milieu voller Kontraste dahin. Niemand kann Mümtaz vor diesem Versinken, vor dem inneren Elend bewahren. Was hält Mümtaz – auf seinem Geisterschiff – auf den Beinen, wenn er seine Traumprojekte in Büchern, Straßen und der malerischen Schönheit Istanbuls spazieren führt? Außer der Fähigkeit zu intensiven Empfindungen hat er eine geistige Tiefe, die ihm seelisches Gleichgewicht gibt. Hätte er diese intellektuelle Seite nicht, wäre er verloren.

In schlaftrunkener innerer Verschlossenheit gleitet Mümtaz in kaum auslotbare Tiefen und zieht sich beim geringsten Widerstand in sein Schneckenhaus zurück; echte Lebensfreude bleibt ihm versagt, er ist müde, schwach und erschöpft und kann kein inneres Gleichgewicht finden. Mit all diesen Eigenschaften, genauer gesagt, durch den Mangel an all jenen Eigenschaften, die ihn zu einem handlungsfähigen Menschen machen würden, stellt er wirklich ein Musterbeispiel für einen verstörten Menschen in der türkischen Literatur dar. Die Schilderung dieser Verstörtheit, die in manchem an Camus, Sartre und Kafka erinnert, ist keine Kopie von Erzählweisen westlicher Prägung, sondern bildet das Lebensgefühl jener Jahrzehnte in der Türkei detailgetreu ab. Dies trifft vor allem auf die Darstellung von Mümtaz' Persönlichkeit zu, auf sein Traumwandeln durch Raum und Zeit. Die Erschütterungen in einer Phase des Umbruchs bringen ihn durcheinander, und er klammert sich an alles, was ihm noch bleibt. Wenn es ihm nicht gelingt, den kulturellen Wandel in seinen widersprüchlichen Ausprägungen rational zu erfassen, flieht er in eine Traumwelt aus Fantasien, Illusionen und empfindet diese unstillbare Nostalgie dann umso stärker.

1.3 Der Übersetzer

Christoph K. Neumann, geboren 1962, promovierte 1992 an der Universität München mit einer Arbeit zur osmanischen Historiographie. Später übernahm er verschiedenen Lehr- und Forschungstätigkeiten in İstanbul und Prag zu diversen Themen der osmanischen Kultur und Sozialgeschichte. Seit 2002 lehrt er an der Bilgi-Universität Istanbul, wo er assoziierter Professor für Neue Geschichte ist. Neben zahlreichen akademischen Veröffentlichungen liegen von ihm auch journalistische Arbeiten und Reiseführer vor sowie Übersetzungen aus dem Türkischen (beispielsweise von Orhan Pamuks Roman Schnee).

2. THEORITISCHER RAHMEN

Dank der Tätigkeit der Übersetzung, die mehrseitig, kompliziert, interdisziplinär und so alt wie die Kulturgeschichte ist, geht es um eine

relevante Aktivität zur Datenübertragung, die die Verbindungen unter den anderssprachigen Gesellschaften und Individuellen herstellen kann. Anhand der Übersetzungswissenschaft, die seit zweiter Hälfte des 20. Jahrhundertes in Erscheinung trat und die eine neue Disziplin wurde, konnten sich sowohl eine sprachige und als auch kulturelle Übertragung verwirklichen. Vor allem bei den Übertragungen von den kulturellen Elementen in den Zieltext spielt der Übersetzer eine Schlüßelrolle, während er die literarischen Texte übersetzt. Denn die Übertragungen von den Sprichworten, Phrasen, volkstümlichen Gedichten und Redewendungen im Ausgangstext in die Zielkultur sind sehr schwierig zu übertragen. Zudem braucht der Übersetzer sowohl die Elemente der Ausganssprache und auch der Zielsprache und -kultur sehr gut zu wissen und kennen. Gideon Toury, israelischer Übersetzungswissenschaftler, machte die Prinzipien seiner eigenen Theorie namens "In Search of Theory of Translation" bekannt, indem er sich von der Systemtheorie des Theoretikers namens Itamar-Even-Zohar inspirieren ließ. Nach Meinung von Toury kann eine Übersetzung nicht mit den absoluten Kriterien sondern mit den Normen bezeichnet werden. Die Norm deutet auf die Übersetzungen der Werte hin, die von der Gesellschaft zu akzeptieren sind. (1995: 53-62) Toury nannte drei Typnormen, die sie bei der Übersetzungstätigkeit als Prämisse-Normen, Normen vor dem Verlauf und Normen im Verlauf bezeichnet wurden.

Die Prämisse-Normen sind die die Hauptnormen, womit der Übersetzer auf welches von den Ausgangs- und Zieltexten mit Kultursystemen zusteuern wird, zu denen diese Texte gehörten. Wenn die Normen des Ausgangstextes dominant sind, handelt es sich dann um eine adäquate Übersetzung (adequate translation); wenn dahingegen die Normen des Zieltextes dominant sind, handelt es sich dann um eine akzeptable Übersetzung (acceptable translation). Die Normen vor dem Verlauf betreffen die Übersetzungspolitik, die darauf hindeutet, aus welchem Grund die Übersetzung bevorzugt wurde, daneben betreffen sie die Unmittelbarkeit der Übersetzung, die darauf hindeutet, ob diese Übersetzung von der Zwischensprache oder Ausgangssprache durchgeführt wurde. Die Normen im Verlauf beinhalten die Matrixnormen, die den Zieltext betreffen, und die textuellen-linguistischen Normen. Die Matrixnormen betreffen dazu, wie der Übersetzungstext gegliedert wurde, ob er einer Anführung oder Auslassung einschließlich der Fußnote unterzogen wurde. Und auch die textuellen-linguistischen Normen steuern darauf zu und beschreiben, wie die Wörter und Ausdrücke in der Zielsprache gewählt wurden, was für eine Einstellung zur Art und Weise auf der wörtlichen und ausdrücklichen Ebene der Übersetzer vorlegte. (Suçin, 2013:s. 26-57)

3. VERGLEICHENDE UNTERSUCHUNG

Bei dieser Studie wird die deutsche Übersetzung des Romans "Huzur" von

Ahmet Hamdi Tanpınar in Hinsicht auf Studien der deskriptiven Übersetzungen von israelitischer Übersetzungswissenschaftler Gideon Tory untersucht:

Beispiel 1:

Huzur	Hakikatte harbin patlamak üzere olduğuna emindi. "Dünya gömlek değiştireceği zaman hâdiseler sakınılmaz olur."(S.17)
Seelenfrieden	Dabei war er in Wahrheit sicher, dass in Kürze ein Krieg ausbrechen würde. "wenn die Welt das Hemd wechselt, hat man die Folgen zu tragen."(S.18)

Der Ausdruck "Gömlek değiştirmek (Hemden wechseln)" bedeutet eigentlich auf "1) Schlagen wechseln ihre Oberhaut 2) seine Gesinnung ändern" (TDK S. 671) Der Übersetzer machte hier eine wörtliche Übersetzung. Wenn eigentlich der Übersetzer den Ausdruck als "Falls sich die Welt verändert, werden dann die Ereignisse unvermeidlich." Übertragen hätte, wäre dies im Sinne der Äquivalenz noch sinnvoller.

Beispiel 2:

Huzur	Aç kapıyı bezirgânbaşı, bezirgânbaşı Kapı hakkı ne verirsin? Ne verirsin?.. (S.20)
Seelenfrieden	Kaufherr, die Tür mach auf, mach auf die Tür! Kaufherr, was gibst du dem, der anklopft, Kaufherr,was? (S.24)

Der Übersetzer übertrug den Ausdruck "bezirgânbaşı=Beauftragter, der sich um die Stoffe wie Tücher, Lappen, Musselin usw. kümmerte, von denen der Sultan gebrauchte" (TDK, S. 326) als "Oberhändler" (S. 326) in die Zielkultur. Und er übersetzte die zweite Zeile als "Was mußt du jemandem schenken, der an die Tür klopft, was?"

Beispiel 3:

Huzur	Çocukların hepsi gürbüz ve güzeldi. Fakat, üstleri başları perişandı.(S.20)
Seelenfrieden	Die Mädchen waren alle kräftig und hübsch, aber sie hatten Lumpen an. (S.24)

Wenn jemand mit dem türkischen Wort "gürbüz" genannt wird, bedeutet dies "er ist gesund, kräftig und gut anwachsen" (TDK, S. 1010) Der Übersetzer benutzte hier die Äquivalenz. Zumal er den türkische Ausdruck

"üst baş = Kleidung" (TDK, S. 920) als "Sie hatten zerlumpt angezogen." (S. 366) übersetzte, konnte man die genaue Bedeutung nicht erhalten. Wenn dieser Ausdruck als "Ihre Anzüge waren zerrüttet." übersetzt worden wäre, könnte dann die Äquivalenz geschafft werden.

Beispiel 4:

Huzur	Acaba ne düşünmüştü, neyi beklemişti? Bu dalgaların ona getirecekleri bir şey olduğunu mu sanıyordu; yoksa mağaranın içine dolup boşalan suyun o acayip uğultusuna mı kendini kaptırmıştı?(S.34)
Seelenfrieden	Was dachte er da wohl, worauf wartete er? Glaubte er, diese Wellen würden ihm etwas überbringen, oder hatte er sich ganz dem absonderlichen Brausen des-ein und abschließenden Wassers hingegeben? (S.43)

Der Ausdruck "kendini kaptırmak (für etwas Feuer und Flamme sein)" bedeutet in der türkischen Sprache auf "nicht frei machen können von dem Einfluß einer neu begonnenen Arbeit oder Sache" (S. 778) und der Übersetzer übertrug diese Bedeutung in Äquivalenz.

Beispiel 5:

Huzur	Akşam oldu yakamadım gazımı, Kadir Mevlâm böyle yazmış yazımı, Doya doya sevemedim kuzumu, Ben ölürsem yavrum seni döverler. (S.34)
Seelenfrieden	Abend ist’s geworden, doch gibt mein’ Lamp’ kein Licht, Das soll mein Schicksal sein in Gottes Angesicht, Zu kosen und zu herzen mein Lamm hatt’ Zeit ich nicht, Mein Kind, wenn ich nun sterbe, wirds übel dir ergehn. (S.44)

Der Übersetzer konnte die den Mangel an Können im Ausdruck "Ich konnte meine Gase nicht anzünden." in der ersten Zeile in die Zielkultur nicht übertragen, da er ihn als "Meine Lampe leuchtet nicht." übersetzte. Er machte eine freie Übersetzung in der zweiten Zeile. Obwohl die türkische Anredeform "kuzum" in der dritten Zeile, die auf Zärtlichkeit, Bitte oder

Aufmerksamkeit hindeutet (S. 1551), wurde durch den Übersetzer als "Lamm" übertragen, und auf diese Weise wurde die Ganzheit der Bedeutung zerstört, indem eine wörtliche Übersetzung durchgeführt wurde. Der türkische Ausdruck "döverler" in der vierten Zeile wurde von dem Übersetzer als "es wird für dich schlimm sein", indem er freie Übersetzung benutzte.

Beispiel 6:

Huzur	Şu İzmir'in minaresi sedeften, annem sedeften Sen doldur ben içeyim kadehten, aman kadehten…(S.35)
Seelenfrieden	Das Minarett in İzmir schimmert wie Perlmutt, Oh Mutter, wie Perlmutt, Dem Becher hier zum Trinken, Mutter, füll mir gut, Oh Mutter, füll ihn gut. (S.44)

Der Übersetzer führte eine freie Übersetzung durch, ohne das Wort "şu" in der ersten Zeile zu übersetzen, indem er den Satz als "İzmirs Minarette glänzt perlmuttartig." In der zweiten Zeile wurde das Wort "hier" von dem Übersetzer angefügt und er übersetzte frei.

Beispiel 7:

Huzur	Mümtaz eski Şûra-yı Devlet azasından Behçet Beyefendiyle ayak üstünde konuşmak hoşuna gitmediği için yana çekildi ve oradan ihtiyar adamın yarı kukla hareketlerini içinde tam bir yıkılış ile seyretti. (S.56)
Seelenfrieden	Mümtaz verzog sich in den Hintergrund, weil er keine Lust hatte, mit den ehemaligen Staatsratsabgeordneten Behçet Beyefendi auf der Strasse ein Gespräch anzufangen, und betrachtete von dort ganz fassungslos die halb marionettenhaften Bewegungen des alten Herrn. (S.75)

Der türkische Ausdruck "ayak üstü" wurde im türkischen Wörterbuch als 1. nicht setzend, aufstehend, 2. in kurzer Zeit, eilig (S. 199) erklärt. Der Übersetzer übertrug diesen Ausdruck in die Zielkultur als "unterwegs".

Beispiel 8:

Huzur	Ona göre musiki ve her şey şu zaman dediğimiz boşluğu doldurmak içindi. Bir geçit alayı, bir boks maçı hikayesi, şöyle rahatça yapılan dörtbaşı mamur bir dedikodu, ona en güzel sanat eserinin verebileceği sıcaklığı verebilirdi. (S.80)
Seelenfrieden	Ihrer Ansicht nach Musik und überhaupt alles dazu da, die Leere zu füllen, die wir “Zeit” nennen. Eine Parade, der Bericht über einen Boxkampf, ein gemütlicher Klatsch mit allem Drumherum erzeugten in ihr ein wohliges Gefühl, wie es auch das schönste Kunstwerk vermitteln konnte. (S.75)

Der türkische Ausdruck "dört başı mamur" wurde im türkischen Wörterbuch als 1. allseitig zufriedenstellend, 2. vollständig, einwandfrei (S. 716) erklärt. Der Übersetzer übertrug diesen Ausdruck in die Zielkultur als "gemütlich" und jedoch konnte er die echte Bedeutung nicht schaffen. Hingegen könnte der Übersetzer eine Äquivalenz erzeugen, falls er diesen Ausdruck als "ein kompletter Klatsch" übersetzt hätte.

Beispiel 9:

Huzur	Lutf u kerem-i Hazret-i Mevla ile geçtik. (S.154)
Seelenfrieden	Überlebt durch Gottes Gnad’ Und Güte Haben wir. (S.218)

Der Übersetzer adoptierte die betreffende Zeile an die Zielkultur und er übersetzte sie als "Wir konnten dank der Gnade Gottes überleben."

Beispiel 10:

Huzur	Kadem kadem gece teşrîfi Nâilî o mehin Cihan cihan elem-i intizâra değmez mi…(S.165)
Seelenfrieden	Wie dieser Mond, Nailî, Schritt um Schritt Die Nacht beehrt, Ist dies nicht alle Gram des Wartens dieser Welt dir wert?(S.234)

Der Übersetzer übertrug die türkische Zeile "Ey Naili, o ay yüzlü güzelin gece adım adım bize gelmesi dünyalar kadar bekleyiş acısına değmez mi?" in die Zielsprache so: "Ist es nicht dem quälenden Warten auf dieser Welt wert, daß sich die Nacht dem Naili langsam nähert? "

Beispiel 11:

Huzur	Tü beher gücâ ki bâşi Büved ân bihişt-i mârâ! (S.278)
Seelenfrieden	Jeder Ort, an dem du bist Mir das Paradies dort ist. (S.392)

Der Übersetzer übersetzte die Zeile in Tonart-Acemaşiran Yörük Semai von Dede Efendi "Her nerede olursan orası bize cennet olur." wörtlich so: "Jeder Ort, wo du bist, wird uns Paradies."

Beispiel 12:

Huzur	Sonra birdenbire, eğlence ümitlerini boşa çıkartmış olmasını affetmiyormuş gibi: -Birader sen de etraftan öyle bir çekildin ki…(S. 309-310)
Seelenfrieden	Dann meinte er plötzlich, als verzeihe er ihm nicht, durch seine Abwesenheit um das Vergnügen gekommen zu sein:"Bruder, du hast dich aber auch so etwas von verkrochen!" (S.435)

Der türkische Ausdruck "boşa çıkarmak" wurde im Wörterbuch "olumlu bir sonuç alınmasını engellemek = scheitern" erklärt. (S. 383) Weil der Übersetzer diesen Ausdruck frei übersetzte, konnte eine originalgetreue Übersetzung nicht durchgeführt werden.

Beispiel 13:

Huzur	Genç kadını hiç düşünmüyor değildi. Hattâ hayaliyle beraber yürüyordu. Fakat çok uzak, sanki aralarında kalın su tabakaları, bilmediği maddeler varmış gibi, "İnsandaki ölüm terbiyesinin verdiği bir şey olsa gerek!" Oldu ile bittiye çare yoktur, diyen bir atalar sözü hatırlıyordu. Bu da aynı şeydi. (S.338)
Seelenfrieden	Nicht dass er gar nicht mehr an die junge Frau dachte! Selbst beim Gehen begleitete ihn ihr Phantom. Doch sie waren weit voneinander entfernt, so als seien dicke Schichten Wasser zwischen ihnen oder Materialien, die er nicht

	kannte. “Er erinnerte sich an ein Sprichwort, das besagt: Dagegen ist kein Kraut gewachsen; was vorbei ist, ist vorbei. Genau so verhielt es sich jetzt. (S.476)

Der Übersetzer übertrug den türkischen Ausdruck "oldu ile bitti" nach der Tätigkeit wörtlicher Übersetzung und dabei konnte er eine Äquivalenz schaffen, indem er der türkische Ausdruck "atalar sözü" mit der genauen deutschen Bedeutung, mit dem "Sprichwort" (S. 66) übertrug.

Beispiel 14:

Huzur	Zaman, onda daima yeniden teşekkül ederdi. Hâl, bu bıçak sırtı, hem mazinin yükünü taşır. Hem de onu çizgi çizgi değiştirirdi.(S.347)
Seelenfrieden	Die Zeit formte sich in ihm fortwährend aufs Neue. Die Gegenwart, diese Messerschneide, trug einerseits die Last der Vergangenheit, andererseits veränderte sie sie Strich um Streich. (S.489)

Der Übersetzer übertrug den türkischen Ausdruck "bıçak sırtı", der sich im Wörter als "çok yakın aralık, çok az fark = es ist nur ein Katzensprung entfernt" (S.527) erklärt wurde, nach der Tätigkeit wörtlicher Übersetzung und jedoch konnte die genaue Bedeutung in die Zielkultur nicht übertragen werden.

Beispiel 15:

Huzur	Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen, Merdüm-i dîde-i ekvan olan âdemsin sen (S.378)
Seelenfrieden	Betrachte dein Wesen freundlich, denn der Sinn der Welt bist du! Der Erde Augenstern, des Universums Held bist du!(S.532)

Der Übersetzer übertrug die Zeile "Kendine iyi bak ki, alemin özü sensin, Sen varlığın göz bebeği olan ademsin" in die Zielkultur mi dieser Übersetzung "Hoşça bak varlığına, çünkü dünyanın anlamı sensin. Dünyanın göz yıldızı, evrenin kahramanısın. = Sei gut deinem Existenz, denn du bist die Bedeutung der Welt, du bist die Stern der Welt und Heros des Universums." Auf diese Weise konnte er dabei eine Äquivalenz erzeugen.

4. SCHLUSS

Neben der Übersetzung der Prosa ist es ziemlich schwierig, Phrasen, Redewendungen, volkstümliche Gedichte und Sprichwörter zu übersetzen.

Daran hat der Übersetzer eine sehr große Pflicht und Verantwortung. Nämlich muss der Übersetzer die Bedeutungen und Botschaft der Ausdrücke in der Ausgangssprache sehr gut wissen und verstehen und auch die Zielsprache sehr gut beherrschen. Dann kann er den Effekt des betreffenden Ausdruckes in die Zielsprache richtig übertragen.

Bei dieser Studie wird die deutsche Übersetzung des Romans "Huzur" in Hinsicht auf Studien der deskriptiven Übersetzungen untersucht. Anhand von Beispielen wurde erklärt, wie die Kulturelemente des Ausgangstextes in den Zieltext übertragen wurden und wie deren Äquivalente erzeugt werden konnten. Als die Tourys Normen vor dem Verlauf bewertet wurden, wurde festgestellt, dass der Roman durch den Übersetzer unmittelbar aus der Ausgangssprache übersetzt wurde und dass dabei keine Zwischensprache benutzt wurde.

Aus der Untersuchung der Übersetzungen Phrasen, Redewendungen, volkstümliche Gedichte und Sprichwörter ging hervor, dass bestimmte Teile so übertragen oder im Ganzen übersetzt wurden, damit die Zielkultur begriffen werden konnte, während ein Teil der Wörter wörtlich übersetzt wurde. Das zeigt uns, dass der Übersetzer gleichzeitig sowohl die Fassung "zur adäquaten Übersetzung" als auch die Fassung "zur akzeptablen Übersetzung" bevorzugt hat.

LITERATURVERZEICHNIS

Steuerwald, K. (1998): *Almanca-Türkçe Sözlük*. ABC Yayınevi, İstanbul.

Steuerwald, K. (1998): *Türkçe-Almanca Sözlük*. ABC Yayınevi, İstanbul.

Suçin, M. H. (2013): *Öteki Dilde Var Olmak Arapça Çeviride Eşdeğerlik*. Say Yayınları, İstanbul.

Tanpınar, A. H. (2008): *Huzur*. Dergah Yayınları,İstanbul,16.Baskı.

Tanpınar, A. H. (2008): *Seelenfrieden*. (Çeviren: Christoph K. Neumann), Unionsverlag, Zürich.

TDK (2011): *Türkçe Sözlük.* Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

TDK (1978): *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü.* Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

Toury, G. (1995): *The Nature and Role of Norms in Translation.* Descriptive Translation Studies an Beyond, Amsterdam, John Benjamins Publishing House.

ÇEVİRİDE BİR KÜLTÜR AKTARIMI: GASTRONOMİK EKİNBİRİMLER

Dr. Öğr. Üyesi Serkan DEMİRAL
Batman Üniversitesi

GİRİŞ

Ülkemizde 1940 yılından itibaren 1000 temel klasik eser düzenli bir şekilde Türkçeye çevrilmeye başlandı. Bu çevirilerin büyük bir çoğunluğunu Ulu Önder Atatürk'ün öncülüğünü yaptığı Türk Aydınlanma Devrimi'ne de katkı sağlayan Hint-Avrupa dil ailesine ait dillerden (Almanca, Fransızca, İngilizce vb.) yapılan yazınsal çeviriler oluşturdu. Söz konusu çevirilerde geçen gastro-ekinbirimlerin dilimize aktarımında ortaya çıkan bir takım sorunlar ve tartışmalar da günümüze kadar geldi. Bu sorunların ve tartışmaların temelini oluşturan ana neden, Hint-Avrupa dil ailesine ait dillerin ve Türk dilinin dilsel sistemler (yapı, sözdizimi vb.) açısından birbirinden oldukça farklı diller olması yanında özellikle kültürel farklılıkların (inanç, yaşam biçimi, gelenekler vb.) olmasıdır. Çeviri sürecinde kültürel bir farklılık olan gastro-ekinbirimlerin çevrilebilip çevrilemeyeceğini inceleyeceğimiz bu çalışmada Türk ve Fransız dilleri özelinde karşılaştırmalı örnekler vererek bu tartışmaya katkı sunmaya çalışacağız.

1. ÇEVİRİ

Bir dilden başka bir dile aktarılan ileti olarak tanımlayabileceğimiz çeviri, insan toplumlarının birbirinden farklı diller konuşmaya başlamasından günümüze kadar varlığını sürdüren sanatsal bir etkinliktir. Bu etkinlik için, işlem yazılı olarak yapılıyorsa çeviri; sözlü olarak yapılıyorsa Türkçeye Arapçadan geçen "tercüme" kavramı kullanılır. Tahsin Saraç (1985) "Büyük Fransızca Türkçe Sözlük "de "tercüme" kavramının Fransızca karşılığı olan "interprétation" sözcüğünü "yorumlama/açıklama" olarak çevirmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi tercüme işlemi sözlü olduğundan tercüman ardıl ya da eşzamanlı bir aktarımla kaynak dili erek dile aktarırken yazılı çeviriye göre zamanı kısıtlı olduğundan konuşmaları yorumlayarak aktarır.

1.1. Çeviribilimcilere Göre Çeviri

Çevirinin çok öznel bir sanat olduğunu söyleyen Wassety (2001) onu dil olgusunun "meşru çocuğu" olarak görür. Wassety'nin bu metaforik yaklaşımına göre dil ve çeviri birbirinden ayrı tutulmaması gereken ve bireysel çıkarımları olan olgulardır. Wassety gibi birçok çeviribilimci çevirinin tanımına yönelik görüşler bildirmiştir. Mounin (1963), "Çeviri, iki dilli bir iletişim olgusudur." Pergnier (1993), "Çeviri, birbirine eşdeğer

iletilerle yapılan bir iletişimdir." Nida ve Taber (1969), "Çeviri, kaynak dildeki iletinin erek dilde anlamsal ve biçimsel olarak yeniden oluşturulmasıdır." Delisle (1993), "Çeviri, iletinin yorumlanıp yeniden ifade edilmesidir." Ladmiral (1979) "Çeviri, anlamsal temelde aynı yönde oluşan bir olgudur."

1.2. Çeviride Eşdeğerlik

Kaynak dilden erek dile yapılan yazılı ya da sözlü aktarımlarda kaynak dildeki ileti erek dilde aynı anlamı vermeyebilir. Bu durum çeviri etkinliği sürecinde bir takım sorunlara neden olur. Bu sorunların çözümü için bazı çeviribilimciler (Bkz. Koller, 1995, Wermeer, 2008, Kenny, 2009) kaynak ve erek metin arasındaki iletide eşdeğer bir anlam ilişkisi kurulmasını önerirler. Bu ilişkinin kurulmasını sağlayan en önemli eşdeğerlik ölçütleri şunlardır:

● Düzanlamsal: Kaynak ve erek dildeki iletinin hem sözcük hem de kültürel olarak aynı anlamı vermesiyle oluşan bir eşdeğerlik ölçütüdür. İspanyolca, İtalyanca, Fransızca ve Portekizce gibi diller bu ölçütün kullanılmasına örnek verilebilir.

● Yananlamsal/Çağrımsal: Asıl anlamının dışında kullanılan sözcükle yapılan eşdeğerliktir.

● Metinsel: Edebi çeviride özellikle şiir çevirisinde başvurulan bir eşdeğerlik ölçütüdür.

● Edimsel/Dilsel: Kaynak dilin ait olduğu kültürün erek dilin kültürüyle örtüşmediği durumlarda kaynak dildeki metnin ya da sözcüğün erek dile aynı iletiyle fakat farklı bir metinle ya da sözcükle aktarılmasıdır.

● Biçemsel: Özellikle Şiir çevirilerinde karşılaşılan uyak ses vb. kayıpların önlenmesini sağlamaya çalışan bir eşdeğerlik ölçütüdür.

2. ÇEVRİLEBİLİRLİK ve ÇEVRİLEMEZLİK

Çeviriye duyulan ilgi özellikle XVIII. yüzyılda yazınsal çevirilerin yaygınlaşmasıyla önem kazandı. Ardından önce Avrupa'da sanat, sanayi ve siyaset alanlarındaki gelişmelerin yayılması çevrilen kitaplar, gazeteler aracılığıyla hız kazandı. Çeviri etkinliği İzleyen yıllarda bir takım tartışmaları da beraberinde getirdi. Bu tartışmaların ana eksenini XIX. yüzyılda "bir dile özgü düşüncenin başka bir dile aktarılamayacağını" savunan "çevrilemezlikçi" yaklaşım oluşturdu. Bu yaklaşımın öncülleri olan dilbilimci ve felsefeci Humboldt, Wiesgerber, Sapir ve Whorf, Schleiecmarher'e karşı Kade, "bir dile özgü her türlü düşünce başka bir dile aktarılabilir" diyerek çevrilebilirliği savunmuştur (Akt. Aslan, 2011, 56).

Çevrilemezliği savunan bir diğer dilbilimci Anari (2003), şiir çevirilerini örnek göstererek bu tip çevirilerde eşdeğerliğin çevirmen tarafından bulunamayacağını ileri sürmüştür. Almanca-Türkçe bağlamında çevrilebilirlik-çevrilemezlik tartışmasına giren Balcı (1993) ise bu sorunun biçimsel, içeriksel ya da edimsel nedenlerinin olabileceğini belirtmektedir. Dikkat edilirse çeviride çevrilemezlik yaklaşımında bulunanların, bir dile özgülüğün başka bir dilde bulunamayacağı yönündeki düşüncelerini şiir, deyim, atasözleri gibi gerçekten de bir ulusa ait olan özel ifadelere dayandırmaları onları haklı gibi gösterebilir. Ancak, bir ulusun kültürel değerlerini anlamamızı sağlayacak en önemli unsur çeviridir. Bir ulus başka bir ulus gibi düşünmeyebilir, doğal olarak onlar gibi davranmayabilir. Uluslar dinsel, yazınsal, geleneksel, sanatsal, ekonomik vb. açılardan farklılıklar gösterseler de ortaklaştıkları çok fazla birliktelikleri de vardır. Dünyanın her yerinde sevgi, üzüntü, kaygı, korku vb. duygular farklı biçimlerde yaşanır; ama sonuçları aynıdır. Bir metnin çevrilebilirliği ve çevrilemezliği çevirmenin başarısıyla (her iki dile hakim olup olmamasının yanında o dillerin kültürünü aynı ölçüde bilip bilmemesiyle) ölçülebilir. Peki, çevirmenin başarılı ya da başarısız olduğunu nasıl anlayabiliriz? Özellikle yazınsal çeviride erek dildeki okur kaynak dilde işlenen duyguları kendi kültüründe de görebiliyorsa sözgelimi Şili'nin ünlü şairi Pablo Neruda'nın şiirlerinde verilmek istenen iletiyi alıyorsa bu çevirmenin başarılı bir aktarıma sahip olduğunu gösterir.

3. EKİNBİRİMLER

Fransızcada "culturèmes" olarak adlandırılan ekinbirimler doğal olarak kültür sözcüğünden bağımsız bir şekilde ele alınamaz. Türk Dil Kurumu'na göre (TDK) "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" olarak tanımlanan kültür her toplumun kendi dilinin de ortaya çıkmasını sağlamış ve bu diller aracılığıyla da toplumsal değerlerini başka toplumlara aktarmıştır. Bir toplumun dilini ve kültürünü "aynı parçanın iki yüzü" olarak gören Dolgova (2017, 5) da dilin ve kültürün birbirinden ayrı ortaya çıkıp gelişemeyeceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Badea (2009, 18) ekinbirimleri "bir topluma özgü yaratımlar" olarak tanımlar. Toplumlara özgü bu yaratımların doğal olarak deyimleri, atasözlerini, özdeyişleri, sövgüleri, yiyecek ve içecek adlarını vb. içeren dilsel söylemler olduğunu söyleyebiliriz (Balcı, 2012:15). Bu söylemler yabancı dil öğretim sürecinde de karşımıza çıkmaktadır. Çeviri etkinliğinin yabancı dil öğrenim sürecinde algısal dil becerilerini de geliştirdiğini vurgulayan Uyanık (2013) öğrenenin erek metne yaptığı aktarımlar sırasında kaynak metnin içeriğini daha iyi algıladığını böylece çeviri etkinliğinin dil öğrenim sürecine katkı sağladığını ileri sürer. Kaynak metinde geçen

ekinbirimlerin de erek metne aktarımda Uyanık'ın bahsettiği katkı önemlidir. Bir dili bilmek çeviri yapmak için yeterli olamayacağı için çevirmenin de çeviri etkinliği öncesi yapacağı okuma edimi kaynak metinde karşılaştığı ekinbirimlerin erek metne aktarılmasıyla ilgili kurgulayacağı imgeleme yardımcı olacaktır.

3.1.Gastro-Ekinbirimlerin çevrilebilirliği ve Çevrilemezliği

Çevrilebilirlik, kaynak dildeki söylemin erek dildeki eşdeğerliğinin sağlanmasıdır. Eşdeğerlik için kaynak ve erek metinlerdeki dilin aynı dil ailesine ve bu dillerin aynı kültürel ögelere sahip olması da gerekmez. Örneğin "Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué." Fransızca atasözünü "Ayının postunu onu öldürmeden satmamak gerekir" biçiminde doğrudan/sözcüğü sözcüğüne bir yaklaşımla Türkçeye çevirirsek bizim toplumumuzda bu "bir ayıyı önce öldürmek ardından derisini yüzmek sonra bu deriyi post olarak para karşılığı pazarlamak" olarak algılanır. Oysaki kaynak dildeki ileti, bir şey yapmadan önce onun hazırlığının yapılması gerektiği yönünde bir tavsiye içeriyor. Öyleyse her ne kadar Fransız ve Türk toplumları birbirlerinden çok farklı dilsel ve kültürel yapılara sahip olsalar da, aynı ileti "Dereyi görmeden paçayı sıvama" biçiminde eğretilemeli bir yaklaşımla aktarılırsa bu aktarım Türkçede doğru bir biçimde algılanır. Bu durumda; A'dan (Kaynak dil Fransızca) → B'ye (Erek dil Türkçe) yapılan aktarım A = B eşdeğerliğini ortaya çıkarır.

Eğretilemeli kavramların kültürel bir içeriği olduğunu ve bu kavramların dil ve dünya görüşü arasındaki bağı açıklayan kullanımlar olduğunu söyleyen Korkut'un (2001, 2) çeviri etkinliği öncesi önerileri dikkate değerdir: "Öncelikle kaynak dildeki söylem için, anlamaya yönelik bir diliçi çeviri yapılır ve ardından erek dilde kabul edilebilir eşdeğerlikler aranırken, bu kez erek dilde diliçi çevirilere başvurulur ve aktarım bu işlemlerin sonunda gerçekleşir."

Gastro-ekinbirimlerin kaynak dilde diliçi ne anlama geldiğini çözümleyen çevirmen eşdeğer gastro-ekinbirimin erek dilde olup olmadığını araştırır. Kaynak dildeki gastro-ekinbirime erek dildeki en yakın gastro-ekinbirimi bularak aktarımı gerçekleştirir. Bazen dilsel olarak aynı aileden olmayan fakat kültürel olarak benzer hatta aynı denebilecek özellikler taşıyan toplumların gastro-ekinbirimlerini erek dile aktarmak çok daha kolay olmaktadır. Örneğin dilleri Türk dilinden farklı olsa da kültürel yapıları Türk toplumuna benzeyen bazen aynı özellikler taşıyan toplumların (Ermeniler, Gürcüler, Farslar, Rumlar vb.) dillerinden dilimize yapılan çevirilerdeki gastro-ekinbirimler daha kolay anlaşılabilmektedir. Örneğin Hint-Avrupa dil ailesi içinde yer alan Ermenicede ve Rumcada Türkçedekiyle aynı olan gastro-ekinbirimler vardır:

Ermenice	Türkçe
Լավաշ [lavaş]	Lavaş
Լահմաջունը [lahmajuny]	Lahmacun
Rumca	Türkçe
Μουσακά [musakka]	Musakka
Μπακλαβά [baklava]	Baklava

Ermenice, Rumca ve Türkçedeki bu gastro-ekinbirimlerin her üç dilde de ortak kullanıldığı ve aynı nesneyi ifade ettikleri görülebilir. Doğal olarak benzer kültürlere sahip toplumların da benzer gastro-ekinbirimleri olması kaçınılmazdır.

Aynı gastro-ekinbirimlerin Fransızcada karşılıklarının olup olmadığına bakacak olursak;

Türkçe	Fransızca
Lavaş	Du pain turc (Türk ekmeği)
Lahmacun	Une pizza turque (Türk pizzası)
Musakka	De la moussaka (musakka)
Baklava	Des baklavas (baklava)

Türk gastro-ekinbirimleri olan bu sözcüklerden *lavaş* sözcüğünün Fransızcada direk karşılığı ya da eşdeğeri olmadığından genel bir *anlam kaydırmasıyla* çevrilmiştir. Bu yöntemin yetersizliği durumunda aynı sözcük *açıklayıcı çeviri yöntemiyle* kaynak dildeki nesne erek dilde yeniden oluşturulabilir: Lavaş → une fine galette molle (ince yumuşak ekmek). Her ne kadar bu oluşum Türk gastronomik kültüründeki *lavaş* sözcüğünün Fransız kültüründeki karşılığı değilse de *lavaş* gastro-ekinbirimi erek dilde *une fine galette molle* göstergesiyle somutlanarak *yananlamsal* eşdeğer bir aktarım yapılabilir. *Lahmacun* ekinbiriminin erek dildeki *une pizza turque* ifadesi ise *lahmacun* nesnesinin göstergesi değil *pragmatik* eşdeğeridir: Lahmacun ↔ une pizza turque.

Musakka ve *baklava* sözcüklerinin Fransızcadaki karşılıklarının ise (Bkz. Petit Robert, 2007) hem sözcük hem de gösterdiği nesne açısından Türkçedekiyle aynı olduğunu görüyoruz. Fransız gastro-ekinbirimi olmayan fakat Fransızcaya bazen aynı sözcük ve sesletimle (musakka ↔ moussaka; baklava ↔ des baklavas) bazen de başka bir nesne kullanılıp kaynak dilin nesnesi çağrıştırılarak (lahmacun → une pizza turque) çevrilen bu sözcüklerden başka Türk kültüründe yaygın olarak bulunan diğer bazı ekinbirimlerin Fransızca çevirilerini bir tablo halinde çözümleyelim:

Türkçe Ekinbirim	Fransızca Çevirisi	Eşdeğerlik Ölçütü
Ayran	L'ayran	Düzanlamsal
Dolma (biber, patlıcan, kabak vb.)	Piments farcis, des aubergines farcies, des courgettes farcies	Düzanlamsal
Döner	Le döner kébab	Düzanlamsal
Dilber Dudağı	Les lèvres de la belle	Düzanlamsal
Hanım Göbeği	Le nombril de femme	Düzanlamsal
Hünkar Beğendi	Favori du Sultan (Sultan'ın zevki)	Edimsel
İmam Bayıldı	Barquette d'aubergines farcies (İçi doldurulmuş patlıcan kayığı)	Edimsel
İşkembe Çorbası	La soupe de tripes	Düzanlamsal
İşkembe Dolması	Panse d'agneau farcie (içi doldurulmuş kuzu işkembesi)	Düzanlamsal
Kadınbudu Köfte	Des boulettes cuisses de femme	Düzanlamsal
Kelle Paça	La soupe d'abats	Edimsel
Rakı	Le raki	Düzanlamsal
Şalgam Suyu	Le jus de navet	Düzanlamsal
Şerbet	Le sorbet	Düzanlamsal
Türlü	La ratatouille	Edimsel
Yaprak Sarma	Des feuilles de vigne farcies (İçi doldurulmuş asma yaprağı)	Düzanlamsal
Vezir Parmağı	Le doigt du vizir	Düzanlamsal

Yukarıdaki çözümlemeler içinde *düzanlamsal* eşdeğerlik yaklaşımıyla Fransızcaya çevrilen ekinbirimlerin daha fazla olduğu görülebilir. Bunun nedeni Türkçe gastro-ekinbirimleri erek dilde hem kültürel hem de sözcük düzeyinde karşılayacak kavramların olmamasıdır. *Hünkar Beğendi, İmam Bayıldı, Kelle Paça* ve *Türlü* gastro-ekinbirimlerinin erek dile aktarımında erek dilin kültüründe benzer gastro-ekinbirimler olduğu için *edimsel* eşdeğerlik ölçütü kullanılmıştır.

SONUÇ

Dünya toplumlarının kültüründe önemli bir yere sahip olan gastronomik ekinbirimler toplumların dillerinden kuşkusuz ayrı tutulamaz. Bir toplumun gastronomik kültürü doğal olarak dillerine de yansıdığından ne kadar çok gastronomik çeşitlilik varsa aynı oranda dillerinde de çok çeşitli gastro-ekinbirimler vardır. Çeviri etkinliğinde bu tip ekinbirimlerle karşılaşan çevirmenler bazen bu ifadeleri ya çevirmeden olduğu gibi; ya da erek dilde bulunan benzer bir ekinbirimle ilişkisini kurgulayarak çevirir. İşte bu kurgulama kaynak dildeki söylemin erek dildeki söylemle ilgili eşdeğerini bulmaktır. Kaynak ve erek dildeki ifadelerin eşdeğer olması çevrilemezlik düşüncesini de ortadan kaldıracaktır.

Kaynakça

Anarı, S. M. (2003): *Form-based and Meaning-based Strategies in Translation*.

Aslan, N (2011): *Yazınsal Çeviride Çevrilebilirlik Sorunu.* VII. Ulusal Frankofoni Kongresi, 19-21 Mayıs. Adana.

Badea, G. L. (2009): *Translationes, "Traduire les culturèmes/ La traducción de los culturemas"*. Timisoara, Editura Universitati de Vest.

Balcı, T. (1993): Çevrilebilirlik - Çevrilemezlik Sorunu. *Gündoğan Edebiyat*, Nr. 5. Ankara. S. 127-133.

Balcı, U. (2012): Kontrastive Untersuchung deutscher und türkischer Realien anhand der Erzählung "Mutterzunge" von Emine Sevgi Özdamar. İçinde: Editör, Zehra Gülmüş; *Türk-Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. Yılında Almanya Türkleri*. Anadolu Üniversitesi, Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Sorunlarını Araştırma Merkezi Yayınları, s. 13-26.

Catford, J. C (1965): *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*, Oxford University Press. London.

Delisle, J. (1993): *La traduction raisonnée, "Pédagogie de la traduction*", Presses de l'Université d'Ottawa.

Kenny, D. (2009): Equivalence. M. Baker & G. Saldanha (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* New York: Routledge.

Kızıltan, R. (2001): Tarihte Çeviri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 41, 137-68.

Koller, W. (1995): The Concept of Equivalence and the Object of Translation Studies. *Target -Amsterdam-* 7, no. 2.

Korkut, E. (2001): Çeviride Eşdeğerlik. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:5 Erzurum. ISSN: 1302-3241.S. 251-266.

Ladmiral, J. R. (1979): *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Petite bibliothèque payot.

Mounin, G. (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Éditions Gallimard, Paris.

Nida, A. & Taber, C.R. (1969): *The Theory and Practice of Translation*,E. J. Brill, Leiden (Netherland).

Pergnıer, M. (1993): *Les fondements sociolinguistique de la traduction*, Presse Universitaire de Lille.

Saraç, T. (1985): *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük (Grand Dictionnaire Français-Turc)*. Adam Yayınları, İstanbul.

Uyanık, A. (2013): Çevirinin Algısal Dil Becerilerine Katkısı. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013.

Vermeer, H. J. (2008): *Çeviride Skopos Kuramı* (Çev. A. H. Konar). İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Wassety, A. (2001): *ALL New Theories And Concepts About Translation In New Century*.

https://www.nisanyansozluk.com/ (Erişim tarihi:2 Mart 2018)

https://www.avedikyan.com/ (Erişim tarihi:2 Mart 2018)

https://yunanca-turkce.cevirsozluk.com/ (Erişim tarihi : 2 Mart 2018)

EDİMSEL BİRLEŞİM DEĞERİ VE ÇEVİRİYE YANSIMASI

Prof. Dr. Tahir BALCI[1]
Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DARANCIK
Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihat Yavuz
Çukurova ÜNİVERSİTESİ

1. GİRİŞ

Bu çalışmamızın esas aldığı tümcenin öğeleri genelde özne – yüklem gibi ikili karşıtlıklara dayandırılmaktadır; ancak bunun doğru olmadığı ve tümcenin özünün eylem olduğu düşüncesi 13. Yüzyıla kadar dayanır. Weber'e göre 1997: 13) 13. Yüzyılda Siger von Kortrijk eylemin tümcenin merkezi olduğundan bahsetmiştir. Thomas von Erfurt da tümcedeki öğelerin eyleme bağlı olduğunu ifade etmek için "dependentia" (bağımsallık) kavramını kullanmıştır.[2] Bağımsallık (Dependenz) ve birleşim değeri (Valenz) terimleri eşanlamda kullanılsa da biraz farklıdır. Darancık'ın (2016: 120) belirttiği gibi "Valenz" terimini 1948 yılında Rus dilbilimci Solomon D. Kaznelson, 1949'da da A. Willem de Groot kullanmıştır. 1960'lı yıllarda Alman dilbilimci K. Bühler sözcüklerin kendine yakın olan başka sözcükleri kendine çektiğini belirtmiştir:

> *Es bestehen in jeder Sprache Wahlverwandtschaften; das Adverb sucht sein Verbum und ähnlich die anderen. Das läßt sich auch so ausdrücken, daß die Wörter einer bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen ausgefüllt werden müssen (İçinde: Weber 1997: 13).*

Bağımsal dilbilgisinin (Dependenzgrammatik) kurucusu kabul edilen Lucien Tesnière "Dependenz" ve "Valenz" kavramlarını sezgilere ve çağrışımlara dayalı kavramlar olmaktan çıkarmış ve kuramsal bir çerçeveye oturtarak bilimselleştirmiştir. Tesnière'in düşünceleri sonraki dilbilimcilere ışık tutmuştur. Bağımsal dilbilgisinde eylem ile eyleyenler arasındaki bağımsallık ilişkisi göz önünde bulundurulurken, "Dependenzgrammatik" yerine "Valenzgrammatik" terimini tercih eden Alman dilbilimciler H.

[1]T. Balcı tarafından sunulan bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nin desteklediği SBA-2017-8491 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir).

[2] Başta kaynakçadaki kitaplar olmak üzere belli başlı Türkoloji kaynaklarına bakıldığında konumuzu oluşturan "Dependenz", "Valenz" gibi konulara değinilmediği görülür. Oysa bu konular batı kaynaklarının vazgeçilmezidir.

Brinkmann, J. Erben, G. Helbig, W. Schenkel ve H. Schuhmacher, ikincisinin bağımlı unsurların (Aktanten, Ergänzungen) niceliğini (Quantität) ve niteliğini (Qualität) de dikkate alması açısından bu iki terimin eşanlamlı olmadığını belirtmektedirler. Ágel (2000: 74) de işin içine yönetimi (Rektion) katarak aradaki farklara işaret etmektedir:

birleşim değeri	*A, belirli sayıdaki B için boş yer açar*
bağımsallı	*B, A'ya bağımlıdır*
yönetim	*A, B'yi yönetir*

Ancak bu üç kavramın farklı oluşu, aynı düşünceye dayandıkları gerçeğini değiştirmez. V. Ágel bunu da şu şema ile göstermektedir:

A, B'yi kontrol eder) *birleşim değeri ve yönetim)*	*tersi*	*B, A tarafından kontrol edilir* *bağımsallık*

"Kontrol etme" ya da "kontrol edilme" ilişkisi birbirine benzese de aynı olamayacağını savunan Helbig/Buscha (2013: 52) bir eylemin belli bir durumdaki (Kasus) bir adı yönetebileceğini, ancak bunun birleşim değerinden farklı olduğunu; zira birleşim değerinin, eylemin kendi çevresinde açtığı boşlukları dolduran eyleyenlerin (Aktanten) niceliğini ve niteliğini de belirlediğini belirtmektedir ki, yönetim (Rektion) bunlardan söz etmez. Ayrıca ilgeçlerin (Adpositionen) de belli bir ad durumunu yönetme özelliği vardır. Oysa ilgeçlerin birleşim değeri olmadığı konusunda herkes mutabıktır.

Tümceyi Aristo mantığına göre özne-yüklem karşıtlığına dayandıran geleneksel dilbilgisinde eylemler geçişli ve geçişsiz diye sınıflandırılır ve "Akkusativobjekt", "Präpositonalobjekt" vb terimlerle "yüklem" ile "nesne" ilişkisi tanımlanır. Birleşimsel dilbilgisinde ise bu terminoloji yerine "Substantiv im Akkusativ" (belirtili nesne durumunda ad, "präpositionales Substantiv" (ilgeçli ad) gibi terimler tercih edilir.

2. BİRLEŞİM DEĞERİNİN TÜRLERİ

Dil, düşünce ve dildışı gerçekliğin diyalektik ilişkisinden yola çıkan Sommerfeldt&Schreiber (1983: 17) a) mantıksal, b) anlamsal, c) sözdizimsel birleşim değeri olmak üzere üç tür birleşim değerinden bahsetmektedir. Helbig (1982: 11) bu sınıflandırmanın 1970'li yıllarda revaçta olmasına karşın 1980'li yıllardan itibaren dilin iletişimsel boyutunun öncelenmesinden dolayı "edimsel birleşim değeri"nden (pragmatische Valenz) söz edildiğini anlatmaktadır.

2.1. Mantıksal birleşim değeri

Dildışı gerçeklikler zihnimize dilsel yapılar biçiminde yansır ve mantıksal yüklemler olarak şekil alır. Dildışı "vermek" eyleminin zihnimizdeki yansıması üç "değini"dir (Argument)[3]; örnek olarak "Cemil kardeşine ödül verdi" tümcesinde "Cemil", "kardeşine" ve "ödül", "verdi"nin değinisidir. "Cemil kardeşini ödüllendirdi" tümcesinde ise "Cemil" ve "kardeşini", "ödüllendirdi"nin değinileridir. Bu iki örnekte dildışı gerçeklik aynıdır; bu da bize göstermektedir ki dildışı gerçekliğin dilsel yansıması farklı olabilir.

2.2. Sözdizimsel birleşim değeri

Dildışı gerçekliğin dilsel yansımaları eyleyenler aracılığıyla olur. Sözdizimsel birleşim değerine (syntactische Valenz) göre birleşme niteliği taşıyan sözcüklerin açtığı boşluklar, belli nicelik ve nitelikteki eyleyenlerle doldurulur ve eyleyenler dile özgü kurallara göre dizilir. Eyleyenlerin bazıları zorunlu, bazılarıysa isteye bağlı olabilir. İsteye bağlı olması, eyleyenin eksiltilmesi durumunda tümcenin anlamında eksiklik hissedilmemesi, dile aykırılık içermemesi demektir. Tümce görünümlü "Benzemedi"yi inceleyecek olursak; bunun bir tümce değildir; çünkü bir yargısı bulunmamaktadır. "Resim benzemedi" demek de eksiktir, çünkü "resim"in neye/kime benzediği açık değildir. "Resim sana benzemedi" dememiz durumunda yargı eksiksiz olur. Çünkü "benzemek" eyleminin mantıksal temelde iki değinisi vardır ve bunlar dilsel olarak eyleyenlerle gerçekleşmek zorundadır.

2.3. Anlamsal birleşim değeri

Bir tümce tümüyle mantığa uygun, dilsel yansıması da söz konusu dil sistemiyle uyuşma içerisinde olabilir. Ancak dilsel kabul edilebilirlik açısından bu yeterli değildir; birleşim değerine sahip öğe ile onun eyleyenleri arasında anlamsal uyuşma (semantische Kompatibilität) olmak zorundadır. "Duvar yumurtladı" tümcesini ele alırsak, "yumurtladı" ile değinisi "duvar" arasında – edebi ya da metaforik kullanımlar hariç – mantıksal olduğu gibi anlamsal bağdaşmazlık da vardır.[4]

2.4. Edimsel birleşim değeri

Kuramsal ya da uygulamalı dil araştırmalarında 1970'lerin ikinci yarısında yoğunlaşan iletişimsel – edimsel bakış açısı edimsel birleşim değerinden de söz edilmesine neden olmuş ve R. Růžička'nın 1978'teki bir makalesinde İçinde: Majorin 2008: 60 (edimsel) birleşim değerinden söz etmiştir. Ayrıca Balcı (1995) Türkiye'de bu terimi ilk konulaştıranlardandır.

---

[3] "Değini" (Argument) mantıksal birleşim değeri bağlamında yüklemin çevresindeki boşluk demektir; sözdizimsel (syntaktisch) bağlamda eyleyen (Aktant) denir.

[4] Bu yüzden bazen "mantıksal birleşim değeri" ve "anlamsal birleşim değeri" bir bütün olarak "mantıksal-anlamsal birleşim değeri" biçiminde değerlendirilir (Majorin 2008: 30).

Edimsel birleşim değeri, ölçünlü (standard) dili ve dilsel kuralları dikkate alan sözdizimsel birleşim değeri ile dilin kullanımını öne çıkaran edimsel birleşim değeri arasında her zaman örtüşme olamayacağı görüşünün ürünüdür. Örnek vermek gerekirse, sözdizimsel birleşim değeri bir eylemin çevresinde kaç eyleyen için boş yer açtığına ve bunların zorunlu mu, isteğe mi bağlı olduğuna bakar. Almancada "freie Angabe" denen tümleyenler, eylemin eyleyenlerinden ve birleşim değerinden olmadıkları için sözdizimsel birleşim değeri bağlamında hesaba katılmaz. Fakat dilin edimsel boyutu bu bakış açısının eksik olduğunu göstermektedir. Çünkü dilin gerek yazılı gerekse sözlü kullanımında tutumluluk ve kısalık çok önemlidir ve gereksiz öğelerden kaçınmak gerekir. Bu nedenle bilinen şey tekrar kullanılmaz, eksiltilir. Alıcının onu bildiği varsayılarak iletişim zincirinin oluşturulması sürdürülür. Çoğu zaman eyleyen olmayan bir öğe, yani sözdizimsel birleşim değerine ait olmayan bir tümleyen, edimsel açıdan istenen bilgi olabilir ve ifadenin odağına dönüşür. Örneğin "Annen sana harçlık verdi mi?" soru tümcesinde eylemin birleşim değeri üçtür. Yanıt verecek olursak da eyleyenlerin sayısı - sözdizimsel birleşim değerine göre – değişmez, yine üçtür. Ama sinir, şaşkınlık vb. özel işlevler yüklemek istemediğimiz sürece, normal koşullarda "Evet, annem bana harçlık verdi" ya da "Annem bana harçlık verdi" demeyiz; kısaca "Evet", "Verdi" ya da "Evet, verdi" diye yanıt veririz; öyleyse sözdizimsel birleşim değerinin öngördüğü eyleyenleri - bilindikleri için bildirişmsel birleşim değeri gereği – eksiltiriz. Bir başka örnek: "Annen sana ne zaman harçlık verdi?" tümcesindeki "ne zaman" tümleyendir, eylemin yarattığı bir boşluğu doldurmamaktadır. Buna karşın yukarıdaki gibi "Evet", "Verdi" ya da "Evet, verdi" biçiminde yanıt veremeyiz. Çünkü konuşucu ile dinleyici arasındaki bildirişimin asıl amacını, sözdizimsel birleşim değerine göre eylemle ilgisi olmayan zaman belirteci – örneğin "dün" – oluşturmaktadır. Bu örneklerden anlaşıldığı üzere, sözdizimsel birleşim değerine göre zorunlu olan öğe(ler)in kullanılması, dilsel edim açısından yanlış olabilmektedir. Tersinden söyleyecek olursak, istenen bilgi sözdizimsel birleşim değeri açısından bir tümcenin tümleyeni olsa bile birleşimsel birleşim değeri açısından zorunlu olabilir (Balcı (1995).

3. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında öğrencilere verilen tümceler ve Almanca çevirileriyle ilgili bulgular değerlendirilecektir. Değerlendirmeyle ilgili şu noktalara dikkat çekmek istiyoruz:

a) Köşeli ayraç içinde verilen birimler, tümceler arasındaki anlamsal ve dilbilgisel bağlantının daha kolay anlaşılabilmesi için tarafımızca eklenmiştir; özgün metinde bunların yerinde genellikle gizli bir adıl bulunmaktadır.

b) Rakamların ilki Türkçe tümcelerin Livaneli (2004)'teki, ikincisi ise çevirisi "Ein Kind im Fegefeuer" (Livaneli 1983)'deki sayfa numarasını göstermektedir.

c) Amacımız çeviri eleştirisi yapmak olmadığından dolayı öyküyü Türkçeden Almancaya çeviren Alman çevirmenin doğru çeviri yaptığını varsayıyoruz. Amacımız, anlamsal-edimsel açıdan birbirinin devamı olan Türkçe örneklerde edimsel birleşim değeri çerçevesinde söz konusu olan eyleyen (Aktant) eksiltmelerinin Almancanın kullanımına nasıl yansıdığını gö(ste)rmektir. Bu nedenle "Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı" ölçütü dilbilgisel doğruluk[5] değildir. Buna göre "Ölmez köpekçik, beslerim ben" tümcesinin karşılığı olarak öğrencilerin yaptığı "Der kleine Hund sterbt nicht, nähre ich es" gibi bir çeviri birçok yanlış içermesine karşın, "… beslerim ben" kısmındaki eksiltme Almancaya eksiltme şeklinde yansıtılmadığından, "… nähre ich es" doğru olarak değerlendirilmiştir. "Der kleine Hund stirbt nicht, ich füttere" vb. tümceler de yanlış sayılmıştır, çünkü "… ich füttere" bölümünde belirtili nesne durumundaki ad / eyleyen (Akkusativobjekt / Aktant) eksiltilememektedir, dolayısıyla edimsel bir aktarım yanlışı (pragmatic interference) yapılmıştır.

1) [Yılmaz'ın] bir tek sözcük söylemesi yeterdi. Ama söyleyemedi. / Es hätte gereicht, ein einziges Wort zu sagen. Aber er konnte es nicht sagen. (16-16).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
7	67	21	95	6.65

2) [Öğretmen] kâğıda bir şeyler çizip gösterdi. / Sie malte etwas auf und zeigte es ihm. (16-16).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %

[5] Dilbilgisel doğruluk, yani eyleyenlerin niteliği ve niceliği sözdizimsel birleşim değerinin (syntaktische Valenz) konusudur.

13	73	9	95	12.35

3) Şişman çocuk gülerek gösteriyordu kâğıdı. Burnuna sokuyordu. / Der fette Junge zeigte auf das Papier. Hielt es ihm direkt unter die Nase. (17-17).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
13	70	12	95	12.35

4) Kaç kez dilinin ucuna dek geldi çocuğun. Söyleyemedi. / Bis zur Zungenspitze war es schon gekommen. Aber er schaffte es nicht. (18-19).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
8	57	30	95	7.60

5) [Yılmaz] hep köpeğiyle geziyordu…Öpüp seviyordu. / Immer ging er mit seinem Hund spazieren. Er küßte und liebkoste ihn. (20-22).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
35	57	3	95	33.25

6) Hayvan debeleniyordu. [Yılmaz] aldırmadı. / Der Hund wehrte sich und zappelte. Yılmaz kümmerte sich nicht darum (21-25).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
10	80	5	95	9.50

7) Çocuk çözdü köpeği. [Yakaladığı yere] götürdü, bıraktı. / Er machte den Hund los, brachte ihn ungefähr dorthin, wo er ihn eingefangen hatte, und ließ ihn laufen. (21-25).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
18	67	10	95	17.10

8) Gelir sorarlar bana, yalvarırlar, gene de söylemem. / Sie werden zu mir kommen und fragen. Sie werden mich anflehen. Aber ich werde nichts sagen! (25-31).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
7	67	21	95	6.65

9) Ölmez köpekçik, beslerim ben. / Nein, er wird nicht sterben, der kleine Hund, ich werde ihn versorgen. (25-32).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
36	47	12	95	34.20

10) [Çocuk] “Bilmiyorum!” dedi. - “Biliyorsun!” / »Ich weiß nicht«, sagte es. »Du weißt es.« (26-34).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
7	87	1	95	6.65

11) Nenem bunu bildi de... Beceremedi. / Meine Großmutter hat‘s gewußt… / [Sie] schaffte es nicht. (27-35).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %

12	78	5	95	11.40

12) Herkes inanırdı onun çaldığına. Siz de inanırdınız. / Jeder würde glauben, daß er ihn gestohlen hat. Auch Sie würden es glauben. (29-38).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
6	73	16	95	5.70

13) Biz çok seviyoruz Yılmaz'ı. Hepimiz çok seviyoruz. / … wo wir Yılmaz doch so gern haben. Wir mögen ihn alle. (29-39).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
19	75	1	95	18.05

14) [Öğrencilere] köfte veriyorlardı. Ona da verdiler. [Wer vorne angekommen war,] bekam Frikadellen. Auch Yılmaz bekam seine Portion. (15-15).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
5	78	12	95	4.75

15) [Yılmaz] uzun makarnaları sığdıramıyordu ağzına… Güç bela bitirdi. Diese langen Nudeln aber kriegte es nicht in seinen Mund… Mit Mühe und Not brachte er sie runter. (16-16).

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Başarı oranı %
4	65	26	95	3.80

4. SONUÇ

Sözcüklerin birleşim değerinden söz edildiğinde genellikle sözdizimsel birleşim değeri akla gelmektedir. Oysa edimsel birleşim değeri de üzerinde özenle durulması gereken bir olgudur. 95 öğrenci üzerinde yaptığımız anket bu sorunun çeviri yoluyla dil kullanımına nasıl yansıdığını açıkça göstermiştir. Çeviride bu aktarım yanlışlarını yapanlar, büyük olasılıkla sözlü dilde de yapacaklardır.

Genel ortalamayı gösteren aşağıdaki şemaya bakıldığında başarı oranının % 12.66 olduğu görülecektir. Almanca öğretimi açısından çok olumsuz olan bu tabloyu iyileştirmek için bu konu üzerinde hassasiyetle durmak gerektiği çok açıktır.

Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapmayan öğrenci ortalama sayısı	Türkçeden Almancaya edimsel aktarım yanlışı yapan öğrenci ortalama sayısı	Çevirmeyip boş bırakan öğrenci ortalama sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Ortalama başarı oranı %
13.33/95	69.4/95	12.26/95	95	12.66

Bu karşılaştırmalı çalışmanın bize gösterdiği başka bir husus, Türkçenin edimsel birleşim değerinin olanaklarından yararlanma bakımından çok esnek olduğudur. Almanca bu açıdan oldukça katıdır ve bir eylemin eyleyenlerinin hangi bağlamlarda eksiltilebileceğine çok dikkat etmek gerekir.

KAYNAKÇA

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

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

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

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.

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

Darancık, Y. (2016): Dilbilgisinde Yönetim, Birleşim Değeri ve Bağımsallık. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi.* Cilt: 7, Sayı: 1, No: 1. S. 118-122.

Demiral, S. & Kaya, M. (2016). Fransızcada ve Türkçede İlgeçlerin Karşılaştırmalı Analizi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11/10, 203-216.

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

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

Helbig, G./Schenkel, W. (1983): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. 7. Auflage. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.

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

Kaçar, E. (2016): Eylem – Eyleyen İlişkisi Bağlamında Nesne Kavramı. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik.* Nr. 1. S. 29-39.

Korkmaz, Z. (2007): *Gramer Terimleri Sözlüğü.* TDK Yayınları: 575. Ankara.

Livaneli, Z. (1983): *Ein Kind im Fegefeuer* (Çev. K. Liebe-Harkort). Ararat Verlag. Berlin.

Livaneli, Z. (2004): *Arafat'ta Bir Çocuk.* Remzi Kitabevi. İstanbul.

Majorin, M. (2008): *Zur Sättigung der Valenz in den „Kleinen Meldungen" des Typus Notiz Eine pragmatisch fundierte Analyse*. Peter Lang Verlag. Frankfurt/M. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19244/zursatti.pdf?sequence=2 (Erişim tarihi: 08.04.2016).

Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H. (1983): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. 3. Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig.

Uslu, Z. (2012): Sprachlernverhalten türkischer Deutschstudierender im territorial-mehrsprachigen Südostanatolien. *Muttersprache*, 1/2012, 0027-514X, S. 36-47.

Uslu, Z. (2010): Zu Schwierigkeiten türkischer Muttersprachler bei deutscher Relativsatzbildung. *Muttersprache*, 0027-514X 1/2010, S. 47-56.

Uslu, Z. (2009): Zum Gebrauch attributiver Partizipialkonstruktionen türkischer Studierender in der Drittsprache Deutsch (nach Englisch) . *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht.* Heft 51 (Herausgeber:Prof.Dr.Ernst Apeltauer). ISSN 0943-464X.

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

Weber, H. J. (1997): *Dependenzgrammatik. Ein interaktives Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

ÇEVİRİDE ANLAM KURAMI VE BAĞLAMSAL DÖNÜŞÜMLER: *TWILIGHT* ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

1. GİRİŞ

Genel anlamda belirli bir dilde yazılmış kaynak metnin başka bir dile erek metin olarak aktarılması olarak tanımlanabilen (dillerarası) çeviri eylemi aslında sadece bir dilsel işlem değil, aynı zamanda metni etkileyen bağlam, durum, kültürel etmenler gibi öğelerin de başka bir topluma aktarım işlemidir. Özellikle de bağlam söz konusu olduğunda işin içine dünya görüşü, siyasi ve ekonomik durum, sosyal statü, kültür, yaşam tarzı, dil, gelenek görenekler ve ideoloji gibi birçok etmen girmektedir. Bilindiği üzere her metnin, özellikle de yazınsal metinlerin, kendine has bir bağlamı, konusu, teması bulunmaktadır. Yazınsal metinlerde yazarın amacı topluma belli bir konuda estetik değeri olan bir metin üretmektir. Böyle bir bağlam içerisinde oluşan metnin çevirisi de aynı amaçta olmalıdır. Çevirmen kaynak metnin söylemek istediğini biçimsel değişikliklerle fakat anlamı koruyarak erek metinde verebilmelidir. Bunu yaparken de kaynak metnin bağlamını iyi bilmelidir. Çünkü bu sayede verilmek istenen mesajı çeviri metinde aynı şekilde sağlayabilir. Konuyla ilgili Çeviribilim tarihinde çeşitli söylemler bulunsa da bunların arasında daha sistematik ve kuram niteliğinde olan "Anlam Kuramı" (La Théorie du Sens) üzerinde durabiliriz. Fransız çevirmen ve çeviribilimciler Marianne Lederer ve Danica Seleskovitch tarafından ortaya atılan bu kuram gerek çeviri sürecini sistematik bir biçimde betimleme, gerekse alansal kavramların tanımlanması açısından çeviri tarihinde önemli ve yönlendirici bir rol oynamaktadır. Çeviri sürecini ve bu süreçte kaynak metin bağlamının etkisini daha iyi anlamak adına öncelikle bu kurama değineceğiz.

2. ANLAM KURAMI

Daha önce de belirttiğimiz gibi Fransız çevirmenler Seleskovitch ve Lederer tarafından her ne kadar andaş çeviri deneyimleri sonucunda ortaya çıkarılsa da yazılı çeviride de gözlemlenebilen "Anlam Kuramı" veya diğer adıyla "Yorumlayıcı Çeviri Kuramı" (La Théorie Interprétative), çevirmenin çeviri yaparken geçirdiği süreçleri tanımlayarak sistematik bir şekilde sınıflandırmıştır. Temel oluşumu Seleskovitch'e dayanmakla birlikte kuram niteliği altında Lederer tarafından ortaya atılan bu yöntemin süreçlerine geçmeden önce Lederer ve Seleskovitch'in tanımını yaptıkları bazı önemli kavramlardan bahsedeceğiz.

2.1. Anlam ve Anlam Birim

Anlam Kuramı'nın temel kavramları olan "anlam" (le sens) ve "anlam birim" (l'unité de sens) bu kuramın temel çıkış noktalarını oluşturmaktadır. Lederer öncelikle "anlam" ı şu şekilde tanımlar: "Bu kavram, Anlam Kuramı'nın anahtar kelimesidir. Çevirmen için ise bir söylemin ya da metnin içinde bulunan bilişsel tamamlayıcılar ile dilbilimsel (sözlüksel) anlamların sentezinden doğan bir çeşit üründür… "Anlam" hem bilişsel hem duyuşsal bir özellik gösterir[1] (Lederer: 1994: 215). Görüyoruz ki Lederer "anlam" (le sens) ve "sözlüksel anlam" ya da "tanım / karşılık" (la signification) kavramları arasında bir ayrım yapmaktadır. Bir sözcüğün sözlükteki direkt anlamı dışında bir de asıl söylenmek istenen ya da verilmek istenen mesaj ya da mana vardır ve bu daha genel bir kavramdır. "Anlam" da işte bu sözlüksel (dilsel) anlamın, bağlam, durum ve çevirmenin bilişsel süreçleri gibi dildışı (extralinguistique) öğelerin birleşmesiyle ortaya çıkar.

Lederer bu tanımdan yola çıkarak bir diğer önemli kavram olan "anlam birim" i tanımlar: "Dilsel ve dildışı öğelerin bilinçli bir şekilde birleştirilmesiyle ortaya çıkan "anlam birimler" görsel ve duyusal özellik de gösterebilir… "Anlam birimler" "anlam"ı oluşturmak için bir araya gelip iç içe geçebilirler (Lederer 1994: 217-218). Buradan anlaşılacağı gibi "anlam birimler" "anlam"ı oluşturan en küçük birimlerdir. Bu birimler, harfler, sesler gibi bir araya geldiklerinde sözcükleri veya tümceleri oluşturan öğelerdir. Bu tümceler de metni ve genel bir "anlam"ı oluşturur. Bu durum hem sözlü hem yazılı çeviride aynıdır. Önemli olan bu öğelerden yola çıkarak çevirmenin kaynak metnin genel anlamına ya da söylemek istediği, vermek istediği mesaja ulaşıp onu, önce mikro düzeyde sonra da makro düzeyde, aynı ya da olabildiğince yakın bir şekilde erek metinde verebilmesidir. Bunun için de kendi bilişsel süreçlerinden ve metnin bağlamından (bilişsel birikim ve bilişsel bağlam) yararlanmak durumundadır.

2.2. Bilişsel Birikim ve Bilişsel Bağlam

Anlam Kuramı için önemli olan diğer iki kavramımız çevirmenin "bilişsel birikimi" (le bagage cognitif) ve kaynak metnin "bilişsel bağlamı" (le contexte cognitif) dır. Lederer çevirmenin bilişsel birikimini, onun bireysel yaşanmışlıkları, dil yetisi ve bilgisi, gördükleri, okudukları, ansiklopedik ya da kültür bilgisi, dünya görüşü, yaşam biçimi kısaca her şey olarak tanımlar (Lederer 1994: 211). Ona göre bir metnin tam olarak anlaşılabilmesi için gerekli olan bu bilişsel süreçler olmadan yapılan bir çeviri salt bir dil aktarımından (transcodage) öteye geçemez (Lederer 1994: 211). Bu durumda

[1] Çalışma boyunca yapılan bütün alıntıların Fransızcadan çevirisi tarafımızdan yapılmıştır.

çevirmenin bilişsel birikimi ne kadar geniş ve zengin olursa çevirmen o kadar az zorlanır diyebiliriz. Tamamen erek odaklı yaklaşımı, yani erek metin, erek dil ve kültürün ön planda olduğu bir çeviri yöntemini benimseyen Lederer için bu bilişsel öğeler gereklidir.

Çeviri sürecinde her ne kadar erek odaklı yaklaşım ön planda olsa da kaynak metnin varlığını göz ardı edemeyiz. Aktarılan metin olarak önemli olan kaynak metin biçimsel olmasa da bağlamsal ve anlamsal açıdan çevirmen için önemlidir. İşte bu noktada devreye kaynak metnin (bilişsel) bağlamı girmektedir. Bağlam, bir metni çevreleyen ve oluşmasında etkisi olan şartlardır; bu şartlar, sosyal, ekonomik, politik, ideolojik vb. gibi dildışı öğeler altında oluşur (Lederer 1994: 212). Bilişsel bağlam ise bu şartların bir araya gelerek metni ve onun genel bağlamını oluşturduğu durumdur; bu durum çevirmenin metni anlamasında önemli bir rol oynar (Lederer 1981: 189-190). Metnin oluştuğu bu dış bağlamı kavrayan çevirmen, metnin konusuna yönelik iç bağlamını da kavrar ve böylece metni daha iyi anlamış olur. İşte bu noktada çevirmen aktarım yaparken erek dil, metin ve kültürde bir takım bağlamsal dönüştürümler yapabilir. Bu dönüştürümlerden bahsetmeden önce "Anlam Kuramı"nın üç ana aşaması olan "metni anlama", "sözcüklerden sıyrılma" ve "yeniden sözcüklere dökme" süreçlerinden kısaca bahsedeceğiz.

2.3. Metni Anlama, Sözcüklerden Sıyrılma ve Yeniden Sözcüklere Dökme

Lederer ve Seleskovitch çevirmenin bilişsel süreçlerini betimlemeye yönelik oluşturdukları "metni anlama" (la compréhension du texte), "sözcüklerden sıyrılma" (la déverbalisation) ve "yeniden sözcüklere dökme" (la reverbalisation) aşamalarını şu şekilde tanımlarlar:

Metni anlama: "bir metni anlamak, dilbilimsel bir yetinin eşzamanlı olarak ansiklopedik bilgiyle birlikte işleyişini gerektirir" (Lederer 1994:32).

Sözcüklerden sıyrılma: "çeviri sürecinde metni anlama ve yeniden sözcüklere dökme safhalarının arasında bulunan bu aşamada bilişsel-duyusal anlamın kavranmasıyla birlikte dilbilimsel göstergelerin birbirinden sıyrılması söz konusudur" (Lederer 1994:213).

Yeniden sözcüklere dökme: "Başka bir dilde yeni gösterenler üretme aşamasıdır" (Seleskovitch 1984:35).

Tanımlamalardan da görüyoruz ki çevirmen ilk olarak kaynak metni iyi bir şekilde anlamalıdır. Bunun için de iyi derecede bir dil bilgisine ve bilişsel donanıma sahip olmalıdır ki ancak bu iki durumu birleştirerek metni çözümleyebilir. Daha sonra metni iyice anlayıp çözen çevirmen yeni bir dilde erek metni oluşturabilmek için çıkış metninin sözcüklerinden dilsel anlamda sıyrılır. Son olarak da erek dil ve kültürde yeni eşdeğerlikler

bularak ve üreterek yeniden sözcüklere dökme aşamasını tamamlar ve çeviri metni bir ürün olarak ortaya çıkarır. Tüm bu süreçte çevirmenin görevi kaynak metnin söylediği, söylemek ve hissettirmek istediği mesajı aynı şekilde erek dil ve kültürde de sağlayabilmektir. Çünkü bu süreçte bir bağlam dönüşümü ve geçişi söz konusudur; "yazar kendi dilinde, çevirmen ise kendi dilinde bir metin yazar. Yetilerini (yeteneklerini) kullanarak ve aynı zamanda ifadeleri kendi dilinde formüle ederek hissettirme ve anlaşılır kılma işi çevirmene aittir" (Lederer 1994: 63). Çevirmen bağlam geçişini sağlarken her kültürün kendine özgü farklı bir bağlamı olduğundan bazı durumlarda erek odaklı hareket ederek ufak değişikliklerde bulunabilir ya da dip notlarla bu geçişleri sağlayabilir. Bu durum bazen yerinde olabileceği gibi bazen de anlam kayması ya da aşırı dönüştürüm sonucu anlam bulanıklığı gibi sorunlara sebep olabilir. Bunları daha iyi analiz etmek adına çeviri örnekleri incelemesi yapacağız.

Çeviri örneği olarak Amerikalı yazar Stephenie Meyer'ın *Twilight (Alacakaranlık)* (2005) romanının Türkçe (2008) ve Fransızca (2008) çevirilerini karşılaştırmalı bir şekilde inceleyeceğiz. Dünya çapında popüler olan ve fantastik edebiyat türünde büyük ilgi gören bu romanı seçme sebebimiz, bağlam çevirisi açısından örneklere sahip olmasıdır. Bir diğer sebep olarak da popüler edebiyat çevirilerinin çok incelenmemesini gösterebiliriz. Birçok dile çevrilen bu romanın Türkçe çevirisi Hüseyin Baran, Fransızca çevirisi ise Luc Rigoureau tarafından yapılmıştır. Romanın konusu ve bağlamı çalışmamız açısından önem taşıdığı için ve çeviri analizinin daha anlaşılır olması için incelemeye geçmeden önce kısaca romanın konusundan ve bağlamından bahsedeceğiz.

3. ROMANIN KONUSU

Annesi René ve babası Charlie yıllar önce ayrılmış olan 17 yaşındaki Bella Swan, annesi ve annesinin yeni eşi Phil ile birlikte Arizona Phoenix'te yaşamaktadır. Bella bir takım sebeplerden dolayı uzun bir süre için babası Charlie'nin yanına, kuzeybatı Washington'daki Forks kasabasına istemeyerek de olsa gitmeye karar verir. Forks'a giden Bella oradaki yeni okuluna başlar ve sınıfında Edward Cullen adında esrarengiz bir çocukla tanışır. Sıra dışı hareketleri ve farklı fiziksel görünüşü Bella'nın dikkatini çeker. Edward'ın bir takım hareketlerinden şüphelenen Bella, yaptığı araştırmalardan sonra Edward'ın bir vampir olduğunu anlar. Edward, Bella'ya zarar vermemek için ondan uzak durmaya çalışsa da bunu pek başaramaz. Çünkü Bella'nın kanı ve kokusu onun için dayanılmaz ve çok özeldir. Buna rağmen Bella ona yaklaşmaya devam eder ve aralarında kısa sürede büyülü, tehlikeli ve bir o kadar da zor bir aşk başlar. Bella büyülenircesine Edward'a âşık olur. Hatta öyle bir aşk ki sırf onunla sonsuza kadar birlikte olabilmek için o da bir vampire dönüşmek ister. Tek bir ısırıkla bu yapabilecek olan Edward kendine engel olur. Çünkü onun elinden

ruhunu ve yaşamını almak istemez. Çünkü Edward'a göre vampir olmak hiç de iyi bir şey değildir. Çünkü onun için vampir olmak aslında bir tür canavar olmaktır.

Dört ciltten ilki olan *Twilight* romanı bir insan ve vampir arasındaki büyülü aşkı anlatır. Popüler bir söylem ile yazılmış olan roman aynı zamanda Amerikan gençliğini, kültürünü ve yaşam tarzını betimler. Daha önce de belirttiğimiz gibi fantastik türde olan *Twilight* dünyada birçok dile çevrilmiştir hatta sinemaya da uyarlanmıştır. Bu açıdan göstergelerarası çeviri bağlamında da incelenebilir. Fakat biz bu çalışmamızda sadece romanın Türkçe ve Fransızca çevirileri üzerinde (dillerarası çeviri) bağlamsal dönüşüm ve Anlam Kuramı çerçevesinde inceleme yapacağız.

4. ÇEVİRİ İNCELEMESİ

İlk olarak romanın başlığını ele alacak olursak;

"***Twilight***" (2005)

"***Alacakaranlık***" (2008)

"***Fascination***" (2008)

Romanın adı olan "Twilight", Türkçeye "Alacakaranlık" olarak sözcüğü sözcüğüne (mot à mot) bir yaklaşım ile çevrilmiştir. Bu başlığın kullanılmasının sebebi "Alacakaranlık" kavramının eserin ana temalarından biri olması olarak gösterilebilir. Edward'ın vampir olması nedeniyle gün ışığına çıkamayıp alacakaranlıkta, yani gün bitiminde ortaya çıkabilmesi ve buna bağlı olarak da alacakaranlığı göstergesel olarak Edward'ın simgelemesi durumu da düşünülebilir. Bu durumda çevirmen Lederer'in söylemiyle aslında salt bir dilsel aktarım (transcodage) yapmış oluyor. Bunun sebebini çevrilen sözcüğün eserin özel adı olması ve bu yüzden çevirmenin çok fazla değişikliğe gidememesi olarak gösterebiliriz.

Aynı başlığın Fransızca çevirisine bakacak olursak, çevirmen Fransızcada "Twilight" adını sözcüğü sözcüğüne karşılayan "Crépuscule" (Alacakaranlık) sözcüğünü kullanmak yerine "Fascination" adını tercih etmiştir. Bu sözcük Fransızcada "büyüleme/büyülenme" anlamına gelmektedir. Çevirmen burada romandaki "büyülenme" bağlamından ve ana temasından yola çıkmıştır diyebiliriz. Böylece romandaki "alacakaranlık" teması yerine romanın ana karakteri Bella'nın, Edward'a büyülenmişçesine âşık olması durumunu ön plana çıkarmıştır. Çünkü neredeyse bütün roman boyunca Edward ve Bella arasındaki büyülü aşk öne çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da "büyülenme", romanın genel bağlamı olmuştur. Buradan da anlaşılıyor ki çevirmen çeviri eylemi süresince Anlam Kuramı bağlamında hareket ederek metni anlayıp sözcüklerden sıyrıldıktan sonra yeniden sözcüklere dökerek bir eşdeğerlik bulmuştur. Bunu yaparken de bağlamlararası bir dönüştürme eylemi gerçekleştirerek "alacakaranlık"

bağlamından "büyülenme" bağlamına geçiş yapmıştır diyebiliriz. Dünya çapında bilinen bir romanın adını değiştirmek ilk başta doğru gelmese de – çünkü burada bir cins isim, özel isim konumuna gelmiştir- romanın ana bağlamı ve teması olması bakımından bu yaklaşım kabul edilebilir.

İkinci olarak, Edward ve Bella'nın birbirleriyle uzaktan ilgilendikleri bölümden bir çeviri örneğine bakacak olursak ki burada kafeteryada sınıf arkadaşı Jessica ile oturan Bella, Edward'ın bakışlarıyla karşılaşır.

> "My head snapped up. I followed her gaze to see Edward, smiling, crookedly, staring at me from an empty table across the cafeteria from **where he usually sat**." (2005: 44)

> "Hemen başımı kaldırdım. Edward'ı görmek için Jessica'nın baktığı yöne baktım. **Edward boş bir masada oturuyor** ve yüzünde çarpık bir gülümsemeyle bana bakıyordu." (2008: 79).

> "Je relevai brusquement la tête. Suivant le regard de ma voisine, je decouvris Edward qui contemplait avec un sourire moqueur. Il était installé à une table vide située à l'opposé decelle où **il 'déjeunait' normallement.**" (2008: 102)

Bu örneğin Türkçe çevirisinde "where he usually sat" (her zaman oturduğu yerde) tümcesinden "usually" (her zaman/ genellikle) kısmının çıkarılması bağlam açısından bir uygunsuzluğu gösterebilir. Çünkü bu kısım bağlamsal olarak Edward'ın takıntılı olup sürekli her yemekte aynı yerde oturduğunu ve buna bağlı olarak da içe kapalılığını göstermektedir. Burada sözcüğü sözcüğüne olmasa bile bu durumu belirtmek adına "her zamanki gibi boş bir masada oturuyor" ifadesi kullanılabilirdi. Bu yaklaşımı Anlam Kuramı bağlamında değerlendirecek olursak çevirmenin aynı anlamı verme göreviyle pek de örtüşmediğini söyleyebiliriz.

Aynı kısmın Fransızca çevirisinde ise bu kullanım görülmektedir. "Il 'déjeunait' normallement" (doğal olarak 'öğle yemeğini yiyordu') şeklinde verilen bu kısım bağlamın verilmesi ve tam olarak anlaşılması, sözcüklerden sıyrılıp ("sit" sözcüğünden sıyrılma) yeniden sözcüklere dökerek ("déjeuner" ye dönüşme) yeni bir eşdeğerlik ile ifade edilmesi Anlam Kuramı işleyişi ve bağlamsal dönüşüm açısından iyi bir örnektir. "Sit" (oturmak) eyleminin "déjeuner" (öğle yemeği yemek) olarak verilmesi, bulunulan ortamın kafeterya olması ve zamanın da öğle yemeği vakti olması bağlamından yola çıkılarak uzamsal-zamansal açıdan tercih edilmiştir. Ayrıca "déjeuner" eyleminin metinde tırnak içerisinde verilmesinin sebebi Edward'ın bir vampir olduğu için kan dışında bir şeyle beslenmemesine ve yemek yeme eyleminin yalnızca dışarıya karşı bir gösterme bağlamından (her normal insan gibi yemek yeme) ibaret olmasına yapılan bir vurgudur diyebiliriz.

Bella ve Edward'ın duygularını birbirlerine açtıkları, fakat Edward'ın içinde bulunduğu özel durumundan dolayı çekinmesi ve bu ilişkiyi sağlıklı görmemesi ile ilgili konuşmadan alınan kesit ise;

> " 'I'm sorry'. **His voice burned with regret**." (2005: 98)
>
> " 'Üzgünüm' **dedi. Sesi pişmanlık doluydu**." (2008: 163)
>
> " '**Je suis désolé**'." (2008: 213)

Bu cümlenin Türkçe çevirisine baktığımızda "burn with" (ile yanmak / - den yanıp tutuşmak) ifadesi erek metinde "dolu olmak" eşdeğerliği ile aktarılmıştır. Türkçede "sesi pişmanlıkla yanıyordu" ya da "pişmanlıkla yanıp tutuşuyordu" gibi bir karşılık kullanılmadığından ve bir anlam ifade etmediğinden çevirmen tamamen erek odaklı yaklaşarak Türkçede kullanılabilen "sesi pişmanlık doluydu" eşdeğerliğini kullanmıştır. Anlam Kuramı bağlamında da söylenmek isteneni sözcüklerden sıyrılıp yeniden sözcüklere dökerek (erek dilde aynı anlamı veren bir eşdeğerlik bularak) sağlamıştır. Aktarılan cümlenin bir konuşma (diyalog) cümlesi olması bağlamından da yola çıkarak Türkçede sık kullanılan aktarma yüklemi "dedi" ifadesini ekleyip bu durumu vurgulamıştır.

Fransızca çeviriye bakacak olursak, sadece "Je suis désolé" (üzgünüm) demekle yetinen çevirmen cümlenin "his voice burned with regret" kısmını göz ardı etmiştir. Bu kısmın kullanılmaması tek başına cümle olarak ele alındığında anlam ve bağlam açısından eksiklik yaratabilir. Çünkü bu ifade istemeyerek ve mecburiyetten, karşı tarafa duyulan sevgiden ötürü söylenmektedir. Yazılı bir metin olduğu için okuyucu da buradaki "pişmanlık" vurgusunu alamayabilir. Romanın genel bağlamı düşünüldüğünde okuyucu bu "pişmanlık" duygusunu çıkarabilir fakat yine de bu kısmın göz ardı edilmemesi daha doğru olur. Anlam Kuramı bağlamında da bir ifadenin tamamen kullanılmaması durumu çok uygun olmadığından bu kısma "dit-il avec beaucoup de regret" (pişmanlık dolu bir sesle söyledi) gibi bir tümce eklenebilirdi. Böylece hem sözcüğü sözcüğüne bir çeviri olmazdı (sözcüklerden sıyrılma) hem de kaynak metnin söylemek istediği şey Fransızcada kullanılan farklı bir ifadeyle (yeniden sözcüklere dökme) verilebilirdi.

Son örneğe bakacak olursak;

> "And as for **her other question**… well, **I'll be listening to hear the answer to that one myself.**" (2005:103).
>
> "**Diğer soruya gelince**… **Cevabını duymak için ben de kulak kesileceğim.**" (2008:172).
>
> Quant à **la deuxième**… eh bien, disons que **je tâcherai de l'écouter pour en connaître la teneur** (2008: 220).

Arkadaşı Jessica'nın Bella'ya Edward ile ilgili hissettiklerini sorduğu ve Edward'ın da uzaktan duyduğu (çünkü vampirlerin uzak mesafeden dahi olsa duyabilmeleri bağlamı) bu sorunun cevabını merak etmesi üzerine Bella ile yaşanan diyalogda "her other question" (onun diğer sorusu) kısmı Türkçeye "diğer soruya gelince" şeklinde aktarılmıştır. Romanın bağlamından ve oradaki diyalogdan yola çıkan çevirmen, okuyucunun söz konusu olan sorunun Jessica'ya ait olduğunu çıkarabilmesi beklentisiyle tekrar "onun diğer sorusu" ya da "Jessica'nın diğer sorusu" gibi bir ifade kullanma gereği duymamıştır. Anlam Kuramı bağlamında yine sözcüklerden sıyrılıp Türkçe eşdeğerlik ile bağlam çevirisi yapmıştır. Aynı şekilde Fransızca çeviride kullanılan "la deuxième" (ikinci) eşdeğerliği de kısaltılarak kullanılmıştır. Fransızcada dişil uyumuna girebilen "la deuxième" sıra sayı sıfatı "soru" anlamına gelen "la question" (dişil) ile uyuma girerek "ikinci soru" anlamını vermektedir. Anlam Kuramı süreçlerini geçiren çevirmen bağlamdan yola çıkarak bir dönüştürüm yapmış, bağlam çevirisi yöntemini benimsemiştir.

İkinci kısımda ise "I'll be listening to hear the answer to that one myself" (cevabı duymak için ben de dinliyor olacağım) ifadesi Türkçeye "cevabı duymak için ben de kulak kesileceğim" eşdeğerliği ile karşılanmıştır. Çevirmen burada Anlam Kuramı süreçlerini (metni anlama, sözcüklerden sıyrılma, yeniden sözcüklere dökme) geçirerek kaynak ifadenin sözcüklerinden sıyrılıp erek metinde onu yeniden sözcüklere dökerek farklı bir şekilde "kulak kesilmek" deyimiyle karşılamıştır. Türkçede "başkaları konuşurken uzaktan onları dikkatlice dinlemek, duymaya çalışmak"[2] olan "kulak misafiri olmak" ile eş anlamlı bu deyim sıkça kullanılmaktadır. Çevirmen kaynak metinde deyim özelliği göstermeyen bu ifadeyi kendi dilinde aynı anlam ve değerde olan bir kültürel deyim ile karşılayarak bir çeşit dönüştürme yapmıştır. Aynı kısmın Fransızca çevirisi ise "je tâcherai de l'écouter pour en connaître la teneur" (konuyu anlamak için dinlemeyi kendime görev edineceğim) eşdeğerliği ile karşılanmıştır. Yine bu çevirmen de Anlam Kuramı süreçlerini uygulayarak Fransızcada yeniden ifade ettiği bu cümlede vurgu yapmak ve Edward'ın o durumdaki "zorunluluk" bağlamını yansıtmak adına "tâcher de" (zorunda olmak/ görev edinmek) fiilini kullanmıştır. Böylece bağlam çevirisi yaparak bağlamı daha açık kılmıştır diyebiliriz.

[2] http://www.dilbilgisi.net/sozlukler/deyimler/k-harfi-deyimler-sozlugu/

5. SONUÇ

Marianne Lederer ve Danica Seleskovitch'in sözlü çeviriden yola çıkarak oluşturduğu Anlam Kuramı, işleyişi ve bilişsel süreçleri ile yazılı metinler de karşımıza çıkabilmektedir. Ayrıca bu kuram bize çeviri eyleminin sadece dilsel bir işlem olmadığını, bu eylem sırasında bağlam, durum, kültür, eğitim, yaşam tarzı, bilişsel birikim gibi metni etkileyen birçok dildışı (extralinguistique) öğenin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle de çeviri işlemi sırasında öncelikle (yazınsal metin çevirisi durumunda) kaynak metnin daha sonra da erek metnin bağlamı çevirmen için oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Belirli bir bağlamı olan kaynak metni çözen çevirmen bu bağlamı başka bir dil ve kültüre aktararak bağlamlararası bir geçiş veya dönüşüm sağlar. Bağlamı göz önüne alarak çeviri işlemini gerçekleştiren çevirmen kaynak metnin bağlamını erek metinde ön plana çıkararak daha açık kılabilir. Bağlamsal durumları göz önüne alan çevirmen böylelikle daha az çeviri sorunu ile karşılaşarak, çıkan sorunlara daha bilinçli ve sistematik bir biçimde yaklaşarak bu sorunların üstesinden rahat bir şekilde gelebilmektedir. Öte yandan kaynak metnin bağlamına hâkim olan çevirmen erek dil ve kültürde eşdeğerlikler bulma aşamasında da daha kolay kararlar alabilmektedir.

Twilight romanının incelemiş olduğumuz çeviri örneklerine baktığımızda, Fransız çevirmen Luc Rigoureau'nun Türk çevirmen Hüseyin Baran'a göre daha çok bağlamı göz önünde tutarak daha işlevsel bir çeviri yaklaşımıyla "bağlam çevirisi" yaptığını görmekteyiz. Anlam Kuramı süreçlerini net bir şekilde gözlemleyebildiğimiz bağlam çevirisinin, erek dil ve kültürde bağlamsal dönüşümlerle daha yerinde ve etkili eşdeğerler sunabilme açısından avantajlı olduğunu söyleyebiliriz. Böylece erek kültürdeki işlevi (anlam-etki) ön plana alarak kaynak metnin söylemek istediği "anlam" ı ve bağlamını Fransız çevirmen erek dilde aynı etkiyi yaratarak verebilmiştir. Kaynak metne bağlı kalıp sözcüğü sözcüğüne çeviri yöntemine yakın duran Türk çevirmenin bilişsel sürecinde ise Anlam Kuramı'na rastlamak daha zor olsa da ve bazı durumlarda erek dilde bağlamı tam sağlayamasa da nadir durumlarda uygun işlevsel eşdeğerlikler sağlayabildiğini görebilmekteyiz. Buradan hareketle genel bir değerlendirme yapacak olursak, özellikle de yazınsal metinlerde - çünkü yazınsal metinlerin daima bir bağlamı bulunmaktadır- Anlam Kuramı, bağlam çevirisi ile başa baş gitmektedir ve bağlam çevirisi süreci sonunda çevirmen erek metni daha amacına uygun bir ürün olarak ortaya çıkarabilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi,* İmge Yayıncılık, Ankara.

Dindar, S. (2017). *Le processus de réécriture et de recréation dans la traduction: exemple du discours vulgaire.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ece, A. (2010). *Edebiyat Çevirisinin ve Çevirmenin İzinde,* Sel Yayıncılık, İstanbul.

Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée,* Cahiers Champollion, Paris.

Lederer, M. (1987). La théorie interprétative de la traduction. *Le français dans le monde,*Numéro spécial Août- Septembre, s. 11-17.

Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*, Hachette, Paris.

Meyer, S. (2005). *Twilight*, Little Brown and Company, New York.

Meyer, S. (2008). *Alacakaranlık,* (çev. Hüseyin Baran), Epsilon, İstanbul.

Meyer, S. (2008). *Fascination*, (çev. Luc Rigoureau), Hachette Jeunesse, Paris.

Seleskovitch, D. ve Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire,* Publications de la Sorbonne, Paris.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si,* Say Yayınları, İstanbul.

Yazıcı, M. (2007). *Yazılı Çeviri Edinci,* Multilingual, İstanbul.

YAZILI ÇEVİRİ PERFORMANSI NASIL DEĞERLENDİRİLİR? ÇEVİRİ SINAVLARININ PLANLANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖLÇÜT OLUŞTURUCU BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi

1. GİRİŞ

Çeviri öteden beri bir karşılıklar bulma sorunu olarak görülmüş ve bu noktada eşdeğerlik kavramı bir anahtar kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısı ya da görüşün çeviri olgusunun doğal gerçekliğini yansıtıp yansıtmadığı sorusu şöyle dursun; her çeviri uygulamasının bir eşdeğerlik beklentisi içerisinde yapıldığı kabul edilebilir bir savsözdür. Diyesi erek metin biçiminde tanımlanan her ürünün kaynak metin biçiminde tanımlanan kaynak ile aynı değerde olması beklenmektedir. Bu anlamda çevirmenlere orijinalin bir izdüşümünü erek dünyada yaratma yükü içkin bicimde yüklenmektedir. Bu saptamalardan hareketle çeviri nedir sorusu kuramsal alanda yapılan bir sorgulama olmaktan çıkmalı ve akademik çeviri eğitiminde öğrencilerin / çevirmen adaylarının performanslarını değerlendirmede etkinleşebilecek bir çerçeve arayışını da beslemelidir. Bu çalışmada, çeviri sınavlarını planlamada ve değerlendirmede nesnel ölçütlerin türetilmesini sağlayabilecek öncüller sorunsallaştırılacak ve çerçeve öneriler getirilecektir.

En genel tanımıyla eğitim izli davranış değişikliği oluşturmaya dönük çalışmalar biçiminde tanımlanırsa, bu amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçecek olan araç, sınavlardır. Çeviri sınavı, temel olarak iki amaca hizmet edecek şekilde yapılmaktadır. Biri çeviri sınavı yoluyla dil edincini ölçmek, diğer yandan da çeviri yoluyla çeviri edincini ölçmek… Bu araştırmanın / düşünmenin ortaya çıkmasına sebep olan temel araştırma soruları şunlardır? 1. Çeviri eğitimcileri, öğrencilerin / çevirmen adaylarının çeviri edincini ölçmek için ne tür sınavlar planlamaktadır? 2. Bu sınavların planlamasında bazı temel ölçütlerden söz edilebilir mi? Çeviri Sınavında Ölçülen Nedir? 3. Çeviri performansının değerlendirilmesinde hangi ölçütlerden söz edilebilir? Akademik çeviri eğitimi 'çeviri edinci' olarak tanımlanan edinimleri ve veya donanımları kazandırma amacını gütmektedir. Dil eğitimi söz konusu olduğunda ise bir çeviri sınavı, öğrenenin ya da adayın dil edincini; diyesi dil becerilerini sınama hedefi ile yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılacak öneriler, ağırlıkla çeviri edincini ölçme amacıyla kullanılan çeviri sınavları için geçerli gibi görünse de tüm çeviri sınavlarının değerlendirilmesinde fikir oluşturabilir niteliktedir. Türkiye örneğinde çeviri derslerinde çeviri uygulamalarının planlanması bir sorun olarak

görünmektedir. Bu sorun çeviri sınavlarının hazırlanmasındaki olası ölçütleri de belirsizleştirmekte/ muğlak hale getirmektedir.

2. ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Çeviri ediminin değerlendirilmesi diğer alanlarda kullanılan değerlendirme yöntemleri ile karşılaştırıldığında, ortaya çıkan belirgin bir farktan söz etmek mümkündür. Bu yönü ile çeviri edinci oluşturmak ya da geliştirmek / pekiştirmek amacı ile yaptırılan uygulama ile bu edincin değerlendirilmesini olanaklılaştıracak aracın benzer bir materyali içermesi, çeviri uygulamasının kendine özgü niteliğini ortaya koyan yönlerden biridir. Başka ve daha açık bir söyleyişle öğrencilerde oluşturulması istenen ve beklenen 'çeviri edinci[1]'ni ölçmek için yine çevirinin kendisi kullanılmaktadır. Bu noktada, konuya giriş niteliğini taşıyacak şu araştırma soruları oldukça yönlendiricidir: 1. Çeviri edincini ve çeviri ile ilgili becerileri ölçmek için en uygun araç nedir? 2. Eğer bu soruya verilecek yanıt 'sınav' ise bu sınavın neliği ve niteliği ile ilgili temel ölçütlerden söz etmek mümkün müdür?

Sınavın türüne ilişkin iki ayrı türden, yani 'çoktan seçmeli sınav' ile 'klasik sınav'dan bahsetmek mümkündür. Özellikle Türkiye örneğinde 'çeviri yapabilmek' belli bir dil seviyesini gerektirdiğinden; bu yönüyle de kişilerin dil düzeylerini göstermesi nedeniyle dil sınavlarında uygulanmaktadır. Bu sınavlar merkezi sınav düzenlemesi ile yapılıyorsa çoktan seçmeli biçimde düzenlenebilmektedir. Ancak edilgen bir dil becerisi olarak tanımlanabilecek 'okuduğunu anlama' becerisi ile 'sözcük dağarcığı'nı ölçen sınavlar olarak merkezi biçimde düzenlenen dil sınavlarındaki çoktan seçmeli çeviri soruları, bir metin oluşturma etkinliği olan çevirinin etken bir ayağını oluşturan yazma becerisini ölçmekten uzaktır.

Eğer bir uygulamalı ders bağlamındaki çeviri edinci bir sınav ile ölçülmek isteniyorsa bunun en uygun yolunun çevrilmesi için öğrencilere bir metin sunmak olduğu ya da en azından böyle görüldüğü söylenebilir. Bu durum 'kendiliğinden anlaşılır' görünmektedir. Ancak bunun ölçütleri üzerine düşünülmesi ve ortak kabullere ulaşılması, çeviri sınavlarının standartlarını ortaya koyacaktır. Bugün bir metin bulup bunu çevrilmesi için öğrencilerin önüne koyan sınav uygulamaları söz konusu olabilmektedir. Oysa çeviriyi öz gerçekliği içerisinde kavrayan bir bakış açısı, çeviri dünyasının gerçekleri ile örtüşecek bicimde bir çeviri görevi tasarlamaktan / planlamaktan hareket etmelidir. Bilindiği gibi çeviri uygulamasının yaptırıldığı bir ders öğrencilerin / çevirmen adaylarının mezuniyetleri sonrasında karşılaşacakları çeviri ortamlarını canlandırmaktadır. Bu bağlamda çeviri edincini ölçmeye dönük uygulanan sınav da çeviri dünyasının gerçekleri ile örtüşmelidir. Bu anlamda çeviri dünyasında profesyonel çevirmenleri yönlendiren biricik

[1] 'Çeviri edinci' kavramı ile ilgili tanımlamalar ve içeriklendirmeler için bkz. Akalın 2016.

faktörün 'kaynak metin' şeklinde tanımlanan çıkış noktası olmadığı gerçeğine dayanarak çeviri uygulaması yaptırılan derslerde 'öğrencileri bir metni hangi iletişim durumunda; kimlere yönelik çevirmesi gerektiği konusunda bilgilendirmek ve buna göre görevlendirmek gerekmektedir' (krşl. İnci 1997: 84). Bu temel kabul, çeviri edincinin düzeyini ölçecek olan çeviri sınavları için de geçerlidir. Nord (2013: 50), çeviri uygulaması yaptırılırken eğitimcinin bir taraftan kaynağın çözümlemesine hizmet edecek şekilde kaynak durumla ilgili bilgileri paylaşması, diğer taraftan erek durumu oluşturacak bilgileri öğrencilere anlatması gerektiğine işaret etmektedir. Bu sav, çeviri sınavları için de geçerlidir. Akademik çeviri eğitimindeki çeviri sınavlarını 'bir kaynak metin bularak, bunun çevirisini yaptırmak' biçiminde derinliksiz ve planlamadan uzak organize etmek, çeviri dünyasının dinamikleri ile bağdaşmamaktadır. Bu anlamda çeviri sınavlarında etkinleşecek metinlerin her biri 'durum içinde metin' (Text in Situation) olarak algılanmalı ve işveren rolü üstelenecek çeviri eğitimcisi tarafından tasarlanacak çeviri durumları içerisinde konumlandırılmalıdır. İkinci bir husus olarak ise çeviri sınavlarındaki metin seçimi üzerine de iyi düşünülmelidir. Bu bağlamda çeviri sınavlarında öğrencilerin / çevirmen adaylarının önüne derste yapılan metinleri koymak, ezberci bir yaklaşımı tetikleyecek ve istenen öğrenme hedeflerine varılamayacaktır. Zira yaratıcı yazmaya dayanan çeviri etkinliğinin ezber ile bağdaşır bir yanı yoktur. Bu bağlamda öğrencilerin derste işlenen konuları ele alan, aynı zorluk derecesindeki başka metinlerle, başka bir söyleyişle koşut metinlerle çalışmaları çeviri sınavlarının planlanmasında önem taşımaktadır.

Hönig'e (2011: 172) göre çeviri performanslarının bilimsel-görgül temellere dayalı biçimde değerlendirilmesi, akademik çeviri eğitimi açısından önemli çalışma sahalarından biridir. Çünkü "değerlendirmenin kalitesi, öğretmenin otoritesini sağlamlaştırabileceği gibi ortadan kaldırabilir, öğrencileri motive ya da demotive edebilir, öte yandan akademi dışına da gerekçeli bir çevirinin kalite standartlarını aktarır."

3. ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ÇEVİRİ PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Akademik bir eğitim modeli olma niteliğinin yanında bir diğer yönü ile bir meslek eğitimi konumundaki akademik çeviri eğitiminde öğrenciler çevirmenlik mesleği için yetiştirilmektedir. Bu durum, akademik çeviri eğitiminin yapısı ve içeriğinin çeviri dünyasının gerçekleri ve dinamikleri ile örtüşmesini getirmekte, hatta gerektirmektedir. Günümüz çeviri dünyasında bir çevirinin başarımı, çeviri ürününün piyasada ağırlıkla çevirisi yapılan metin türlerinde işveren ve müşterinin, yazınsal metin türlerinde de erek kitlenin beklentilerine ne kadar yanıt verdiği ile ölçülmektedir. Çeviri ürünlerinin değerlendirilmesine 'kalite' kavramı çerçevesinde yaklaşan Stolze (1997), kalitenin ticari dünyada metin türüne göre farklılık

göstermekle birlikte bir çeviri ürününe yönelik taleplerin yerine getirilmesi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu yönüyle "bir hedef olarak konan 'işleve yönelik erek metin' (Nord 1995: 264'e atfen) ya da 'işlev gören çeviri' (Hönig 1995: 130'a atfen) gibi kavramlar, yalnızca bir biçimde kullanışlı (işe yarar) çevirilere değil, özel talepleri yerine getiren çevirilere" işaret etmektedir (Stolze 1997: 593).

Hönig'e göre (1995: 131) 'hataların değerlendirilmesi; eş deyişle hata analizi, çeviri edincinin aktarılmasındaki en önemli eğitimsel çerçevelerden biridir'. Nord'a (1995: 195) göre ise 'çeviri hatası verilen bir çeviri görevinin gerçekleşmediği her durumda ortaya çıkan' bir görüngüdür. Ancak 'öğrencilerin ortaya koymuş oldukları her çeviri performansını tek tek notlandırmak gerekli olmadığı gibi amaca da hizmet etmemektedir' (Kautz 2000: 278). Bu anlamda öğrenciler tarafından ortaya konmuş işin değerlendirilmesi, başarının tespit edilmesi anlamına gelmekle birlikte, 'hedeflenen öğrenme hedefine ulaşılıp ulaşılmadığının söylenebilmesi açısından da kaçınılmaz görünmektedir.' Değerlendirmenin, öğrenciler açısından önemi ise, öz bilinç kavramında yatmaktadır, başka bir deyişle, değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması, öz bilinci pekiştirecek bir uygulamadır.

4. ÇEVİRİ PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÖLÇÜTLER

Gerzmisch-Arbogast (1997: 575), çeviri performansının değerlendirilmesinde 'en önemli sorunun değerlendirilecek ürünün, eş deyişle ortaya konan erek metnin segmentlere ayrılması olduğunu, ancak bunun için de genel geçer bir yöntem bulunmadığını' ifade etmektedir. Arbogast, bu savını 'çeviri birimi' şeklinde adlandırılabilecek bir segmentin önsel olarak var olmadığına dayandırmakla birlikte Saarbrücken'deki iş deneyimlerinde (akademik çeviri eğitimi) ilk etapta (1994) her bir tümceyi birer çeviri birimi olarak değerlendiklerini anlatmaktadır. Ancak bu yaklaşımın, çeviri biriminin ('Thema-Rhema[2] bağlantısı ve yerdeşlik[3] içerisinde) bir tümcenin sınırını aştığı durumlarda sorunlu hale gelebildiğini, bunun için metin bölümlerinin endekslenmesi ve çevirinin buna uygun olarak ele alınması gerektiğini savlamaktadır. Bu noktada metnin bir bütün halinde değerlendirilmesinin yanında özel olarak sınırları belli bölümler

[2] Söz konusu kavram çifti, 'Thema-Rhema' ilişkisi (Gliederung) veya ilerlemesi (Progression) şeklinde ele alınırken bilinen (Thema) ile yeni eklemlenen bilginin (Rhema) arasındaki ilişkinin ilerlemeli bir biçimde devam ettiğine vurgu yapılır.

[3] Isotophie (Alm): "1. Bir söylem çerçevesinde anlamsal tutarlılığı, bildirinin bir anlam bütünü olarak kavranmasını, tek yönlü anlaşmayı sağlayan uyum; aynı düzlemde yer alan ögelerin oluşturduğu, çokanlamlılığı engelleyen ve anlambirimcik yinelemelerinden doğan uyumluluk. 2. Hem içerik, hem anlatım düzleminde dil ögelerinin yinelenmesi ile oluşan uyum" (Vardar 2002:224)

dâhilinde ele alınmasının gerekli; diyesi kaçınılmaz olduğu iddia edilebilir. Zira parça-bütün ilişkisi açısından çeviri metne yönelecek holistik bir yaklaşım, çeviri eleştirisi bağlamında da öne çıkan bir yaklaşım olmakla birlikte, 'parçalarına ayrılan bir bütünün daha dizgeli ve gerekçeli olarak çözümlenebileceği, başka bir anlatımla değerlendirilebileceği' kabulüne dayanmaktadır.[4]

Değerlendirmenin saydamlığı ve sağlanabilirliği için, dizgeli bir temele dayandırılması gerektiğini ifade eden Arbogast'a (1997: 575) göre 'değerlendirmede uygulanacak bir ölçütler kataloğu, eleştiriye bilimsel açıdan bir ciddiyet' kazandıracaktır.

Bu noktada, dil eğitiminde dil becerilerinin gelişmesinde bir araç işlevi görev çeviri uygulamaları ile akademik çeviri eğitiminin bir hedef olarak kazandırmayı hedeflediği 'çeviri edincini' oluşturmak, pekiştirmek veya ölçmek üzere yaptırılan çeviri uygulamaları arasında bir ayrım yapmak gerekmektedir. Çeviri uygulamaları konusu 'çeviri sınavı'na indirgenirse daha çok sözcüksel eşdeğerlik düzeyinde değerlendirmelerin yapıldığı dil eğitimindeki çeviri sınavı ile bir çeviri ürünün ortaya çıkmasında etkin rol oynayan dil dizgelerinin dışındaki faktörlerin de değerlendirildiği akademik çeviri eğitimi tasarımındaki 'çeviri sınavı'nı ayrı düşünmek ve planlamak gerekmektedir. Çeviri eğitimi açısından çeviri sınavının üstlendiği bu ayrı konum şöyle gerekçelendirilebilir. Bir çeviri dersinde, elbette daha önce edinilmiş olan yüksek dereceli bir yabancı dil bilgisi ön koşul olmasına rağmen, **langue** (sistem olarak dil) temelli hatalar, **parole**[5] (uygulama olarak dil) temelli hatalarla karşılaştırıldığında görece daha az bir role sahiptir. Sadece sözcüklerin değil, elbette metinlerin çevirisi *parole* düzleminde gerçekleştiğinden, değerlendirmede belirleyici olan, 'metne bağlı bir iletişim eylemi olan çeviri'ye ilişkin faktörlerin çevirmen tarafından ne kadar dikkate alınabildiğidir. (Krşl. Kautz 2000: 279).

Kautz (2000: 280) çeviri performansının cisimleştiği çeviri ürünleri olarak erek metinleri değerlendirmede bazı temel ölçütlerden söz eder, bu ölçütler, değerlendirmede eğitimcinin soracağı sorulara dönüştürülürse değerlendirme ölçütleri şöyle formüle edilebilir:

- Erek dildeki metin türü gelenekleri dikkate alınmış mı?
- Kültürlerarası olası farklılıklar dikkate alınmış mı?

[4] Bu kabulün dayanakları, bu çalışma kapsamında özgün ve betimleyici bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

[5] Modern dilbilimin kurucusu F. De Saussure'un temel ilke saptamasında bir kavram çifti olarak ortaya konmuş 'dil' ve 'söz' kavramları için bkz. Saussure, Ferdinand de (1916): Cours de linguistique générale. Paris.

- Hedef kitlenin (erek dizge alıcılarının) bir içeriği anlarken tabi oldukları dilsel ve dilsel olmayan koşulları hesaba katılmış mı?
- Edimsözün uygunluğu?
- Metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı ne düzeyde?
- Terimsel (terminolojik) kesinlik var mı?
- Son okuma ve düzeltmeye ilişkin bir özen göze çarpıyor mu?
- Metnin görünümüne (sayfa yapısı, düzeni gibi özellikler) dikkat edilmiş mi?

Yukarıda anıldığı üzere konuya 'kalite' kavramı çerçevesinde yaklaşan Stolze'ye (1997: 593) göre ise, çeviri performansını değerlendirenler için bir çeviri ürününe yönlenen kalite talepleri, KM ile karşılaştırılmaksızın ön görücü (prospektif) biçimde şöyle formüle edilebilir:

- Görünüm : Çeviri metnin görünümü, yapı, uzunluk ve bütünlük açısından örneklerle uyuşuyor mu? (Tematik, Pragmatik)
- Tutarlılık : Çeviri açık ve anlaşılır şekilde düzenlenmiş mi, makul olmayan ifadeler veya yazım ve dil bilgisi hataları var mı? Tutarlılık = Bağdaşıklık (Tematik)
- Terminoloji : Alansal ifadeler uygun mu? Kullanılan terminoloji metnin bütününde tutarlı mı? (Leksik, Stilistik)
- Metin türü : Çeviri, teknik gözden geçirme, hukuk dili, gereği halinde bilimsel biçem veya yazışma formalitesindeki biçemsel gelenekler anlamında kullanışlı mı? (Pragmatik, Stilistik)
- Biçem : Çeviri, akıcı biçimde okunabiliyor mu ve bazı rahatsız edici biçem unsurları var mı? (örn. resmi dil, çok şiirsel bir anlatım, dalgalanan üslup) Çeviri, *kurumsal kimliğe,* mevcut metin kısımlarındaki biçeme uyuyor mu? (Stilistik)

5. DEĞERLENDİRMENİN DAYANAĞI OLARAK HATA KATEGORİLERİ

Değerlendirmede nasıl ölçütlerin veya hangi yaklaşımın kullanılacağından bağımsız olarak yapılan düzeltmelerin net biçimde gerekçelendirilebileceği bir çözüm anahtarı bulunmalıdır. Sadece çeviri sınavı olmamakla birlikte ölçme ve değerlendirmeye hizmet eden / edecek her sınavda eğitimci, öğrencilerine yaptıkları hataları dizgeli bir biçimde gösterebilmeli, yaptığı işte (diyesi değerlendirmede) hesap verebilirliğin bir gereği olarak şeffaflık ilkesini işletmelidir. Nord (1995), daha sonra 'Handbuch Translation[6]' adlı

[6] Bkz. Snell-Hornby, M. ve diğerleri (1998): Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg.

eserde yeniden düzenleyip aktardığı ayrıntılı hata düzeltme şemasında 'çeviri hatalarının 3 ana kategoride değerlendirilebileceğini; bunlardan ilkinin erek metne ilişkin faktörlerin yeterince hesaba katılmamasından doğan **pragmatik hatalar** olduğunu ifade eder ve bu hataları **P** şeklinde kodlar. İkinci hata kategorisi ise, metnin normlar ve gelenekler (Normen-und Konventionssysteme) sistemlerine uyumu bağlamında işleve uygun düşmeyen çevirmen kararlarından kaynaklanan **kültürel hatalar'**dır ve **K** şeklinde kodlanabilir. Üçüncü hata kategorisi ise, biçimsel örneklerin, şablonların yeterince hesaba katılmamasından doğan **biçimsel hatalar'**dır ve değerlendirmede **B**[7] şeklinde kodlanabilir. Nord'a göre bu ana kategoriler, 'alt hata gruplarına; gereği halinde de alt hata türlerine ayrılabilir. Örneğin pragmatik hatalar metin dışı faktörler açısından (örn. P / hedef kitleye ilişkin özel bilgiler, kodlanırsa P/HK/Ön Bilgi), kültürel hatalar öğrencilerce atlanan norm ve geleneklerin türüne göre (örn. K/Metin türü, kodlanırsa K/MT/metnin yapısı), biçimsel hatalar olumsuz yönde etkilenen biçime göre (örn. B/doğru yazım ya da bazım, kodlanırsa B/DY/Vurgulama)' alt ulamlanabilir.

Stolze'ye (1992: 89 ve devamı) göre bir çeviriye yönelen kalite talepleri, çeviri eleştirisinin ölçütleri olarak da değerlendirilebilir ve birbirinden farklı çevirmen kategorilerine dayandırılabilir. Bunlar "**Tematik, Leksik, Pragmatik** ve **Stilistik**"tir.

'**Tematik**' kategorisinde sözcüklerin anlamlarının çözümlenmesi ile düz anlam ve yan anlamlar gibi gösterge işlevleri çeviri eğitimcisi tarafından değerlendirilebilecek bir kategoriye işaret etmektedir. Stolze (1997: 595), 'metin tipi konusunda yapılan araştırmaların da çeviri için temel bir yönlenmeyi' imlediğini, çünkü izlenecek yolun da bir metnin, edebi metin, uzmanlık alanı metni ya da teknik metin olmasına göre değişebileceğine gönderme yapmaktadır.

Bu noktada çeviriyi yönlendiren kaynak dünya odaklı bir etmen olarak 'metin tipi' ölçütü öne çıkmaktadır. Çalışılan metnin hangi metin tipi kategorisine dâhil olduğu, çevirinin sonucunu belirleyen etmenlerden biri olarak kabul edilirse, metin tipi kategorisi, çeviri performansının değerlendirilmesinde 'tematik' üst başlığı altındaki ölçütlerden biri olarak görülebilir niteliktedir. 'Çeviri eleştirisinin olanaklarını ve sınırları'nı aradığı çalışmasında Reiß (1971: 52-72), çeviri eleştirisinin ilk aşamasında metin tipine göre söz konusu olan / olacak ölçütlerden söz etmektedir. Buna göre, 'bilgilendirici metinlerde bilgilerin, biçim ağırlıklı metinlerde estetik etkinin, çağrı ağırlıklı metinlerde ise dil dışı etkinin korunması beklenmektedir.'

[7] Nord'un çalışmasında biçimsel hatalar 'formale Fehler' tanımlamasından dolayı F şeklinde kodlanmaktadır.

‘**Leksik**’ kategorisi çerçevesinde akademik çeviri eğitimi içerisinde belirli alanlardaki terminoloji ve sözcük yapım çalışmalarının önemini vurgulayan Stolze (1992: 155 ve devamı), çevirmenin teknik ve fen bilimleri alanları ile insan ve toplum bilimleri alanlarında kavramlar ve dilsel yapı ve metin oluşturmadaki farklılıklar konusunda duyarlılaşmış olmasının bekleneceğini savlamaktadır. Reiß (1971: 52-72) ise “çeviri eleştirisinin ikinci kategorisi” olarak tanımladığı “dil-içi yönergeler” kategorisinde KM’nin anlamsal, sözcüksel, dilbilgisel ve biçemsel özellikleri ile bunların EM’deki eşdeğerlerini’ bir araya toplamaktadır.

‘**Pragmatik**’ kategorisinde ise bir etmen olarak ‘işveren’ öne çıkmaktadır. Buna göre bir çeviri, erek kültür dizgesindeki alıcıların beklentileri ile örtüşmelidir. Stolze’ye (1997:596) göre, işveren arka planda çevirinin işleve uygunluğunu talep eder ve ‘çevirinin kendi hedefleri için kullanışlı olup olmadığını’ soruşturur. Bu kategori, Reiß’da (1971: 52-72), metinlerin dil dışı etkisi olarak çeviri eleştirisinin üçüncü bir kategorisi olarak yer bulmaktadır.

Stolze’ye (1997: 596) göre ‘**Stilistik**’ kategorisi ise, çevirinin dilsel-retorik boyutlarını özetlemektedir. Ona göre “biçem, bir süs aksesuarı değildir, aksine anlamın taşıyıcısıdır, bu yüzden çeviri için belirleyicidir”.

Çeviri performanslarının, başka bir adlandırma ile çeviri sonuçlarının değerlendirilmesi açısından bu çalışmada bir araya getirilen yaklaşımlar, bir üst bakışla ele alındığında, değerlendirme kategorileri olarak, ya da hata analizinin boyutları olarak bazı temel ölçütlerden söz edilebileceği ve bunların uygulamaya aktarılabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu ölçütlerin sınıflandırılmasında Stolze’nin ortaya koyduğu bakış açısı, bir yandan çeviri ürünlerini belirleyen etmenleri bir araya getirmekte, diğer yandan değerlendirmede ölçüt oluşturucu bir açılımı da beraberinde getirmektedir. Bu noktada burada ‘tematik, leksik, pragmatik ve stilistik’ olarak sınıflandırılan değerlendirme alanları, çeviri olgusunun etmenlerini serimlemektedir.

Ancak akademik çeviri eğitimi açısından bakıldığında, öğrencilerin çeviri eğitimine hazırbulunuşluk durumları açısından her zaman ideal bir durumdan hareket edilemez. Zira dil edincinin bir boyutu olan ana dil ve yabancı dilin kurallarına hâkimiyet, diyesi dilbilgisi hâkimiyeti, her zaman arzu edilen durumda olmamaktadır. Bu noktada burada belirtilen hata alanlarına, eş değişle değerlendirme kategorilerine bir ek hata alanı olarak **‘Dilbilgisi’** alanını eklemek ve tüm kategorilere bir biri ile etkileşimli ölçütler olarak yaklaşmak, çeviri eğitimcisi için bir açılım sağlayacaktır.

6. UZMANLIK METİNLERİ ÇEVİRİSİ ÖRNEĞİNDE BİR PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME ÖNERİSİ

Bu çalışma kapsamında betimleyici bir yol ile bir araya getirilen etmenler bir ölçüt olarak kabul edilirse, uygulamada, eş deyişle çeviri sınavlarının değerlendirilmesinde nasıl kullanılacağı, ayrı bir araştırma konusudur. Öncelikle bu etmenlerin değerlendirmedeki oranlarının çeviri durumundan çeviri durumuna farklılık gösterebileceği belirtilmelidir. İlkin KM, içerisindeki anahtar sözcükler, anlam yoğunluğu gibi faktörler açısından kısımlara ayrılmalı ve 100 tam puan, bu faktörler açısından bu kısımlara dağıtılmalıdır. Çeviri durumuna göre bu kısımlar, yine kendi içerisinde bu beş alan açısından farklı oranlarda değerlendirilmelidir.

Akademik çeviri etiğimi içerisinde çeviri uygulamalarının yaptırıldığı uzmanlık alanlarından biri ekonomi bilimleridir. Bu bağlamda bir seçmeli ders olarak verilen 'Ekonomi Metinleri Çevirisi' dersinde öğrencilerde / çevirmen adaylarında ekonomi biliminin temel alanları ve kavramları ile üst bakış oluşturulması amaçlanmıştır. Ders kapsamında bir dönem (güz dönemi) boyunca bir açıklamalı ekonomi sözlüğü üzerinde Almanca-Türkçe dil çiftinde ve yönünde çalışılmıştır. Çeviri sınavında ise derste çalışılmış olan madde başları temelinde açıklamaların yapıldığı başka kaynaklardan derleme yapılmıştır. Her bir madde başının çevirisi 25 puan üzerinden notlandırılmıştır. Sınav çerçevesinde oluşturulan çeviri durumu öğrencilere şu biçimde aktarılmıştır.

- Ekte görülen 8 ekonomi kavramından 4'ünü Türkçeye çeviriniz!
- Bu ekonomi kavramları, internet üzerinden ulaşılabilen çeşitli kaynaklardan alınmıştır ve kaynakların ilişimleri sınav evrakında verilmektedir.
- İnternet kaynaklarından alınan bu madde başı açıklamalarının bilinen bir yazarı yoktur, bir komisyon ürünü olduğu düşünülebilir.
- Çeviriyi talep eden, eş deyişle çeviri ürününün müşterisi 'Ekonomi Bilimlerine Giriş' dersini yürütecek bir öğretim elemanıdır. Bu öğretim elemanı, Türkçe olarak İİBF'de yürüttüğü dersine Almanya merkezli araştırmaları taşımak ve bir sözlükçe oluşturmak istemektedir.
- Çeviri durumunda işveren, 'Ekonomi Metinleri Çevirisi' dersini yürüten öğretim elemanıdır, üstlenmenizi istediği rol ise 'dil uzmanı / çevirmen' rolüdür.
- Düşünülen erek kitle, yukarıda adlandırılan dersi alanlar, bu yönü ile 'iktisat, işletme, maliye' gibi bölümlerin lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerdir.

- İşveren, çeviri sürecinde çevrim-içi kaynakların, ayrıca verilerin saklanması ve geri çağrılmasına yarayan cihazların kullanımını istememektedir. Yalnızca basılı sözlükler kullanılabilir.

Bu çalışma, 'çeviri durumunun planlanması'ndan çok çeviri performansının değerlendirilmesine odaklandığından aşağıdaki tabloda, yalnızca iki madde başına (her biri 25 puan), bu madde başlarının değerlendirilmesinde ölçüt oluşturacak olan ve öğretim elemanı tarafından hazırlanmış içeriksel cevap anahtarına[8], bu madde başının iki ayrı öğrenci (1 ve 2) tarafından yapılan çevirisine ve bu çevirilerin oluşturulan çeviri durumundaki faktörler / etmenler ışığında değerlendirilmesine ve notlandırılmasına yer verilmektedir.

Kaynak Metinler	**Aktie:** Eine Aktie ist eine Urkunde, die Ihnen schriftlich bestätigt, dass Sie Anteile an einem bestimmten Unternehmen, in der bezeichneten Höhe besitzen. Jede Firma, die für ihre Gründung oder Expansion Geld benötigt aber keinen Bankkredit aufnehmen will, kann diese Anteilscheine ausgeben und zur Aktiengesellschaft werden.[9]	**Dienstleistungssektor:** Als Dienstleistungssektor wird die Dienstleistungsindustrie bezeichnet. Es handelt sich hier in erster Linie um Unternehmen, die bestimmte Dienstleistungen bereitstellen. Beispiele für diese Unternehmen sind Speditionen, Krankenhäuser, Restaurants und Banken. [10]
Cevap Anahtarı İçeriksel	**Hisse Senedi:** Hisse senedi, sizin belli bir şirkette belirlenen miktarda pay sahibi olduğunuzu yazılı olarak onaylayan bir belgedir. Kurulma veya genişleme aşamasında paraya ihtiyaç duyan ancak bunun için banka kredisi kullanmak istemeyen her firma, bu pay senetlerini harcayabilir ve anonim şirket olabilir.	**Hizmet Sektörü:** Hizmet sektörü kavramı ile hizmet endüstrisi kastedilmektedir. Bu noktada öncelikle söz konusu olan, belli hizmetleri hazır bulunduran şirketlerdir. Bu şirketlere örnek olarak nakliye firmaları, hastaneler, restoranlar ve bankalar gösterilebilir.

[8] Birçok değişkenin rol oynadığı çeviri süreci açısından bakıldığında, bir çevirinin değerlendirmesine hizmet edecek bir 'cevap anahtarı' olamayacağı, yer yer savunulabilmektedir. Bu sav ise, cevap anahtarının 'çeviriyi mekanik bir iş' olarak aldığı, bunun da değerlendirmede bir sınırlılık getireceği kabulüne dayanmaktadır. Ancak burada savunulan cevap anahtarı tasarımı ve burada verilen cevap anahtarı, içeriksel bir ölçek önermesi yönü ile leksik, pragmatik ve stilistik düzeyde normatif bir yönlendirme yapmamaktadır. Bilgilendirici metin tipi özelliklerini ağırlıkla gösteren uzmanlık alanları çevirisi için, 'içerik' ön planda olduğundan bu ölçüt / kategori üzerinden bir cevap anahtarının hazır bulundurulması, yerinde olacaktır.

[9] https://www.infoquelle.de/finanzen/boerse/was-ist-eine-aktie/

[10] http://www.mein-wirtschaftslexikon.de/d/dienstleistungssektor.php

1.Öğrencinin Çevirisi	**hisse senedi:** Bir hisse senedi, belirli şirketlerde belirli oranda sahip olunan hisseleri yazılı olarak onaylayan bir belgedir. Her şirketin kuruluşuna ya da genişlemesine paraya ihtiyaç duyulur fakat banka kredisi almak istemiyorlar, o zaman hisse senedi kullanılır ve hisse toplumuna dönüştürülür.	**hizmet sektörü:** Hizmet sektörü denildiğinde hizmet endüstrisinden söz edilir. Burada ilk olarak belirli hizmetler hazırlayan şirketler söz konusudur. Bu şirketler; nakliyatlar, hastaneler, restoranlar ve bankalardır.
Değerlendirme	Öğrencinin çevirisinde en göze çarpan husus, ana dil olarak Türkçenin yapısına uygun olarak '-e hali' ile '-de hali arasındaki ayrımın yapılamamış olmasıdır (kuruluşuna / genişlemesine). Bu durum dilbilgisel bir hatadan kaynaklanmakta ise de 'çeviri' odaklı düşünüldüğünde 'stilistik' bir hata olarak da yorumlanabilir. Yine biçimsel açıdan ikinci tümce edilgen çatılı kurulurken, devamında etken çatıya bir geçiş yapılmıştır ve bağlı tümce stilistik açıdan sorunlu hale gelmiştir (duyulur – istemiyorlar.). Tematik açıdan öğrencideki ön bilgi eksikliği ve sözlükten doğru ve yerinde yardım alınamaması sonucu anonim şirket kavramı 'hisse toplumu' şeklinde karşılanmıştır. Bu duruma bağlı olarak 'leksik' düzeyinde bir hata ortaya çıkmıştır. Son fiil konumundaki 'zu etw/Dat. werden können' yapısı, dilbilgisel açıdan çözümlenemediğinden, etken çatı ile ve bileşik fiil olarak karşılanması gerekirken, edilgen çatı ile ve basit fiil kullanımı ile karşılanmıştır. Bu durum gerek leksik gerekse stilistik açıdan ele alınabilir. Bu hatalar, erek kitle olarak belirlenen alımlayıcıların iletiyi almalarında engel oluşturacak, bu yönü ile pragmatik bir kayıp oluşturacaktır.	Öğrencinin çevirisinde en göze çarpan husus, 'leksik' kategorisinde yapılan hatalardır. Hizmet sektöründe faaliyet gösteren şirketler ya da işletmelerin, örneklendirildiği ikinci tümcede, 'örnek' kavramı atlanmıştır, ancak bu durum 'tematik' açıdan büyük bir kaybı getirmemiştir. Diğer yandan 'nakliyatlar' şeklinde karşılanan kavramın özgünü, yine yukarıdaki bağlamda verilen örnek işletmelerdendir, bu anlamda 'nakliyatlar' karşılığı 'leksik' açısından sorunlu olmakla birlikte, mantıksal bir yanlışı doğurmuş, bu yönü ile anlatım bozukluğuna neden olmuştur. İlk tümcede bağlaç konumunda bulunan 'denildiğinde' ifadesi, sözlü dil geleneğini yansıtmıştır, bu yönü ile bir uzmanlık alanı olan 'ekonomi bilimleri'nin 'stilistik' özellikleri ile karşıtlık oluşturmuştur. Leksik ve stilistik kategorileri altında değerlendirilebilecek bu hatalar, çeviri ürününün erek kitle üzerinde uygulayacağı etkiyi kısmen azaltacağından ürünün 'pragmatik' açıdan da kusursuz olduğu söylenememektedir.

Not	10	20
2.Öğrencinin Çevirisi	**Hisse Senedi:** Hisse senedi belirli bir işletmede belirtilen miktarda payınızın olduğunu yazılı olarak onaylayan belgedir. Kuruluşu ya da büyümesi için paraya ihtiyaç duyan ama banka kredisi almak istemeyen her firma bu hisse belgelerini harcayabilir yada anonim şirket olabilir.	**Hizmetsektörü:** Hizmet sanayisi, hizmetsektörü olarak tanımlanır. Burada ilk olarak söz konusu olan belirli hizmetleri sağlayan işletmelerdir. Bu işletmelere örnek olarak hastaneler, restoranlar, bankalar ve nakliye şirketleri söylenebilir.
Değerlendirme	İlk öğrencinin çevirisine göre yapı ve anlam açısından daha kabul edilebilir bir çeviri ürünü olarak görünen ikinci öğrencinin çevirisinde 'işletme' olarak bulunan seçenek 'tematik' açıdan eleştirilebilir bir nokta olarak görünmektedir. Açımlamak gerekirse, 'anonim şirket' bir şirket / firma türüdür, 'işletme' sözcüğü, kavram alanını somut düzeye indirgemekte, bu yönü ile bir anlam daralmasına yol açmaktadır. Bu kullanım, yanı sıra 'leksik' düzeyinde tartışılabilecek bir tercihi beraberinde getirmiştir. 'Ya da' bağlacının ayrı yazılmamış olması ise, stilistik bir hata olarak değerlendirilebilir. Çeviri ürünü, 'pragmatik' açıdan değerlendirilirse, yapılan hataların, erek kitlenin beklentilerine uymayan bir sonuç üretmediği, eş deyişle bilgi aktarımında büyük bir aksaklığa neden olmayacağı savlanabilir.	Görüldüğü üzere 'hizmet sektörü' kavramının 'bir isim tamlaması' mı, 'bir birleşik sözcük' mü olduğu, çevirmen adayı tarafından kavranamamıştır ve bir yazım yanlışı doğmuştur. Doğru yazım, bir dilbilgisi konusu olmakla birlikte, bu hatanın burada 'stilistik' bir eksiği oluşturduğu söylenebilir. Ancak 'tematik' ve 'leksik' açısından bir sorun olmadığından, 'pragmatik' açıdan notlandırmaya etki edecek olumsuz bir durum yoktur.
Not	23	23

7. SONUÇ

Çeviribilim araştırmalarının bir çalışma sahası olan 'çeviri eleştirisi'ne ilişkin alanyazın, eleştiriye dayanak oluşturacak nesnel ölçütlerde bir fikir birliğinin oluşmasının oldukça zor olduğunu ortaya koymaktadır. Zira, çeviri

bir kültür dizgesine ait dildeki ifadelerin öznel alımlanması ve çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan verilerden hareketle başka bir kültür dizgesinde o kültüre ait dilin araçları üzerinden birey-dil ile ortaya konan bir ürün olduğundan, eleştiride de kişilerin kendi dil duygularının ve beğenilerinin öne çıkması, kendiliğinden anlaşılabilir bir durumdur. Bu anlamda çeviri eleştirisi üzerinde çalışanlar, bir çeviri metnini değerlendirilebilmek ve bunu gerekçelendirebilmek için, çeviri eleştirisinin nesnel ölçütlerini aramışlardır. Konu bir başka değerlendirme alanı olan çeviri performanslarının değerlendirilmesi açısından ele alınırsa, çeviri eleştirisi alanındaki talebin akademik çeviri eğitiminde öğrencilerin / çevirmen adaylarının performanslarının değerlendirilmesinde de söz konusu olabileceği söylenebilir. Şeffaf ve hesap verebilir bir eğitim modelinde, her eğitimci yaptığı sınavların değerlendirilmesinde belli ölçütleri işletir ve bu ölçütleri ve yaptığı değerlendirmeyi bir 'hizmet veren / hizmet alan' ilişkisi içerisinde öğrencilerine anlatabilmelidir. Bunun yolu, eğitimcinin değerlendirme ölçütlerine ve cevap anahtarına sahip olmasıdır.

Bir insan etkinliği olan çeviri sürecine etki eden birçok faktör vardır. Bu faktörlerin yoğunluğu ve oranları, çeviri durumundan çeviri durumuna farklılık göstermektedir. Ancak bu karmaşık durum, normları arayan ve eğitim-öğretim planlamalarını bu normlar üzerine inşa eden 'eğitim' söz konusu olduğunda, ölçme ve değerlendirmedeki olası belirsizlikler için bir gerekçe oluşturmamalıdır. Akademik çeviri eğitimindeki gözlemlerde, eğitimcilerin çeviri uygulamalarının yaptırıldığı derslerin sınavlarında öğrencilerin / çevirmen adaylarının ortaya koydukları çeviri metinleri kafalarındaki saklı ölçütler kataloğuna göre notlandırdığına tanık olunmaktadır. Bu durum, bir plan ve program sahası olan eğitim alanında belirsizliği pekiştirmekte ve 'hesap verebilirlik', 'şeffaflık' ilkeleri ile bağdaşmamaktadır. Bu noktada bu çalışmada ele alınan konular, bir çerçeve önerisi olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akalın, R. (2016). Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri. İçinde: Diyalog. *Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2016/2, s. 56-65.

Gerzymisch-Arbogast, H. (1997). Wissenschaftliche Grundlagen für die Evaluierung von Übersetzungsleistungen. İçinde: Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz ve Peter A. Schmitt (Yay.). *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, s. 573-579.

Hönig, H. G (1995). *Konstruktives Übersetzen.* Tübingen, Stauffenburg.

Hönig, H. G. (2011). *Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen.* Berlin, Saxa Verlag.

İnci, Ü. (1997). Çeviri Eğitimine Nereden Başlıyoruz. İçinde: T. Kurultay ve İ. Birkandan (Yay.). *Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi. Nereden Nereye.* İstanbul, Sel Yayıncılık, s. 83-87.

Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* München, Iudicium.

Nord, C. (1995). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen. Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse.* Heidelberg, Groos.

Nord, Christiane (2013). İlk Cümleyi Kim Almak İster. Çeviri Dersinde Yeni Çalışma Yöntemleri Hakkında Düşünceler (Cevirmen: Mehmet Tahir Oncu). İçinde: Faruk Yücel (Yay.): *Ceviribilimin Paradigmaları. Çeviri Seçkisi*, s. 39-60.

Reiß, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen.* München, Hueber Verlag.

Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale.* Paris.

Snell-Hornby, M. ve diğerleri (1998). *Handbuch Translation.* Tübingen, Stauffenburg.

Stolze, R. (1992). *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübingen, Narr Verlag.

Stolze, R. (1997). Bewertungskriterien für Übersetzungen – Praxis, Didaktik, Qualitätsmanagement. İçinde: Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz ve Peter A. Schmitt (Yay.). *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 593-602.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul, Multilingual.

İnternet Kaynakları:

- https://www.infoquelle.de/finanzen/boerse/was-ist-eine-aktie/ [Erişim Tarihi: 13.11.2017]
- http://www.mein-wirtschaftslexikon.de/d/dienstleistungssektor.php [Erişim Tarihi: 13.11.2017]

MEDICAL TEXTS' TRANSLATION IN TERMS OF THEORETICAL PERSPECTIVES: THE IMPORTANCE OF TARGET GROUP

Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

1. INTRODUCTION

Medicine is a closely followed field all over the world today. In a country a development or an invention in the area of medicine, an improved vaccine or a drug that can be used in the treatment of diseases concerns the whole world. This type of development in the field of medicine takes place on newspapers, press, congresses, and textbooks and so on for the purposes of information. And in the international circulation of knowledge plays the translation an important role.

This study, which is a descriptive research, examines the theoretical knowledge about the translation of medical texts. Current examples of the application of this theoretical knowledge are given.

2. MEDICAL LANGUAGE AND MEDICAL TEXT

According to the definition in the Turkish Dictionary of the Turkish Language Association, medicine includes all of the technical and scientific studies referred to in order to cure, mitigate or prevent diseases[1]. Because of the scope of technical and scientific studies, the language of medicine naturally includes both scientific and technical terms.

The medical language has its own specific terminology. In addition to the language used in the context of disease prevention measures (e.g. vaccines), diagnosis (e.g. pathology), disease-modifying therapies (e.g. physiotherapy), treatments (e.g. surgical procedures), as well as the specific terminology of all the branches of science that can be counted under the medical roof it also includes its own specific terminology such as medical report, pharmacology, anatomy, physiology, and so on. The language of medicine, therefore, has a wide range. The terminology used in this wide range of languages in medicine is based on Greek and Latin terminology.

According to Hudson, the medical language is a technical language and can be divided into three sub-categories:

1. High-technicality language,

[1] "Hastalıkları iyileştirmek, hafifletmek veya önlemek amacıyla başvurulan teknik ve bilimsel çalışmaların tümü" (tdk.gov.tr)

2. Medium-technicality language,
3. Low-technicality language (as cited in Erten, 2016: 104).

The medical language is an area of specialization, and the texts produced are the texts of specialization.

> Uzmanlık metni kavramından, uzmanlık alanına özgü belli bir metinsel örgü ve alanın terimleri kullanılarak, genelde konunun uzmanı bir hedef kitle için üretilen metinler anlaşılmaktadır. Uzmanlık alanı hukuk, iktisat, tıp olabileceği gibi yazın, felsefe de olabilir (Eruz, 2000: 51).
>
> [From the concept of the text of specialization, a specific textual linguistic and field terminology specific to the field of specialization is used. Generally, texts produced for a target group who specialist of the subject, are understood. His field of expertise can be law, economics, medicine, or philosophy.] (Eruz, 2000: 51).

In researches on medical texts, these texts can be studied from very different perspectives. For a study of translational science, it is necessary to evaluate medical texts in the context of medical language and text type, including style.

Medical texts are written at the level that the intended recipient can understand. In medical texts, the factor that determines the language used is the target group. For example, two prospects for Ciproxin tablets are *Patient Information Leaflet (PIL) (Tr. Kullanma Talimatı),* which is written for patients and gives information about taking or using the medicine, and *Summary of Product Characteristics (SmPC) (Tr. Kısa Ürün Bilgisi)*, which is written for physicians or health professionals. While medical terminology is dominant and difficult to understand for the target audience in the first *(SmPC),* the terms are more understandable for the target audience in the second *(PIL;* see Sample 1).

Sample 1. *PIL vs. SmPC*

PIL		**SmPC**
Karın boşluğu enfeksiyonları	⟺	İntra-abdominal enfeksiyonlar
Kötü huylu dış kulak iltihabı	⟺	Malign otitis externa
Sindirim sistemi enfeksiyonları	⟺	Gastrointestinal kanal enfeksiyonları

Retrieved on March 15 2018 from www.bayer.com.tr/tr/urunler/a-dan-z-ye-urunler/

In this context, Newmark (1988:151-153) classifies the technical style based on medical terminology:

1. Academic: This includes the transfer of Latin and Greek words and is found in academic texts (e.g. graviditas extrauterina ovarica)

2. Professional: The official terms used by experts (e.g. ectopic pregnancy).
3. Popular: These are the usual alternative terms used by people who are non-medical profession (e.g. extrauterine pregnancy).

In the above example of Newmark (1988), it appears that the popular term is of Latin origin. The layman word for extrauterine pregnancy in Turkish is *"dış gebelik [outer pregnancy[2]]"*. In Turkish, the terms which are used in the popular style are generally not of Latin or Greek origin. A number of examples for such use are provided below (see Sample 2).

Sample 2. *Technical term use comparisons among different technical styles*

Academic		Professional		Popular
Graviditas extrauterina ovarica	⇨	Ektopik gebelik	⇨	Dış gebelik
Ekzantema subutim	⇨	Rozeola infantum	⇨	Altıncı hastalık
Serebrospinal Sıvı	⇨	Beyin Omurilik Sıvısı	⇨	Bel suyu
Postpartum Febril Morbidite	⇨	Puerperal sepsis	⇨	Loğusa humması veya Albastı
Floppy infant sendromu	⇨	Hipotonik bebek	⇨	Gevşek bebek

The determination of text types is important in terms of examining the texts. In this sense, texts can be classified in different forms (see Reiß, 1986, Günay, 2001, Newmark, 1998). As Oğuz has pointed out, the texts are classified by many scientists according to their basic functions in language (2014: 127). When evaluated within the scope of translation, Reiß's text classification comes to the forefront.

Reiß classifies texts according to their functions as follows:

- Informative texts: Content-focused texts (e.g. news, tutorials, observations, articles, law) aimed at informing the receiver
- Narrative texts: Form-focused texts (e.g. commercials, ads, propaganda materials) shaped by aesthetic values
- Operational texts: Appeal-focused texts (e.g. essays, anecdotes) intended to evoke certain reactions in the recipient
- Multi-medial texts: Multi-media texts such as television genres, theatre plays (as cited in Stolze, 1997: 121-127)

Considering that the purpose of the medical texts is to inform the recipient, it appears that they are covered by the classification of *'informative texts'*. Günay emphasizes the basic features of the informative text as follows:

[2] This is a word for word translation.

> "Belli bir konuyu açıklamaya yönelik ya da bir konuyu öğretmeye yönelik olduğundan, o konu ile ilgili teknik sözcükleri ve belli bir üst dilin kullanılması söz konusudur. Bu metinlerde teknik terimler kullanılması bilgi verici olmasına bağlanabilir." (2001: 267).
>
> [Since it is aimed at explaining a particular topic or teaching a topic, it is a matter of technical words and a certain upper language to be used. The use of technical terms in these texts can be attributed to being informative.] (2001: 267).

According to Newmark (1998: 40), informative texts are texts that provide information on any subject (textbook, technical report, periodical, newspaper article, scientific article, thesis etc.) and the format of these texts is generally also standard.

It is also possible to classify texts according to their target group. As a matter of fact, Wiese (2000: 710-717) categorized medical texts according to the target group as following:

- Texts of medical journals (e.g. original studies, case descriptions, articles)
- Medical-scientific book texts (e.g. textbooks, reference books, dictionary of medical terms)
- Medical application texts (e.g. anamnesis, reports, physician correspondence)
- Texts for non-professionals (e.g. forms, brochures, instructions for use).

3. MEDICAL TEXT TRANSLATION THEORY

Today, rapid progress is being made in the field of medicine. Different studies from different countries come to the fore. There is a need for translation to follow these developments. These developments reach the target group with many different tools such as texts, congresses, textbooks, drug prospectuses. Therefore, the level of the medical language used in texts such as these different types of texts also differs. In this case the intended aim is the target group.

According to Erten (2016: 13), which suggests that there is no medical translation theory accepted by many translators, although studies on medical translation have been made, the proposed individual theories are applied to the medical field of technical translation theory. Translators working only in medicine are Newmark, Van Hoof and Fischbach (see Erten, 2016: 14).

Since the target group is important in medical texts, they should also be important in the translation process. Medical texts are informative texts and use a language at a level that the target group can understand in order to

perform their functions. In this sense, it can be benefited from Vermeer's Skopos theory. According to Vermeer (2008), the texts are texts produced for specific recipients and intended for specific purposes, and what is to be emphasized is the purpose of translation.

As Reiß also notes, in the translating informative texts, it is important to preserve the quality of information that communicates, and look out for that this information is understood in a concrete way in the translation language. To ensure this clarity, the translator may also apply explanatory phrases, expressions, in place. Because the distinctive feature of these texts is more contextual statements than formal language constructions (Göktürk, 1994: 24). In this respect, Newmark (1981: 35, 44) emphasizes the need to apply semantic translation in the translation of medical texts. In such texts, the main purpose of the translator is to convey the given information in full.

In the same direction with these views Erten (2016: 85) also suggests that the descriptive term should be used that in the case of a technical term used in the source language, if there is no equivalent to the target language (see Sample 3).

Sample 3. *Example of descriptive translation*

German		**Turkish**
Schürzengriff	⟹	El sırtlarının arkada bele konulması

In addition, the translation of medical texts adopts a *word-for-word translation* method. However, it should be noted that a term on the source may have more than one word on the target language, and synonyms or nearest words may be used (for detailed information see Günay Köprülü, 2017).

On the other hand, the method of translation of the word-for-word that has been adopted in translation of medical texts can also cause to incorrect translations misunderstandings and become incomprehensible (see Sample 4). Such a translation approach better suits the translation of medical terms with either Latin or Greek origins which are used around the world (e.g. hypertension → hipertansiyon).

Sample 4. *Example of* w*ord for word translation that is not appropriate*

German		**Turkish**
Bewegungsapparat	⟹	Hareket cihazı

In this example, it is a matter of the incorrect translation of the German medical term *Bewegungsapparat* (Eng. musculoskeletal system). It is a good example of a situation of misunderstanding that may arise in the case of translation to the word spoken. In medical translation errors that are common

between Germany and Turkey[3]. The Turkish counterpart of the *"Bewegungsapparat"*concept should be *"kas-iskelet sistemi"*.

In the translation of medical texts, as well as the importance of the text, the format in which the text is written has a great role. It is the precondition of the translation method that translator should know types and properties of the text (Erten, 2016: 14, 96, 103). As mentioned before, medical texts include both scientific and technical terms because of the scope of technical and scientific studies. In this sense, medical texts are technical and scientific texts. In technical and scientific texts the terms are used in a basic meaning, not in a connotation.

The terminology, language and style used in medical texts and their translation vary according to the target group (see Sample 5 and Sample 6).

Sample 5. *Example translation for Patient Information Leaflet*

German		Turkish
Bestimmte Infektionen der Atemwege	⇨	Solunum yolları enfeksiyonu tedavisinde
Entzündungen der Ohren oder der Nasennebenhöhlen	⇨	Kulak ya da sinüzit enfeksiyonlarında
Infektionen des Magen-Darm-Trakts	⇨	Sindirim sistemi enfeksiyonlarında

Retrieved on March 15 2018 from www.bayer.com.tr/tr/urunler/a-dan-z-ye-urunler/ and www.patienteninfo-service.de/a-z-liste/c/ciprobayR-500-mg-filmtabletten/

Sample 6. *Example translation for Summary of Product Characteristics*

German		Turkish
Untere Atemwegsinfektionen verursacht durch Gram-negative Bakterien	⇨	Gram-negatif bakterilere bağlı alt solunum yolu enfeksiyonları
- Exazerbationen der chronisch-obstruktiven Lungenerkrankung (COPD)	⇨	- Kronik obstrüktif akciğer hastalığı alevlenmeleri
- bronchopulmonale Infektionen bei zystischer Fibrose oder bei Bronchiektasen	⇨	- Kistik fibröz veya bronşektazide bronko-pulmoner enfeksiyonlar
- Pneumonie	⇨	- Pnömoni
Chronische eitrige Otitis media	⇨	Kronik süpüratif otitis media
Akute Verschlechterung der chronischen Sinusitis, insbesondere wenn sie durch Gram-negative	⇨	Özellikle Gram-negatif bakterilere bağlı olduğunda kronik sinüzitin akut alevlenmeleri

[3]Since I have been translating medical texts for many years, I can easily say this. Even in the prepared translation forms (for example A / TR15 form), translation is done in this way.

Bakterien verursacht ist Infektionen des Gastrointestinaltrakts (z.B. Reisediarrhö)	⇨	Gastrointestinal kanal enfeksiyonları (örn. Seyahat diyaresi)

Retrieved on March 29 2018 from www.gelbe-liste.de/produkte/Ciprobay-500-mg-Filmtabletten_3489/fachinformation

Neubert classifies texts made up of different language functions in terms of translatability as follows:

1. Texts especially related to the source language (e.g. civics, texts related to local life).
2. Texts primarily related to the source language (e.g. literary texts).
3. Texts for both the source language and the translation language (e.g. scientific texts for special purposes).
4. Primarily or especially texts related to the language of translation (e.g. foreign propaganda texts) (as cited in Göktürk, 1994: 26).

According to Neubert, the degree of translatability of each text type is different. The texts in the first category cannot be translated or can be translated in certain ways. The texts in the second category can be translated at a certain extent. The texts in the third category have a high degree of translatability. The texts in the fourth category also have degrees of translatability (as cited in Erten, 2016: 97).

4. CONCLUSION

Medicine, which is health related field, is a field where many researches are made and new information and discoveries are constantly added. This area has both scientific and technical developments. Developments in medicine are closely monitored all over the world. In this pursuit, translation acts as an intermediary.

The medical language in which Greek and Latin terminology is dominant is a technical and scientific language. The target group is important in the use of terminology specific to the medical language. It determines the intensity and level of terminology used on this language

There has been an increase in academic work on medical translation in recent years. However, from a theoretical point of view, there is no accepted theory of medical translation yet.

The target group should be important in medical texts' translation just like it is important in the production of the source texts. Medical texts are *informative* texts and use a language at a level that the target group can understand in order to perform its functions. In this sense, the translation theories that emphasize the importance of the target group and it can be used the translation theories recommended in the translation of informative texts.

In the translation of medical texts, the method of *semantic translation* and the method of translation of the *word-for-word* are adopted. However, there are some points to be considered in the translation method of the word-for-word. In determining the translation method, it must be known the type of text and its properties, especially the target group, must be known.

REFERENCES

Erten, A. (2016). *Tıp Terminolojisi ve Tıp Metinleri Çevirisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eruz, S. F. (2000). *Çeviride ve Çeviri Eğitiminde Koşut Metinler*. İstanbul: AB Ofset.

Göktürk, A. (1994). *Çeviri Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Günay K. S. (2017). Medical Translation and Difficulties in Medical Translation, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(7), 249-262.

Günay, V. D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Hervey, S. and Higgins, I. (1992). *Thinking Translation*. New York/Londra: Routledge.

Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London / New Jersey: Prentice Hall.

Newmark, P. (1998). *More Paragraphs on Translation*. Clevedon / Bristol: Multilingual Matters.

Oğuz, D. (2014). Tıp Metinleri Çeviri Sorunları. *The Journal of International Social Research, 7* (34), 127-134.

Reiß, K. (1986). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Hueber Hochschulreihe 12. München: Max Hueber Verlag.

Stolze, R. (1997). *Übersetzungstheorien: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Vermeer, H. J. (2008). *Çeviride Skopos Kuramı*. (Çev. A.H. Konar). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Wiese, I. (2000). Textsorten des Bereichs Medizin und Gesundheit. In: K. Brinker & G. Antos (Ed.). *Text -und Gesprächslinguistik: Ein int. Handbuch zeitgenossischer Forschung* (pp. 710-718). Berlin/ New York: de Gruyder.

IV. TEIL
LITERATURDIDAKTIK

ALMAN EDEBİYATINDA KISA HİKÂYENİN GELİŞİMİ

Doç. Dr. Bülent KIRMIZI
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

1. GİRİŞ

Kısa hikâye (Kurzgeschichte) Alman Edebiyatında 20. Yüzyılda özellikle de 1945'ten sonra oldukça popüler olan bir edebi türdür. Bu türün Alman edebiyatında geçmişi 19. Yüzyılın sonlarına dayanmakla birlikte kendini kabul ettirip benimsenmesi 20. Yüzyılın başlarında olmuştur. 1800'lü yıllarda Alman edebiyatında henüz Kurzgeschichte kavramı kullanılmazken doğrudan İngiliz Edebiyatından "short-story" sözcüğünün Almancaya uyarılması şeklinde olur. İngiliz edebiyatında "short-story" terimi yeni yeni kullanılmaya başlanırken 1885'te Brander Matthews'in "The Philosophy of the short-story" makalesi yayımlanır ve buna karşın Almanya'da Kurzgeschichte teorik açıdan 1953'te Klaus Doderer'in yaptığı "Die Kurzgeschichte in Deutschland" adlı çalışmasıyla kendini bulur. Kısa hikâye Almanya'da kısa anlatı türü olarak özellikle de hikâyenin baskısı altında, diğer ülkelere göre çok daha geç benimsenmiştir. Örneğin ABD'de Edgar Allan Poe (1809-1849), İngiltere'de Katherine Mansfield (1888-1923), Fransa'da Guy de Maupassant (1850-1893), Rusya'da Anton Chekhov (1860-1904) gibi isimler kısa hikâye türünde eser veren bazı yabancı yazarlardır ve doğum tarihlerine bakıldığında bu yazarların Almanya'daki örneklerinden çok önceleri kısa hikâye türünde eserler verdikleri anlaşılır. Ernest Hemingway, Dashiell Hammett ve William Faulkner gibi yazarlar da 1920'lerde Amerikan kısa hikâyeciliğinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır.

Kurzgeschichte türünün ilk ve bir o kadar da etkili yazarlarından biri olan Edgar Allan Poe kısa hikâye türünde her kelimenin titizlikle seçilmesi gerektiğini, çünkü her kelimenin sonucu etkileyebileceğini vurgular (Wenzel, 2000:370). Adını İngilizce short-story'den alan Kurzgeschichte bir nesir türü olarak kısa olmasıyla tanınır. Yazar vermek istediği mesajı içerik bakımından sıkıştırarak verir ve gereksiz hiçbir sözcüğü kullanmaz. Kısa hikâyelerin esaslı biçimde ortaya çıkışı, 19. Yüzyılda dergilerin artmasıyla gerçekleşir. Kurzgeschichte türü Almanya'da ilk popüler olduğu yıllarda daha çok savaş temasını ön planda tutarken sonraki zamanlarda daha güncel konulara odaklanmıştır. Avrupa'da dergiciliğin yaygınlaşması ile birlikte, yazarlar kendilerini tanıtma amaçlı kısa yazılar göndererek kitap satışlarını artırma imkânı bulmuşlardır. "Alman edebiyatında kısa hikâyeler ilk yayımlandıklarında gazetelerde ve dergilerde basılırken 1950'den itibaren kitaplarda yer almaya başlamıştır" (Marx, 1997:135). Kısa hikâye türü, dili İngilizce olan edebiyatta özellikle de Amerikan edebiyatında "short-story"

adıyla ortaya çıkmıştır. Örneğin Edgar Allan Poe, "Ästhetischen Schriften" adlı eserinde bu türe değinmiştir. Sherwood Anderson, F. Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway, O. Henry, William Faulkner, Sinclair Lewis, Henry Slesar gibi yazar da eserlerini İngilizce kaleme alan kısa hikâye yazarlarıdır.

Kurzgeschichte türündeki ilk örneklerin yine Amerikan edebiyatında verildiği görülmektedir. ABD'li yazar ve tarihçi olan Washington Irving (3 Nisan 1783-28 Kasım 1859)'in "The Sketch Book of Geoffrey Crayon, Gent" kitabında bulunan "The Legand of Sleepy Hallow" ve Rip Van Winkle" adlı kısa hikâyeler türün ilk örnekleri olduğu yönünde kabul görmektedir. Kaynaklar, Kurzgeschichte türünün Alman edebiyatında 1900'de ortaya çıktığını ve "üslup olarak da Amerikan short-story türünün örnek alındığını göstermektedir" (Spinner, 2012:15). Bu türün Almanya'da iyi anlaşılabilmesi için öncelikle yine kısa formlara sahip olan Novelle, Anekdote, Kalendergeschichte gibi türlerden ayrılan yönleri dile getirmek gerekmektedir. Sonraki zamanlarda kısa hikâye Expressionist yazarlar olan Alfred Döblin ve Robert Musil tarafından da kullanılmıştır.

Irving'in, dünya edebiyatında ilk kısa hikâye olarak kabul edilen eseri "The Sketch Book of Geoffrey Crayon, Gent"in 1820'de yayımlandığı bilinmektedir. Bu durumda kısa hikâyenin Alman edebiyatına girişi, türün ilk örneğinden yaklaşık 80 yıl sonra olmuştur. Alman edebiyatında kısa hikâyenin görülmesi her ne kadar 1900'lerde olsa da esaslı biçimde ele alınması ve kullanılması 1945'ten sonra "Kahlschlagliteratur" adı verilen dönemde gerçekleşir. Bu dönem savaş sancılarının çekildiği bir zamana denk gelir ve yazarları da cephede savaşmıştır. Bu nedenle Alfred Andersch'in "Stunde Null" yani Alman edebiyatında zamanın sıfırlanıp yeniden başlatılması ve bundan sonra yeni bir edebi türe ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Bu dönemde kısa hikâyeye geri dönüş, Amerikan kısa hikâye yazarlarını taklit etme hevesiyle değil, ancak kısa ve etkili metinlerle National Sozialist zulmünü anlatmayı amaçlar. Böylece Pagan inanışlarına yer verilen Niebelungenlied'den esintiler içeren "Blut und Boden Literatur"dan da ayrılacaktır bu dönem edebiyatı.

Kısa hikâye daha çok, "Drittes Reich" ya da "Grossdeutsches Reich" da denilen Alman Nasyonal Sosyalistlerin 1933-1945 yılları arasında hükümranlığı döneminde yani Nazi Almanyasını daha önce Alman edebiyatında kullanılmayan bir edebi türü kullanarak eleştirme, anlatma amacıyla kullanılmıştır. Kısa hikâye o güne kadar ideolojik anlamda istismar edilmemiş bir türdür ve ne savaş öncesi ne savaş dönemindeki Blut und Bodendichtung tarzı edebiyat kullanılmak istenir. Bu dönem yazarları temiz ve kirlenmemiş yeni bir tür olarak "Kurzgeschichte" türünü kurtarıcı gibi görmüşler ve eserlerini bu türde vermişlerdir. Kısa hikâye türünün

Almanya'da yayılmasında en etkili unsur Gruppe 47 olur. Bu yeni tarz "Gruppe 47"nin de programında kabul edilmiştir. Gruba üye olan yazarlar kısa hikâye türünün gelişmesine katkıda bulunurlar. Gruba üye kısa hikâye yazarları arasında Heinrich Böll, Wolfdietrich Schnurre, Alfred Andersch, Martin Walser vardır. Bu arada yazar ve edebiyat eleştirmenlerinin üye olduğu Gruppe 47, 1947'de Hans Werner Richter tarafından kurulmuş ve 20 yıl boyunca Batı Alman edebiyatına yön vermiştir. 1950'li yıllara kadar, savaşı, cepheyi, açlığı, yıkımı ve bunun gibi konuları ele alan birçok kısa hikâye kaleme alındı. Özellikle de Wolfgang Borchert eserlerinde 1940'lı yılların sonlarını yani savaş sonrası Almanyasını eserlerinde resmeder. Cepheden dönen askerlerin yıkıntı, görünümü içindeki şehirlere girişleri, çektikleri güçlükler, yeni düzene adaptasyon işlenen konuların başında gelmektedir.

Almanya'da kısa hikâye dili ve tematik unsurlar bakımından hem yazarlar ve hem de Gruppe 47'nin belirlemiş olduğu çizgide ilerler. Dil son derece basit, şiirsellikten arınmış, ağdasız, çağdaş yani güncel olmalıydı. Gerçeklerin dile getirilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilirdi. Alman kısa hikâyeciliği 1950'li yıllara kadar savaşı konu edinir. Savaştan dolayı harabeye dönen şehir manzaraları, insan görüntüleri en önemli temalardı. Ancak daha sonra çalışma hayatı, politika, çevre ve insanlar arası ilişkiler daha farklı konular işlenmeye başlanmıştır.

Savaş sonrası birçok kısa hikâye yazarı, geçmişte geride bıraktıkları kötü politik sahnelerin yerine insanlık fenomenini, iletişim eksikliğini, içinde bulundukları durum değerlendirmesini ve cephede gençliği feda eden neslin anlaşılma problemini dile getirir. Savaş sonrası kısa hikâye türünde eser veren bazı yazarlar şunlardır: Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Wolfdietrich Schnurre, Erwin Strittmatter, Ilse Aichinger, Hans Bender, Elisabeth Langgässer, Alfred Andersch, Marie Luise Kaschnitz, Siegfried Lenz, Wolfgang Weyrauch, Heinz Piontek ve Gabriele Wohmann.

Savaşın izlerinin kaybolmaya yüz tuttuğu 1960'lı yıllarda sanayinin gelişmesi, refah düzeyinin artması ve Almanya'nın geçmişin izlerini silmek istemesiyle beraber kısa hikâye türü eski önemini yitirmeye başlar. Ekonomide Alman mucizesinin gerçekleşmesi, toplumsal hayatta ve daha birçok alanda genel koşulların değişmesine neden olur.

Varlığını agresif, kışkırtıcı ve coşturucu kimliğine borçlu olan Kurzgeschichte, tematik açıdan sadece savaş sonrasının en sarsıcı anlarını içeren yönünü kaybetmekle birlikte, aynı zamanda her geçen gün daha az toplumsal kesime hitap eder. Savaş sonrası yazan yazarlar gibi genç nesil yazarlar da başka edebi türlere ilgi göstermeye başlar. Sonraki zamanlarda "Kürzestgeschichte" adlı yeni bir tür ortaya çıkar. Bu türde eser veren yazarlar Peter Bichsel, Kurt Marti, Helga M. Novak, Thomas Bernhard'dır.

2013'te Nobel Edebiyat Ödülünün Kanadalı bir yazar olan Alice Munro (1931)'ya verilmesi edebiyat çevrelerinin Kurzgeschichte hakkında tekrar düşünmesine neden olur. Munro'nun 150'den fazla kısa hikâyesi bulunmaktadır. Munro aynı zamanda Kanada ve İngilizce yapılan edebiyat dünyasında bestseller olmanın haklı gururunu yaşamaktadır. Kurzgeschichte tür özellikleri bakımından sıkıştırılmış, indirgenmiş, ima eden bir yapıya sahiptir. Bunun yanında tüm kısa hikâyelerde bulunması gereken ortak özellikler gibi sıralanabilecek maddeler bulunmamaktadır. Ancak Alman kısa hikâyeciliğine ait, özellikle de 1945-1955 arası kaleme alınmış olan kısa hikâyelerde bulunan özellikler şunlardır:

- Hikâye bir seferde okunabilmelidir,
- Hikâyedeki ifade tarzı ilk bakışta anlaşılır olmamalı ve hikâyenin bağlamı okuyucunun niteliğine ve bakış açısına göre çözülmelidir. Bu modele Eisberg modeli adı verilir.

2. KISA HİKÂYELERDE ANLATIM ÖZELLİKLERİ VE DİL

Birçok kısa hikâyede anlatım 3. Tekil şahıs tarafından yapılır. Bazılarında ise Ich-Erzähler kullanılmıştır, örneğin Wolfgang Hildesheimens'ın kısa hikâyesi "ich schreibe kein Buch über Kafka"da ya da Günter Bruno Fuchs'un "Ein Baumeister hat Hunger"da hâkim bakış açısı kullanılmıştır. Kısa hikâyelerde gözlemlenen başlıca anlatım özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Giriş ya hiç yoktur ya da çok kısadır,
- Ana temaya çok hızlı girilir ve kişiler tanınmaz. Kişilere daha çok zamirle işaret edilir,
- Kişi sayısı 2-3 arasıdır,
- Başlık düşündürücüdür,
- Bir olayı bütünüyle vermez sadece parçalar verir,
- Kısa hikâye gerçek yaşantılardan beslenir ve malzemesi tüm bir toplumu ilgilendiren trajik olaylardır. Kısa hikâye türü kendisini bu olayları edebiyata taşımakla görevli görür,
- Kısa hikâyede belirli bir zaman, belirli bir yaşam dilimi ve belirli bir durum yansıtılır,
- Hikâyede kelime sınırlaması, imalar, metaforlar ve semboller bolca kullanılır,
- Kronolojik anlatım söz konusudur, anlatım zamanı olarak da Präteritum kullanılır. Ancak kısmen de olsa eşzamanlı anlatım özellikle iç monolog tarzında olur,
- Kişiler arası diyaloglar oldukça kısa ve dar kapsamlıdır,
- Anlatı zamanı çoğu zaman dakikalarla ya da saatlerle sınırlıdır. Olay daha çok anlık, örnek teşkil eden bir durum, bir resim ya da olayın anlık bir görüntüsüne indirgenir,

- Özlü dil üslubu, günlük konuşma dili, argodan yararlanma, diyalekt ve jargon kullanımı vardır,
- Belirsizlik, çokanlamlılık, günlük sıradan olayların kompleks-karmaşık problemler şeklinde gösterilmesi ve bunların metaforlar ve izleklerle (Leitmotiv) açımlanması söz konusudur,
- Sonuç açıktır ve bir ana fikir verir. Kısa hikâyede sonuç kısmı okuyucuyu düşünmeye zorlar, çünkü hikâyede olay tam net bir biçimde ortaya konmamıştır ve okuyucunun doldurması gereken boşluklar vardır.

3. TEMA-KURGU VE KİŞİLER

Kısa hikâyelerde durum tasvirleri genelde taslak biçiminde verilir ve duyguya dayalı karakterize edilen çatışma halleri vardır. Bir ya da iki ana karakter olayın merkezindedir. Bunun yanında elbette daha fazla karakteri olan kısa hikâyeler de mevcuttur. Kişiler daha çok dış görünüşleri itibariyle verilirler. Örneğin, Wolfgang Borchert'in "Das Brot" adlı kısa hikâyesinde yaşlı karı-kocanın tasviri de bu şekildedir ve hikâye kurgusal zaman olarak kronolojik bir yapı arz eder.

Hikâyedeki olay sadece bir ya da iki mekânla sınırlandırılır ve olay örgüsünde yer alan karakter ya da karakterlerin hayatının en önemli kesiti anlatılır. Kısa hikâyede eylem tektir ve azdır fakat can alıcı noktalarının fazla oluşu ve okuyucuyu düşünmeye sevk etmesi başlıca özelliği olduğu için eylemlerden çok tek bir eylemin yoğunluğu ön plana çıkar. Kısa hikâyeler tematik bakımdan daha çok kaleme alındığı dönemin problemlerini yansıtmaktadır. Umutsuzluk içerisinde çırpınan karakterler için mutlaka az da olsa mucizevî-şans eseri bir umut ışığı beliriverir.

Kısa hikâyelerin belki de en önemli özelliği olay ve kişilerin günlük hayattan alınma sıradan olmalarıdır. Bunlar ne olağanüstü ne de bir kahramanlık iddiaları vardır. Yaşanılanlar günlük hayatta bir kesittir sadece. Kısa hikâyenin Almanya'da esaslı biçimde kullanılması 2. Dünya Savaşı'ndan sonra olur. Bu tür savaş anılarının dile getirilmesinde kullanılmıştır ve uygun görülmüştür. Fakat yazarlar aynı zamanda bu türle Nasyonal Sosyalistlerin duygusal-hastalıklı ve dramatik anlatı türleriyle aralarına mesafe koyarlar. Alman kısa hikâyelerinde sadece politik temalar değil, aynı zamanda yaşamın tüm alanlarında görülen çatışmalar yerini almıştır.

Kısa hikâyede genelde sona doğru okuyucu ana fikri yakalamaya çalışır ve heyecan doruğa ulaşır. Alman kısa hikâyeciliğinde somut bir kelime ya da sayfa sınırlandırması görünmez. Eylem fazla sözcük kullanılmadan güçlü bir şekilde dile getirilmeli ve kapsamın kısıtlı ve darlığına rağmen anlatım son derece etkili olmalıdır. Günlük hayattan seçilen kişi ve olaylar genelde trajik eylemleri dile getirme amaçlı kullanılır. Anlatım objektif ve nesneldir,

kişilerin karakter özelliklerine fazla değinilmez. Anlatıcının olaya bakış açısı okuyucuda belirli biz etki bırakmayı amaçlar.

Yazar kullanmayı tercih ettiği bakış açısıyla ana fikrin etkisini artırmayı hedeflemektedir ve bazen hikâyenin bir yerinde bakış açısının aniden değiştiği de görülür. Yazar bu tür durumlarda dikkat çekmek ya da belirli bir noktaya vurgu yapmak istemiştir. Buna benzer yine anlatım zamanında da olur. Aniden değişen anlatım zamanı ile yazar, okuyucuyu kendine getirir. Kısa hikâyelerde kullanılan dil son derece basit ve günlük konuşma dilidir. Yazar sadece görüneni vermekte ancak okuyucudan görünmeyeni keşfetmesini beklemektedir.

Yazar kısa hikâyeyi kaleme alırken yapısal ve anlatım özellikleri bakımından diğer düz yazı türlerinden ayırmak zorundadır. Kişi sayısı roman ve hikâye türlerindeki gibi fazla olmamalı, anlatım da şiirde olduğu özlü ve yoğun olmalıdır. Kısa hikâyede giriş kısmı bulunmayabilir ancak varsa da gayet açıklayıcı fakat anlaşılması kendinden sonra gelen cümlelerin anlaşılmasına bağlıdır. Kısa hikâyeyi şiire yaklaştıran özelliği her okuyucu tarafından farklı şekillerde anlamlandırılması ve yazar tarafından bırakılan boşlukların doldurulmasının kişiye göre değişmesidir. Ayrıca çok önemli bir nokta da kısa hikâyelerde eşya ve hayvanların birer sembol olarak kullanım sıklığıdır. Örneğin Wolfgang Borchert'in "Die Küchenuhr" adlı kısa hikâyesinde saat, yine aynı yazarın "Das Brot" adlı eserinde ekmek ve Hans Bender'in "Iljas Tauben" adını taşıyan kısa hikâyesinde güvercinler sembol olarak kullanılmıştır.

Yukarıda kısa hikâye ile ilgili verilen bilgiler ışığında Herbert Malecha 'nın (1927-2011) "Die Probe, Günther Weisenborn'nun (1902-1969) "Zwei Männer" ve Wolfgang Borchert'in (1921-1947) "Nachts schlafen die Ratten doch" adlı eserleri incelenecektir. Her üç eser barındırdığı kelime sayısı bakımından ele alındığında Die Probe 1.534, Zwei Männer 1.193 ve Nachts schlafen die Ratten doch ise 1.077 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Sözcük sayısına başka örnek vermek gerekirse örneğin, Siegfried Lenz'in Nacht im Hotel adlı hikâyesi 1.002 ve Peter Bichsel'in kısa hikâyesi San Salvador 349 kelimeden oluşmaktadır. Kısa hikâyelerde herhangi bir sözcük sınırlaması bulunmamasına rağmen yukarıda adı verilen eserlerin, kısa oluşları bakımından kısa hikâye kriterlerine uymaktadır. Kısa hikâyelerde bulunan diğer bir özellik ise kişi sayısının çok az olmasıdır. Bu açıdan ele alındığında Die Probe'de bir, Zwei Männer'de iki ve Nachts schlafen die Ratten doch adlı kısa hikâyede ise bir adam ve bir çocuk olmak üzere iki karakter kullanıldığı tespit edilmektedir. Diğer kısa hikâyelere bakıldığında ise Peter Bichsel'in eseri San Salvador'da bir ve Ilse Aichinger'in Das Fenstertheater adlı hikâyesinde iki karakter bulunmaktadır.

Adı geçen kısa hikâyeler olay örgüsü bakımından incelendiğinde hepsinde de olayın tek bir eylem etrafsında oluştuğu görülmektedir. "Die Probe" adlı kısa hikâyede olay, bir suçlu olan ve tanınmamak için çok fazla para vererek edindiği sahte kimlikle, üç ay boyunca saklandığı yerden çıkarak tekrar insan içine karışan Jens Redluff etrafında döner. Toplum tarafından dışlanmış bir karakter olan Redluff yakalanma korkusuyla aylarca kayıplara karışmış ve sonunda sahte kimlikle yurt dışına kaçmak için tekrar ortaya çıkmıştır. Adı uzun zamandır haber başlıklarında ve arananlar listesinde olan Redluff tanınma endişesinden dolayı kalabalığa pek karışmaz. Sakin bir çevrede bulunan bir bara gittiğinde, kimlik kontrolü için aniden içeri giren polisi görünce sahte kimliğini verir ve polise ve herhangi bir sorunla karşılaşmaz. Bu olay onun için bir tür deneme olmuştur ve artık sahte kimlikle toplum içerisine çıkabileceği düşüncesine kapılır. Şehirde bir sergiye gitmek istediğinde, arkasında bir yığın insanın ona doğru seslendiğini ve fotoğrafı çekilerek eline çiçek tutuşturduklarını görür. Bu arada biri kendisine doğru yaklaşarak yüz bininci ziyaretçi olduğunu söyler ve onu tebrik eder. "Sie sind der hunderttausendste Besucher der Ausstellung" (Malecha, 1954) adını sorduğunda, Redluff bir an boş bulunur ve gerçek adını söyler. Adını hoparlörden herkes duymuştur ve polisler o an ona doğru yaklaşmaktadır.

Herbert Malecha'nın günlük dile yakın bir dille kaleme aldığı ve iç monologlarla yapılandırdığı bu kısa hikâyesinde anlatıcı, 3. tekil şahıs ve ben anlatıcı şeklinde kurgulanmıştır. Hikâye çok ani başlamakta ve sonuç kısmı da okuyucuya bırakılmıştır.

Çalışmaya konu olan diğer bir kısa hikâye Günther Weisenborn'a ait olan "Zwei Männer" adlı eserdir. Yazarın bu hikâyesi, kısa hikâye türünün neredeyse tüm özelliklerini barındırmaktadır. Hikâyede, bir sel felaketi sonucu, kritik bir süreçten geçen kişilerin bu süreci nasıl atlattıkları anlatılır. Sel çiftçinin tüm ürünlerini yok etmiş ve gündelikçi olarak yanında çalışan işçinin de eşi onun gözleri önünde ölmüştür. Okuyucu olayın geçmişi ile ilgili bilgi sahibi edilmeden doğrudan olayın içine atılır adeta. Kısa hikâye türünün özellikleri de göz önüne alınırsa, okuyucunun üzerinde düşünmesi istenilen yer, hikâyenin ne öncesi ne de sonrasıdır sadece verilen kısımdır. Sonuç kısmı okuyucunun hayal gücüne bağlı olarak açık bırakılmıştır. Eserin geneline bakıldığında kompozisyona gerilim ve heyecanın hâkim olduğu görülmektedir. Eserin giriş kısmında yaşanan felakete değinilirken diğer taraftan da başlıkta bahsi geçen iki adamın birbirleri ile olan münasebetleri dile getirilir. "Denn der Farmer gab sich noch eine Nacht" cümlesi hikâyedeki karakterlerin sınırda olduklarını göstermektedir. Hikâyede, Arjantinli bir çiftçi ile yerli halktan olan çalışanının yaşadıkları sel felaketi sonucu sosyal ve kültürel engelleri aşarak gerçek dostluğu bulmaları ve birlikte yeni bir başlangıç yapabilmeleri anlatılır. Çiftçi, şehirde yaşayan karısını bir daha görme umudunu yitirmiştir. Suyun tehlikeli ve ölümcül

yönü ön planda tutulurken, felaketin büyüklüğü karşısında aciz duruma düşen adamlar tüm umutlarını yitirmişlerdir. Yazar gerilimi ve heyecanı artırmak için adeta küçük adımlarla ilerlemiştir. Suyun yükselmesine rağmen iki adam suyun içerisinde kalmaya devam ederler. Kümes hayvanları boğulmuş ve ocak sönmüştür. Evin duvarları çökmüş ve her iki adamı taşıyan çatı sele kapılmış boğulmuş olan diğer hayvanların önünden sürüklenmektedir. Ancak her iki adam da tutundukları çatının kendilerini daha fazla taşıyamayacağının farkındadır. Çiftçi sigarını paylaşarak aslında çalışanına ne denli değer verdiğini göstermek ister ve bunun karşılığında da gündelikçi çalışanı çiftçinin hayatını kurtarmak için suya atlar fakat çiftçi tarafından tekrar yukarı çekilir ve umudunu kaybetmemesi için azarlanır. Sonunda her ikisi de karaya çıkarlar ve sonraki gün her şeye yeniden başlama kararı alırlar.

Bu kısa hikâyesinde yazar son derece sade ve günlük dil kullanmıştır. Hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcı vardır ve olaya mesafeli yaklaşır. Hikâyede farklı sosyo-kültürel sınıflara ait olan kişilerin insani değerler bakımından bir araya gelebilecekleri gösterilmektedir. Eserde en küçük jest ve hareketin dahi aradaki mesafeleri kapatmada yeterli olduğunu ve en önemlisi de insanın felaketler ve üzücü olaylar karşısında umudunu hemen yitirmemesi gerektiği mesajı verilmektedir.

Wolfgang Borchert'in 1947 yılında yayımlanan "Nachts schlafen die Ratten doch" adlı kısa hikâyesi bir çocukla yaşlı bir adamın, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra bir Alman şehrinde enkazlar içindeki karşılaşmasını anlatır. Yaşlı ve sakat olan adam çocuğa sorular sorarak ondan bilgi edinmeye çalışır ve bu arada onun enkazın altında ölü olarak yatan kardeşini farelerden koruduğunu öğrenir. Yaşlı adam, savaşın şokunu atlatamayıp travma geçiren çocuğu normal hayata döndürmeye çalışır. Olayın geçtiği yerin ve zamanın ayrıntılı tasvirinin yapılmadığı hikâyede dokuz yaşındaki bir çocuk duvar kalıntılarının arasında oturur. Adam onunla ilk karşılaştığında onun orada yıkıntılar arasında günlerdir bir şeyi gözetlediğini anlar. Elindeki sepette tavşanları için topladığı yiyecekler vardır ve Jürgen'e göstererek onu 27 tavşanını görmesi için davet eder ancak çocuk nöbeti bırakmak istememektedir. Bunun üzerine adamı sepeti alır ve gitmeye hazırlandığında Jürgen birden anlatmaya başlar. Öğretmeninin, farelerin ölülerden beslendiğini söylediğini anlatır ve bu nedenle bombaların yıktığı evin altında kalan dört yaşındaki kardeşini farelerden korumak istediğini söyler. Burası hikâyenin en can alıcı ve heyecanın en yüksek olduğu yerdir. Yazar aslında vermek istediğini burada verir ve bundan sonra heyecan yine düşmeye başlar. Adam buna karşın bir yalan uydurarak farelerin de geceleri uyuduğunu söyler. "Ja, hat euer Lehrer euch denn nicht gesagt, dass die Ratten Nachts schlafen? … Nachts schlafen die Ratten doch. Nachts kannst du ruhig nach Hause gehen" (Borchert, 1947:69-72). Jürgen

bu haber üzerine ilk defa yorgun olduğunun farkına varır ama yine de kararsızdır ve ısrarla ona "hayır" diyerek gelemeyeceğini söyler. Adam tekrar döneceğine ve yanında bir de tavşan getireceğine söz vererek karanlıkta kaybolur. Jürgen beyaz bir tavşan istemektedir ve beyaz, renk olarak barışın simgesidir. Çocuğun hayattan tekrar beklenti içerisine girmesi yıkıntılar arasında dahi kişinin umutlarını yitirmemesi gerektiğini anlatır.

"Nachts schlafen die Ratten doch" adlı kısa hikâye de Borchert'in diğer eserleri gibi yıkıntı edebiyatının bir ürünüdür. Yazar bu hikâyesinde açlığın, yokluğun ve bir hiçliğin içerisinde kaybolan insanların yıkıntıların ve enkazların altındaki yeşeren umutlarını, hayata tutunma çabalarını dile getirir. Bunun yanında ölen dört yaşındaki kardeşini farelerden korumaya çalışan Jürgen, insani değerleri sembolleştiren bir karakterdir. Geçmiş zaman kullanılarak kaleme alınan eserde 3. tekil şahıs anlatıcı vardır ve tekrarlar ile pencerenin esnemesi gibi kişileştirmeler dikkat çeker. Savaş sonrasında bombaların etkisiyle yıkılan evlerin altında kalan eşyalar, paralar ve kıymetli şeyleri kimileri beklemektedir ve yaşlı adam da Jürgen'i bir şeyleri beklerken gördüğünde aklına parayı koruduğu aklına gelmiş olabilir. Ne var ki Jürgen ile yaşlı adam iki farklı karakterdir. Çocuk için önceliği olan para değil kardeşidir ve hatta kardeşinin ölüsüdür. Hayata karşı heyecanını yitirmemiş ve kirlenmemiş olan Jürgen halen insani değerleri taşıması bakımından umut vericidir. Hayatta kalan herkes bir yakınını ya da tüm yakınlarını kaybetmiş ve savaş sonrasında yalnızlaşmıştır. Adam tavşanları ile oyalanmakta ve bu yalnızlığını bu şekilde telafi etmeye çalışmaktadır. Jürgen taşın altında gizlediği bir parça ekmeğini adama gösterdiğinde sigarası da görünür ancak o bir savaş çocuğudur ve bu yükün altından kalkabilmesi için bir şeylere sığınması gerekir. Çocuk kardeşini koruyan sorumluluk sahibi biri olarak tasvir edilmiştir ve beyaz bir tavşan edinerek onun da sorumluluğunu üstlenecektir.

Hikâyenin sonunda kullanılan yeşil rengi de yeni ve güzel bir hayata işaret eder. Başta verilen yıkıntılar ve harabeler yerini umuda ve geleceğe bırakır. Hikâyenin başında yer alan içi boş ve yalnızlık gibi sözcükler hem yalnızlığı ve hem de güvensizliği çağrıştırmaktadır. Çocuğun enkazın üzerinde gözlerini kapatması ise artık umutlarının tükendiğini gösterirken, yazar ekspresyonistlerin çok sık kullandığı kırmızı-mavi renklerini kullanarak ve güneşin battığını dile getirerek insanın içinde esen fırtınalara, güven bunalımına, yalnızlığa ve elbette ölüme işaret eder.

4. SONUÇ

Öncelikle kısa hikâyenin diğer uzun nesir türlerinin kısaltılmışı ya da romandan ve hikâyeden daha kolay yazılabileceğinin kesinlikle gerçek dışı olduğu bilinmelidir. Kısa hikâye herhangi bir olayı romanda olduğu gibi, tüm karakterleri en ince detayına kadar tanıtarak anlatan bir tür değildir.

Kısa hikâye bir olayın sadece bir sahnesini ele alarak en can alıcı sözcüklerle bu sahneyi yapılandırır ve ana fikri bir iki cümlede verir. İnsanların artık fazla zamanının olmadığı, birbiri için fedakârlık yapamadığı, anne-babasını huzurevlerine yerleştirdiği ve fast-food alışkanlığının tavan yaptığı bir dönem olan 20. Yüzyıl, her türlü eşyanın ve aynı zamanda insanın çok hızlı tüketildiği bir dönemdir. Kısa hikâye de bu dönemin zihin yapısına ve yaşam tarzına uygun biçimde kurgulanmıştır. Dönemin ruhunu da barındıran bu türün yazarları genellikle zaman problemi olan ve vatan özleminden dolayı, savaşı protesto eden kişilerdir. Tematik olarak ele alındığında yabancılaşma, ölüm korkusu, umutsuzluk gibi konuları dile getiren ve anlatım tarzında gerilimin bir-iki cümleyle tırmandığı, kışkırtıcı ve adeta haykıran bir türdür. Üç birlik kuralına bağlı olan kısa hikâye bir ana odaklanarak genellikle üçüncü şahıs ağzından hâkim bakış açısı ile anlatılır.

KAYNAKÇA

Borchert, W. (1947). *An diesem Dienstag. Neunzehn Geschichten*. Hamburg: Rowohlt.

Die Probe (1954). *Die Zeit.* Zeit Magazin. Ausgabe Nr. 48/1954, 2. Dezember.

Marx, L. (1997). *Die deutsche Kurzgeschichte*. Stuttgart: Sammlung Metzler.

Spinner, K. H. (2012). *Kurzgeschichten – Kurze Proza. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.

Wenzel, P. (2000). Kurzgeschichte. İçinde: Fricke, Harald (Hrsg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft.* Neubearbeitung des Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Band II, H-O. 3., neubearbeitete Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.

WOLFGANG BORCHERT'İN *DIE KÜCHENUHR* ADLI ESERİNDE TEMATİK UNSURLAR

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DEMİREL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

1. GİRİŞ

Şair, oyun ve öykü yazarı Wolfgang Borchert 1921'de Hamburg'da ilkokul öğretmeni Fritz Borchert ve yazar Hertha Borchert'n tek çocuğu olarak dünyaya geldi. Babasının da öğretmenlik yaptığı ve bugün ismi "Wolfgang-Borchert-Schule" olan Kirschwerder merkez okulunda öğrenim gördü. 15 yaşındayken şiir yazmaya başladı. Sanata eğilimi daha çocuk yaşlarda kendini gösteren Borchert, 1938'de 17 yaşındayken tiyatro oyuncusu olmaya karar verse de anne ve babasının yönlendirmesiyle kitapçılığa başladı. Nitekim edebiyat ve tiyatroya ilgisinin artmasıyla Borchert'in öğrenim hayatı sekteye uğramış ve daha önceleri iyi bir öğrenciyken sınıfını geçemeyecek duruma gelmiş ve mezun olmadan okulu bırakmıştır. Kitapçılık yaptığı bu dönemde tiyatro oyuncusu olma hayalinden vazgeçmez ve gizlice oyunculuk dersleri alır. 1940'da Borchert ilk defa devlet yönetimiyle çatışır. Gestapo tarafından şiirlerinde homoseksüelliği övmesi ve Rilke adında genç bir adamla ilişkisi olduğu gerekçesiyle suçlanır ve sorguya çekilir, oysa Borchert'in ona hayranlığı sadece sanatsal açıdandır. Borchert, 1941 yılının Mart ayında Landesbühne Osthannover topluluğuna katılır ancak savaş sebebiyle silâh altına alındığı aynı yılın Haziran ayında birlikte hayatının en güzel dönemini geçirdiğine inandığı bu topluluktan ayrılmak zorunda kalır. 1941'in Temmuz ve Kasım ayları arasında Borchert Lützendorff'taki 3. Yedek Panzer istihbarat birliğinde askeri eğitim görür. Aralık 1942'de Toropez'deki tank çatışmasında haberci olarak görevlendirilir, ayaklarının donması sebebiyle askeri hastaneye kaldırılır, burada da sarılık ve tifoya yakalanır. 1943 başında önce Smolensk'teki, ardından Elend'deki hastaneye sevk edilir. Yaptığı kabare çalışmalarında yer alan, Nazi Propaganda Bakanı Joseph Goebbels ile ilgili bir parodi sebebiyle Aralık 1943'te yeniden tutuklanır. Ocak 1944'te Jena'dan Berlin'e gönderilir ve burada yargılanır. 9 aylık hapis cezasının ardından yeniden cepheye gönderilir. 10 Mayıs 1945'te Hamburg'a döner. Sürekli sağlık sorunu yaşayan Borchert Aralık 1945'te Hamburg'da hastaneye yatar. Nisan başında sağlığı düzelmeden hastaneden çıkar. Bundan sonraki dönemde hastalığında düzelme olmaz ve zamanın çoğunu evinde yatağa bağımlı geçirmek zorunda kalır. 1947 Eylül'ünde Basler St. Clara-Spital'a götürülür ancak durumu günden güne kötüleşen yazar 20 Kasım 1947'de Basel'de oldukça genç bir yaşta yaşamını yitirir. Borchet'in hayatı diktatör rejimle mücadele etmekle, savaşla ve savaşın neden olduğu kaos ortamına katlanmakla geçip gitmiştir (Burgess, 2003:2). II. Dünya Savaşı ile Alman halkının sancı dolu günleri başlar. Savaşın ardından,

cephede tüm korku ve dehşete şahit olmuş yazarlar kaleme sarılmışlardır (Kırmızı,2014:16). Wolfgang Borchert de, zorlu bir hayatın izlerini eserlerine ustaca yansıtmış bir yazar olarak XX. yüzyılın en önemli Alman yazarları arasındadır. Borchert, Heinrich Böll ve Wolf Dietrich Schnurre ile birlikte II. Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan şehirlerin yıkılması, ailelerin dağılması ve savaş travmaları ile şekillenmiş bir edebiyat türü olan Trümmerliteratur (Yıkıntı edebiyatı)'un en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilir. Çağdaşı olduğu yazarlara göre oldukça kısa bir ömre sahip olan Wolfgang Borchert, bu dar zamana hatırı sayılır ölçüde eserler bırakmayı başarmıştır. Nitekim ortalama bir yaşam sürmüş ve hatta günümüzde hala hayatta olan onun döneminde öne çıkan yazarlara göre trajik bir yaşam öyküsüne sahip olan yazar, tüm olumsuzluklara rağmen edebi açıdan verimli bir ömür sürebilmiştir.

Anne kökenli biri olarak niteleyebileceğimiz Borchert'in, daha çok annesinin etkisinde olduğu eserlerinde de gözlemlenmektedir. Dünyaya geliş anını "ana cennetinden kovulma" şeklinde ifade etmesi, Borchert'in annesine olan bağlılığının en belirgin göstergesidir. Ömrünün son zamanlarında hastalığı sırasında fedakârlığı ile varlığını oğluna hissettiren çekingen, sabırlı ve duygulu bir kişiliğe sahip olan babası ise Borchert'in eserlerinde çoğunlukla arka planda yer alan silik bir baba imajını oluşturmuştur. Edebi çalışmaları duygusal anlamada deşarj olma aracı olarak gören ve en şahsi duygularını eserlerine aktaran yazar, yazdıklarını ilk şekliyle tamam olarak görür, üzerinde herhangi bir değişim ya da düzeltmeye ihtiyaç duymaz. Bu durumu şu sözlerle anlatır:

> *İtiraf edeyim, şiirlerimi ve nesir yazılarımı yazma sırasında üzerlerinde değişiklikler yapıp kendimi zorlamam* (Aytaç, 1994:440).

2. BORCHERT'İN ESERLERİ

Eserlerine temel olarak otobiyografik unsurları almak yerine yaşantılarından bazı kesitleri ve onda bıraktığı izleri malzeme olarak kullanan Borchert, okul ve çıraklık yılarının problemlerini yansıtmadığı gibi tiyatro dönemini de malzeme olarak kullanmamıştır. İlk şiir denemelerini 15 yaşındayken kaleme almış ve yayınlanan ilk şiiri 1938 yılında Hamburger Anzeiger gazetesinde yayınlanan "Reiterlied" dir. Rilke ve Hölderlin, Borchert'in bu dönemde kendisine örnek aldığı şairlerdir. Borchert 17 yaşındayken ilk drama eseri olan Hamlet benzeri bir temaya sahip "Yorick der Narr" (Kaçık Yorick) adlı trajedisini kaleme alır. 1939'da komedi eseri "Käse" (peynir) ve daha sonra 1940'da dramatik şiir "Granvella Der Schwarze Kardinal" (Kara Kardinal Granvella) yayınlanır (Burgess, 2003: 19). Borchert'in bu gençlik dönemi eserleri bazı dilsel kusurlara rağmen onun dramatik yeteneklerinin işaretçisi olarak görülür. 1940'da ekspresyonistlerin etkisi altına girer ve eserleri bu doğrultuda şekillenmeye başlar. 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde nasyonal sosyalistlerin baskısı altında bulunan ve yazar ve şairleri de takip edilerek baskı altında tutulan ve o dönemde Alman edebiyatında etkin bir yönlendirmesi olan ekspresyonizmden gerek

üslup gerekse de tematik olarak Borchert ciddi anlamda etkilenmiştir. Hatta daha sonraları Borchert ekspresyonizmin öz evladı ve mirasçısı olarak değerlendirilmiştir (Gennadievna, 2012: 14). Anlatacak çok şeyin olduğu, ancak yazacak zamanın yok denecek kadar az olduğu savaş sonrasında yazmak oldukça güçtür (Kırmızı, 2016:2). Dolayısıyla 1940'lı yıllardan sonra Borchert kısa hikâye diye adlandırabileceğimiz bir tür olan "Kurzgeschichte" 'ye ağırlık vermiştir. Dönemin şartlarına uygun olarak birkaç sayfadan oluşabilen kısa hikâyelerle Borchert, o zamanki yaşam koşullarının da elverdiği doğrultuda zamanını ve yaşananları başarılı bir şekilde ve kendi üslubu ile aktarmıştır. Hatta yaşadığı dönemin diğer ünlü yazarlarına dahi ilham kaynağı olmuştur. Eserleri dünya çapında okunan Heinrich Böll'ün "anlatım diline bakıldığında Wolfgang Borchert'in edebi diline yakın ya da ondan etkilenmiş olduğu izlenimi vermektedir" (Kırmızı, 2017:115). Savaş sonrası Alman edebiyatı değerlendirildiğinde Kurzgeschichte (kısa hikâye) türünün özellikle bazı yazarlar tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu türün o dönemde çok tercih edilmesinin nedeni, savaşın yeni bitmiş olması ve yaşanan acıların çok kısa süre içerisinde verilmesi gerektiğidir. Savaştan döndükten kısa bir süre sonra hayata gözlerini yuman Borchert için de en uygun tür kısa hikâyedir, çünkü genç yaşına rağmen yaşadığı acıları kısa bir zaman dilimi içerisinde ve etkili bir biçimde başka bir türde vermesi mümkün olmaz. O ve onun ait olduğu nesil, gençliği savaş meydanlarında geçmiş, yitik bir nesildir. Oysaki her birinin onları geride bekleyen annesi, babası, sevgilisi, çocukları ve eşleri vardır. Borchert'in eserlerinin de ağırlık noktasını bu kaybolmuş hayatlar oluşturur. Onun eserlerinde savaştan galip çıkan, savaş çığırtkanları vardır. Borchert gibiler savaşın ardından kötü anılarla boğuşurken, onlar savaştan sonra da işlerini yoluna koymuş ve yeni hayatlarına çok hızlı uyum sağlamışlardır. Heinrich Böll'ün eserlerinde de görülen bu çelişki, savaşın asıl mağdurlarının geri kalan hayatlarını psikolojik sorunlar yaşayarak geçirdiklerini göstermektedir.

Gözlemcilik yönü gelişmiş bir yazar olan Borchert eserlerinde kendi gözlemlerine dayalı soyutlamaları, sembolleri ya da benzetmeleri hep dakik psikolojik tespitlere bağlı olacak şekilde yazmıştır. Bütün hikâyelerinde ayrıntıya gösterilen özen ve traji-komik unsurlara duyulan ilgi kendini gösterir. Hasta yatağında oldukça fazla çalışan yazarı meşhur eden en önemli eserlerinden biri "Draußen vor der Tür" adlı trajedisidir. Savaşın sebep olduğu tahribattan bolca nasibini alan ve bir yazar olarak kendi döneminde hak ettiği değeri göremediğini söyleyebileceğimiz Wolfgang Borchert, eserleri ile yaşadığı kısa yıllar içinde çok rağbet görmemiştir. Borchert bu eserinin ilk olarak radyoda yayınlanmasının (Nürnberger, 1995: 430) ardından tanınmış ve yine yazarın şanssızlığı olsa gerek ölümünün ertesi günü ancak 21 Kasım 1947'de Hamburg oda tiyatrosunda temsil edilmiş ve bundan sonra da popülerliği artmıştır. Söz konusu eserin elde ettiği başarı "Der Spiegel"in şu ifadeleri ile vurgulanır: "Selten hat ein Theaterstück die Zuschauer so

erschüttert wie Wolfgang Borcherts Draußen vor der Tür."(Gennadievna, 2012: 18)

İlk dönem eserlerinde örnek aldığı ve hatta duyduğu hayranlığın kimi yerde kendisini Wolf Maria Rilke olarak adlandıracak ölçüde güçlü olduğunu gördüğümüz Borchert, şiir ustaları Rainer Maria Rilke ve Friedrich Hölderlin'i kendisine ölçü kabul etmiştir. Gençlik döneminin verdiği romantizmin etkisiyle oluşan bu hayranlık gerçeklerin acı yüzünü göstermesiyle değişecek ve Borchert savaş dönemi ve özellikle sonrası yaşanan travmaların etkisiyle adeta yön değiştirecektir. Artık bu şairlerden uzaklaşır ve nesir eser vermeye ve eserlerini duygusal odaklı gerçekçi bir üslupla kaleme alır. Savaş yıllarında nesir eserler vermeye ağırlık veren Borchert'in şiirleri 1946'da "Fener, Gece ve Yıldızlar" adı altında bir kitapta toplanmıştır. Bu dönemde Borchert 24 kısa hikâye yazmıştır.

Almanya'da ortaya çıkışı ile ilgili çeşitli görüşler olsa da, nesir bir tür olan Kurzgeschichte'nin Alman edebiyatındaki geçmişi eski sayılmaz. 19. yüzyılda Amerikan "short story"nin Almancaya uyarlanmış şekli olan Kurzgeschichte, kısa epik bir tür olan novelin Almanya'daki baskın etkisi dolayısıyla diğer ülkelere (ABD, İngiltere, Fransa, Rusya) nazaran Almanya'da daha geç yayılma şansı bulmuştur. Gerek biçim gerekse içerik bakımdan dönemin şartlarına oldukça uygun bir tür olan Kurzgeschichte, 2. Dünya Savaşı mağdurlarına hitap etmesi dolayısıyla birçok yazar bu türde eserler vermeye başlamıştır. 1918'den 1933'e kadar ve daha sonra 1945'den sonra Alman edebiyatında etkin olan Kurzgeschichte, karakteristik olarak dönemi eleştirmeye ve mağduriyetleri dile getirmeye en uygun tür olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu dönem yazarları savaşı birebir yaşamış, ölüm ile yaşam arasındaki ince çizgide gidip gelmiş ve yönetimin baskısı altında verdikleri yaşam mücadelesinde eserler vermeye çalışmışlardır. Biçim olarak oldukça kısa, içerik olarak ise yoğunluğuyla kendini diğer kısa türlerden ayıran Kurzgeschichte'de anlatılan kısa bir an ile insan hayatının geneli hakkında bilgi sahibi olunabilir. Yazarların günlük ve sade bir dil kullanmalarına ve hacmini küçük tutmalarına rağmen ilk bakışta basit ve anlamsız gibi görülebilen bir olay derin mesajları içinde barındırır. Kurzgeschichte yazarı Wolfdietrich Schnurre bunu şu sözlerle açıklar: "ein Stück herausgerissenes Lebens"(Schnurre, 1961:61). Her kısa hikâye Kurzgeschichte sayılmayacağı gibi Kurzgeschichte de her zaman kısa olmayabilir. Birkaç sayfadan oluşan Kurzgeschichte'lerin yanında 30 sayfaya kadar uzun olan örnekler de mevcuttur. Kurzgeschichte'nin başlıca özeliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Olay anlatımına doğrudan başlanır, nadiren giriş yapılır.
- Hikâyenin başı ve sonu açıktır.
- Anlatım zamanı kronolojik ve doğrusaldır, zamanda atlamalar nadiren görülür.

- Anlatılan konu oldukça kısadır ve karakterler kahraman niteliğinden uzak günlük hayattan kişilerdir ve bu karakterler hakkında okuyucuya fazla bilgi verilmez.
- Hikâyenin merkezinde olağan dışı bir olay bulunur, hikâyenin figürleri az sayıdadır.
- Anlatılan zaman da hikâye gibi kısa tutulur. Bazen bu sadece dakikalar ya da saatlerden oluşabilir.
- Olayın geçtiği yer genelde zikredilmez ve nadiren zaman ve mekân hakkında bilgi sahibi olunur.
- Auktorial bir anlatım yerine personal bir anlatım vardır.
- Okuyucu hikâyeyi kendisi değerlendirmelidir.

Tüm bu özellikler doğrultusunda Kurzgeschihte'ler açık ve yalın bir dil ile ve günlük hayatı konu edinerek kaleme alınmalarına rağmen kolay anlaşılır sayılmazlar. Nitekim bazen hikâyede önemsiz görünen bir detayın gözden kaçması, hikâyenin vermek istediği mesajın anlaşılmamasına ve vurgulanan şeyin cümleler arasında erimesine neden olmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi Kurzgeschichte başı ve sonu açık herhangi bir sonuca varmaktan uzak anlık epizotlardan oluşur, bu durumda onu anlamlı kılacak olan vereceği mesajdır. Dolayısıyla bir Kurzgeschichte okuyucusu okuduğu hikâyede görünenin arkasındakini anlamalı, bunun sağlanması için de hikâyenin kaleme alındığı dönem hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Aksi takdirde anlatılmak istenen ile anlaşılan arasında ciddi tezatlar oluşma ihtimali yüksek olacaktır. Buna örnek olarak Wolfgang Borchert'in "Das Brot" eserinde anlatılan eşler arası ekmek paylaşımının, savaşın neden olduğu açlığı anlatmak yerine sağlık sorunu yüzünden diyet yapan birinin az yeme çabası şeklinde yorumlanarak, hikâyenin anlatmak istediğinden fersah fersah uzaklaşılabilir.

2. Dünya savaşından sonra gelişme gösteren klasik Alman Kurzgeschichte yazarlarından Wolfgang Borchert, yaşanan acı ve ıstırapları, savaşın sebep olduğu tahribatları, buna bağlı olarak o dönem insanının içinde bulunduğu ruhsal bunalımı yansıtmaya çalıştığı yaklaşık 40 Kurzgeschichte kaleme almıştır. Bunlardan biri olan "Die Küchenuhr" adlı Kurzgeschichte'yi yazarın iletmek istediği mesajlar doğrultusunda inceleyeceğiz:

3. SAVAŞIN SEBEP OLDUĞU TAHRİBAT

Wolfgang Borchet'in "Die Küchenuhr" adlı kısa hikâyesi ölümünden sonra ancak 1949 yılında yayınlanmıştır. İkinci Dünya savaşından yeni çıkmış ve yüzde yetmişi harap olmuş Alman şehirlerinin durumu maddi ve manevi bakımdan felakettir. Bu yıllardaki Alman toplumu savaş yıllarının sebep olduğu tahribatı en derinden yaşayan kuşaktır. Bu döneme ait bir birey olarak dünyaya gelen Borchert de, kaleme aldığı her paragrafta, her cümlede, her satır ve her kelimede savaşa dair düşüncelerini ve izlenimlerini dile getirerek savaşa karşı tavrını sanat katına çıkarabilmiştir.

Borchert'in birçok eserinde olduğu gibi "Die Küchenuhr" adlı bu kısa hikâyesinde de sembolik ifadeler yer almaktadır. Borchert, halkın yaşadığı ıstırapları günlük hayatta bir takım nesnelerle bağdaştırarak kısa hikâyede can alıcı noktayı belirlemekte ve hikâyenin okuyucu üzerinde bıraktığı etkiyi güçlendirmektedir. İnsanın iç dünyasında yaşadığı fırtınaları, acı ve kederleri günlük herhangi bir nesneye indirgeyerek etki dozajını arttırmaktadır. "Das Brot" adlı kısa hikâyede ekmeğin yokluk yıllarının sembolü olduğu gibi, mutfak saati de savaş ve savaş sonrası Alman insanının yıpranmış ve tahrip olmuş ruh halini ortaya koymaktadır. Cepheden dönen ya da cephe gerisinde açlıkla mücadele eden kişiler savaşın ardından sakat kalmamış, ölmemiş ya da herhangi bir organını kaybetmemiş olabilir, ancak kendi içlerinde ve ruhlarında mermilerin açmış olduğu gedikler hiçbir şekilde kapanmayacaktır. Daha önce belirtmiş olduğumuz üzere, kısa hikâyelerin karakteristik özelliği gereği başı ve sonu açıktır. Burada yine aynı tarz, ilk cümlede kendini gösterir. Borchert, hikâyeyi sıradan bir gencin bankta güneşe karşı oturan birkaç kişiyle kurduğu kısa münasebet üzerine kurar. Hikâyenin başkarakteri olarak niteleyebileceğimiz şahıs ile ilgili ilk bilgi, onun yürüyüşünden yirmi yaşlarında biri olduğu tahmin edilen, ancak genç yaşına rağmen yaşlı bir yüze sahip olduğunu belirten ifadelerdir. Tekrarlara sıkça başvurduğu görülen yazarın, genç karakterin yüzündeki yaşlı görünümü ikinci cümlede yinelemesi, bu doğrultuda yaşlı yüz ile genç yaş arasındaki bağlantıyı vurgulama amaçlıdır. Buradan hareketle bu kişinin acı çektiği, zorlu bir hayat sürdüğü daha hikâyenin ilk paragrafında okuyucuya anlatılmak istenmiştir. Nitekim *Er setzte sich mit seinem alten Gesicht zu ihnen auf die Bank* (Borchert, 1949: 24) ifadesinde gencin yaşlı yüzüyle oturduğunu açıklaması, gençte bulunan bir tezadı vurgulama amaçlı olduğu kanaatini güçlendirir. Dolayısıyla burada okuyucu, hikâyenin sıradan görünümün altında yatan derin bir manasını kestirebilecektir. Adamı yaşlı yüzü ve genç görünümü dışında betimlemeyen yazar, bundan sonra hikâyeye adını veren mutfak saati hakkında bilgi verir. Adam, saati anlatmaya ilginç bir girişle direkt olarak başlar. Öncelikle elindekini göstermiş ve dikkatleri kısa süreliğine de olsa çekmiştir. Genç adamın insanlara yaklaşıp hemen elindekini gösterdikten sonra onların kendisini dinleyip dinlemediğini kontrol edercesine konuşmasını sürdürmek istemesi, anlatacaklarını anlatmak zorundaymış gibi ya da bunu paylaşmaya ihtiyaç içinde bulunduğu izlenimi uyandırmaktadır.

> *Und zeigte er ihnen, was er in der Hand trug. Das war unsere Küchenuhr,… Ja ich habe sie noch gefunden. Sie ist übriggeblieben* (Borchert, 1949: 24).

Mutfak saatinin elinde kalan tek nesne olduğunu ilk etapta söylemesi, sanki konuştuğu topluluğun durum hakkında daha önceden malumat sahibi oldukları ve geriye neler kaldığını merak ediyorlarmış gibi bir intiba uyandırmaktadır. Merak edilen bir durum hakkında bilgi veriyormuş edasıyla elinde itinayla

taşıdığı saat hakkında bundan sonraki cümlelerde detaylı bilgi veren karakterin anlattıkları muhatap aldığı küçük topluluğun pek ilgisini çekmese de, o adeta haz alarak mutfak saatini anlatmaya devam eder. Adamın bu ilginç tutumu onun sıra dışı bir kimse olduğu ya da sıra dışı bir tecrübe yaşadığına işaret eder. Nitekim normal şartlarda tanımadığı birkaç kişiye evindeki bir nesneyi durup dururken anlatmaya başlamak, alışılagelen bir davranış sayılmaz. Hikâyenin bu girişi trajik bir olayı konu edindiğini başta hissettirir.

Dışarıdan herhangi bir darbeye uğramamış yuvarlak ve beyaz renkte olan mutfak saatini canlı bir cisim gibi itinayla taşıyan, ona nesne olmasının ötesinde bir değer atfeden genç adam, çocuğunu ya da bir yakınını takdim eder gibi karşısındakilere gösterir ve kendisi dışında herkese anlamsız gelecek açıklamalar yapar:

> *Sie hat weiter keinen Wert, meinte er entschuldigend, das weiß ich auch. Und sie ist auch nicht besonders schön. Sie ist nur wie ein Teller, so mit weißem Lack. Aber die blauen Zahlen sehen doch ganz hübsch aus, finde ich. Die Zeiger sind natürlich nur aus Blech. Und nun gehen sie auch nicht mehr. Nein. Innerlich ist sie kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer. Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht"*(Borchert, 1949: 24).

Genç, elinde taşıdığı saatin maddi bir değerinin olmadığının hatta çalışmadığının farkında ve bunu kendisi de tekrarlarla ifade eder. Ancak bunu açıklamanın akabinde saatin kaybetmiş olduğu değere karşın sağlam görünümünü korumasını, sıradan olmasının yanında güzel rakamlara sahip olmasını söylemesi, onun bunları adeta tutunacak bir dal gibi gördüğüne işaret eder. Yani adam, her ne kadar değersiz, basit, üstüne bir de bozuk olan saatte olumlu sayabileceği taraflar aramakta ve karşısındaki insanlardan da bu yönde onay beklemektedir. Gereksiz sayılacak bu açıklamalarının ardından saatin elinde kalan tek şey olduğunu bir kez daha *"und sie ist übriggeblieben"*(Borchert, 1949: 24) şeklinde yineler. Hikâyenin akışında ikinci kez aynı cümlenin tekrarlanması, saatin bu noktada önem kazandığını vurgulamaktadır, nitekim onu değerli kılan da geçmişe ait, geçmişin izlerini taşıyan tek nesne durumunda olmasıdır.

Genç adam ile daha önce herhangi bir diyalog kurulmamasından anlatılanlara kayıtsız kaldıklarını anladığımız grubun tavrı ile alakalı ilk bilgi *"Die auf der Bank in der Sonne saßen, sahen ihn nicht an"*(Borchert, 1949: 24) şeklinde verilir. Bunlardan biri kendi ayakkabısına, kadın da çocuk arabasına bakmakta ve ancak bir diğeri ilgisiz de olsa sırf cevap vermiş olmak adına *"Sie haben wohl alles verloren"*(Borchert, 1949: 24)? diyerek adamın kaybını teyit eder. Anlattıklarına zoraki de olsa bir tepki bulmayı başaran adam, muhatabının sorusuna memnuniyetle cevap verir. Saatin bozuk olması diğerleri açısından hiçbir değere sahip olmaması demek iken, genç adam için durum farklıdır. O

saate aynı insan gibi değer verir, ona itinayla dokunur. Saatin bozuk olduğunun farkındadır, ancak ailesi ve geçmiş hayatından kalan tek şey olması, adam için onun değerli görülmesine yeterli bir sebeptir. Konuşmaların biçiminin sıradan bir olay hakkında konuşuluyor izlenimi vermesi ise ilginçtir. Nitekim genç adam her şeyini kaybetmiş olmasının ona hatırlatılmasından rahatsızlık duymanın tersine buna sevinçle cevap verir.

> *Ja, ja sagte er freudig, Denken Sie, aber auch alles! Nur sie hier, sie ist übrig. Und er hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen sie noch nicht kannten"*(Borchert, 1949: 24).

Adamın her şeyini bu bozuk saat dışında kaybetmiş olmasını sevinçle (freudig) kabul etmesi, normal psikolojide bir insanın vereceği tepki değildir. Tanış olmadığı insanlarla sıradan bir muhabbete ortak olan genç adamın başta biçimsel olarak günlük hayatını devam ettirdiği gibi bir izlenim oluşsa da konuşmanın içeriği bunun tam tersini gösterir. Nitekim elindeki bozuk bir mutfak saatini adeta etrafına ganimet elde etmiş edasıyla iki de bir göstermesi ve onun varlığını karşı tarafın da kendisi gibi önemli bulmasını bekleyen bir insanın davranışlarını ruh sağlığı yerinde ya da oğlan dışı olaylara maruz kalmamış birinden beklemek olası değildir. Gerçi karşı tarafın da bu durumu pek tuhaf bulduğu söylenemez, nitekim ilk cevap verenin "sahi her şeyini kaybettin demek" demesi, her şeyini yitirmenin pek de önemsenecek bir durum olmadığını vurgular, daha sonra kadının da saat hakkında *Aber sie geht doch nicht mehr,"*(Borchert, 1949: 24) demesi birinci tepkiye benzerdir. Yani bu gruptaki insanlardan anlaşıldığına göre, dönem insanı kaybetmeye alışmış ve durumu olağan dışı karşılamamaktadır. Normal şartlar altında her şeyini kaybettiğini söyleyen bir insana gösterilecek ilgi buradakinin tam tersi olmalı, çevresinde bulunan insanlar bu kişinin acısını paylaşmalı ve kaybını elden geldiğince aza indirgemeye çalışmalıdır.

Kadının saatin bozuk olduğunu yinelemesi üzerine saati adeta savunma adına bozukluğunun yanında dışının eski halini koruduğunu söylemesinin ardından genç, saatin en can alıcı özelliğini açıklar: Saat tam iki buçukta yani adamın gece geç vakit eve geldiği an durmuştur.

> *Denken Sie mal, sie ist um halb drei stehengeblieben. Ausgerechnet um halb drei, Denken Sie mal* (Borchert, 1949: 25).

Genç adam bu durumu "das Schönste" diye nitelerken, bankta oturanlardan biri ise saatin akıbetini bombaların düşmesine bağlar, böylece hikâyede ilk defa savaşa dair bir bilgi verilmiş olur.

> *Das habe ich schon oft gehört. Wenn die Bombe runtergeht, bleiben die Uhren stehen. Das kommt von dem Druck* (Borchert, 1949: 25).

Oturanlardan birinin böyle bir çıkarımda bulunmasını genç adam doğrudan reddeder ve saatinin iki buçukta durmuş olmasının sebebiyle ilgilenmez, onun için önemli olan saatin tam da iki buçukta durmuş olmasıdır.

> *Nein, nein lieber Herr, nein da irren Sie sich. Das hat mit den Bomben nichts zu tun. Sie müssen nicht immer von den Bomben reden*(Borchert, 1949: 25).

Hayırlarla açıklamasını sürdüren adamın tek ilgilendiği saatin kendisi, görüntüsü ve gösterdiği zaman dilimidir. Sebeplerden ve sonuçlardan adeta kaçınır, bunlarla ilgili tek söz duymaya tahammülü yoktur. Nitekim hikâyede savaşla ilgili bir açıklama yapmadığını görüyoruz, zaten kayıpları hakkında da normal olaylara verilecek tepkiler vermemektedir. Onun tek istediği geçmişi hatırlamak, anılarda canlı tutabilmektir. Bu nedenle de saatin durduğu vaktin onun için ifade ettiği anlam çok önemlidir.

> *Und nicht um viertel nach vier oder um sieben. Um halb drei kam ich nämlich nach Hause. Nachts, meine ich. Fast immer um halb drei. Das ist gerade der Witz* (Borchert, 1949: 25).

Saatin durduğu anın önemini birkaç kez yinelemesine rağmen daha önce olduğu gibi karşısındakilerden beklediği ilgiyi göremese de adam konuşmasını o vakte ait rutin işlerini saate bakarak detaylı olarak anlatmaya başlar.

> *Dann hatte ich Hunger, nicht wahr? Und ging immer gleich in die Küche. Da war es dann fast immer halb drei. Und dann, dann kam nämlich meine Mutter. Ich konnte noch so leise die Tür aufmachen, sie hat mich immer gehört* (Borchert, 1949: 25).

Kayıplarına sebep olan savaş ve bombalardan bahsetmeyi itici bulan genç adam, tam tersi eve geldiği saat, annesinin sessiz davranmasına rağmen uyanıp yanına gelmesinden ve ona yemek hazırlamasını uzun ve gereksiz görülebilecek detaylarıyla anlatmaktan adeta haz duyar. Geçmişe duyduğu özlemi hissettiren konuşmasında annesinin kalkıp yanına geldiği andaki görüntüsü, davranışı, geç kalmasına verdiği tepkiyi, yemek yerken yanında oturup, kalktıktan sonra da mutfağı toplamasını anlatır. Uzunca betimlediği kısa zaman dilimini kendisine anlamlı kılan annesinin kendisine söylediği tek söz ise her defasında dediği"gene mi geç vakit" ten başkası değildir. Daha önceleri alıştığı bu rutin şimdi onun için ulaşılmazdır. Bankta turanlar ise tüm bu anlatılanlara yine kayıtsız bir tavır içinde ve genç adam da sanki kendi kendine konuşmaktadır. Bir süre sonra daha önceki gibi kadın adeta adamın anlattıkları havada kalmasın dercesine *"Und ihre Familie"*(Borchert, 1949: 26)? Diyerek durum anlatılanlardan belli olsa da ailesinin akıbetini sorar. Ancak genç adam her şeyini yitirmiş, elinde *"das richtige Paradies"* (Borchert, 1949: 26) diye nitelediği geçmişini ve özlemlerini elinde tam da sevdiği vakitte durmuş olan bozuk saatte somutlaştırarak avunma çabası içindedir. Bu saat sanki ona

kaybettiği geçmişini yeniden kazandırmış gibi adamı memnun etmektedir. Nitekim ondan her bahsettiğinde gülerek ve memnun bir ifadeyle konuşur.

> *Er lachte: Nur sie hier. Sie ist übrig. Und das Schönste ist ja, dass sie ausgerechnet um halb drei stehen geblieben ist Ausgerechnet um halb drei* (Borchert, 1949: 26)

Hikâyenin sonunda yazar ilk baştaki cümleyi tekrarlayarak adamın yüzündeki yaşlı görünümü vurgular. Son sözlerinde geçmişini cennet olarak nitelemesi kendisine kayıtsız davranan bankta oturanların üzerinde etki bırakmıştır.

4. SONUÇ

Hümanizme göre savaşta çocuklar, yaşlılar ve savunmasızların öldürülmesinin yasak olduğu bilinen bir kuralken, gerçekte savaş yaşlı, genç, kadın umursamaksızın her şeyi ve herkesi yok etmekte sınır tanımamaktadır. Sadece fabrikalar, bankalar, işyerleri ve yaşam mekânları göçüp gitmemiş, insanlığa dair tüm geçerli ölçütler ve değerler de yok olmuştur. "Kayıp cennet" şeklinde ifade edilen die Küchenuhr yani bozuk mutfak saati, geçmiş hayatı sembolize eden en önemli nesnedir. Yazar dönem insanının durumunu böylece günlük hayattan basit bir nesneyle yansıtmıştır. Savaş, sadece eşyaları değil aynı zamanda insanları da bozmuştur. Die Küchenuhr'da mutfak saatinin dış görünümünde herhangi bir yıkımın oluşmadığının ifade edilmesi, ancak gerçekte artık onun eskisi gibi çalışmıyor olması ile burada anlatılan insanların durumu ilişkilendirilebilir. Nitekim hikâyede anlatılan insanlarda herhangi bir yaralanma ya da bir özürden bahsedilmez, tıpkı mutfak saati gibi dışarıdan sağlam görünmektedirler ama içte bozulmuşlardır. Bu dengesizlik onların davranışlarında kendisini belli etmektedir.

Anlatıma yön veren kişilerin kimliklerinin önemsizleştiği ve belirsizleştiğini gördüğümüz hikâyenin başkarakteri olan ve ismi belirtilmeyen genç adamın konuşmaları ve davranışları hakkında oldukça detaylı bilgi verilmesine rağmen adamın kim olduğu, ne iş yaptığı, neden eve her gün geç vakit gittiği gibi bilgiler verilmemiştir. Ayrıca bankta oturanlar hakkında verilen bilgiler de oldukça kısıtlıdır ve hiç birinin ismi zikredilmemiştir. Hikâyede bahsi geçen insanların isimleriyle anılmamaları, onların hikâyedeki görevlerinin bir kişiliği anlatmak yerine savaşı yaşayan insanların genel durumlarını temsil etmeleri olarak değerlendirilebilir. Elinde bozuk saatle ortaya çıkan şahıs ise hikâyenin başlangıç ve bitişini oluşturduğu için diğer insanlardan öndedir. Yazar kimliği belirsiz kişilerin psikolojik durumlarını onların verdiği tepki ve davranışlarına işaret ederek anlatmış ve böylece durumu doğrudan betimlemeden daha dikkat çekici ve etkileyici bir anlatım kullanmıştır.

Hikâye kısa bir zaman dilimini anlatır. Bu süre karşıdan yaklaşmakta olan genç bir adamın bankta oturan birkaç kişiyle konuşma anını kapsar, bu da belki bir 10-15 dakikayı geçmeyecek kadar olabilir. Anlatı zamanı iki sayfa kadar olan

hikâyenin akışında sıklıkla yapılan tekrarlar göze çarpar. Örneğin genç adamın elindeki saati göstermesi dört kez tekrarlanır.

> *Und dann zeigte er ihnen, was er in der Hand trug… Und er hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen sie noch nicht kannten…. Und wieder zeigte er ihnen seine Uhr…. Da hob er wieder die Uhr hoch und er lachte* (Borchert, 1949: 24).

Ardından saatin ailesi ve eski yaşantısından kalan tek şey olduğunu ifade etmesi de dört kez yinelenir:

> *Sie ist übriggeblieben… Und er sagte leise: Sie ist übriggeblieben…. Nur sie hier. Sie ist übrig… aber auch alles! Nur sie hier, sie ist übrig* (Borchert, 1949: 24).

Adamın saate verdiği önem sıklıkla vurgulanırken, buna karşılık muhatap aldığı kişilerin durumu dikkate almamasının da aynı oranda tekrarlandığı göze çarpar.

> *Die auf der Bank in de Sonne saßen, sahen ihn nicht an… Er sah die anderen an, aber die halten ihre Augen von ihm weggenommen. Er fand sie nicht… Er sah die anderen an. Aber er fand sie nicht… Er lächelte verlegen von einem zum anderen. Aber sie sahen ihn nicht an* (Borchert, 1949: 24).

Adamın diyalog kurma çabasının karşılık bulamamasının vurgulanması, kayıp yaşayan kişilerin acılarının paylaşılmadığı, toplumun değer yargılarını yitirdiği, kimsenin kimseye hayrının kalmadığı ve insanların giderek yalnızlaşmaya başladığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu da nitekim savaş ve kaosun sebep olduğu en belirgin durumlardan biridir. Wolfgang Borchert bu kısa hikâyede savaşın neden olduğu ağır tahribatı çevre tasvirleriyle yıkıntıları anlatmak yerine bunu insanların davranışlarına yansıtarak aktararak etkileyici ve psikolojik bir yaklaşımla gözler önüne sermiştir.

KAYNAKÇA

Aytaç, G. (1994). *Çağdaş Alman Edebiyatı*, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Burgess, G. (2003). *The Life and Works of Wolfgang Borchert*, Camden House, Suffolk.

Borchert, W. (1949). *Das Gesamtwerk*, Rowohlt Verlag, Hamburg.

Borchert, W. (2016). *Ama Fareler Uyurlar Geceleyin* (Çev. K. Şipal). YKY Yayınları, İstanbul.

Gennadievna, N. E. (2012). *Fünfzehn Geschichten von Wolfgang Borchert*, Bukivedi, Koshkina.

Kırmızı, B. (2014). *Savaşın İzinde Roman Türk ve Alman Romanlarında Savaş Gerçeği*, Grafiker Yayınları, Ankara.

Kırmızı, B. (2017). Heinrich Böll'de Savaş ve Evlilik, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37, s. 113-130.

Kırmızı, B. (2016). Wolfgang Borchert'in Kısa Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme, *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, s. 1-10.

Nürnberger, H. (1995). *Geschichte der deutschen Literatur*, Bayerischer Schulbuch-Verlag.

Schnurre, W. (1961). Kurzgeschichten, *Deutsche Rundschau*, Herausgegeben von Julius Rodenberg Gebrüder Paetel, Berlin, 87 H. 1, s.61.

ELFRİEDE JELİNEK'İN *SEVDA KADINLARI* ADLI ROMANINDA KADIN İMGESİ

Dr. Fatma Karaman
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

1. GİRİŞ

Çağımızda en çok konuşulan ve tartışılan toplumsal konulardan biri de kadınların toplumdaki yeridir. Dünyada demokratikleşme adına önemli adımlar atılmış olsa bile, dünya kadını bundan payına düşeni alamamıştır. Sosyal hayatta feminen yönü dışında insani hasletleri olan bir birey olarak kendine yer edinme çabası veren kadın, feminist ve kadın edebiyatı adı altında duyarlı birçok dünya yazarı aracılığıyla edebiyatta kendine büyük bir yer edinmiştir. Kadının toplumda hak ettiği yeri alamaması bazı duyarlı yazarlarca ustaca ele alınmış, söz konusu yazarlar kadınların sesi olmuşlardır. Bu yazarlardan biri de tiyatro, müzik ve sanat tarihi eğitimi alan, 2004 yılında Nobel Edebiyat ödülünün yanında çeşitli ödüller kazanan Avusturyalı feminist yazar Elfriede Jelinek'tir. Kadına ve erkeğe tanınan eşit hakların çabasını veren feminist hareketin savunucularından Elfriede Jelinek'in 'Sevda Kadınları' adlı yapıtı birçok feminist öğe taşıması açısından çalışmamızın birincil kaynağı olarak seçilmiştir. Jelinek, gerçek hayatın içinden seçerek esinlendiği ve yapıtı okurken okuyucusuna romana özgü kurguyu hissettirmeden yarattığı kanlı, canlı karakterlerle kadının birey olarak kendi benliğini yaratamamasını, erkek egemen toplum düzenini eleştirmiştir. Çalışmamızda kadın dendiğinde akla ilk gelen kavram olan feminizmin tanımını, hangi toplumsal doku altında şekillendiğini kısaca geçirdiği tarihi evreleri verdikten sonra birbirinden kesin çizgilerle ayıramayacağımız Alman ve Avusturya edebiyatının birbirinden ayrıştığı evreleri vermeyi faydalı görüyoruz. Asıl çıkış kaynağımız olan Jelinek'in 'Sevda Kadınları' yapıtının olay örgüsünü vererek, yapıtta oluşturulan kadın imgesini analiz etmek ulaşmak istediğimiz temel noktadır. Jelinek'in başarılı söylemi ve kurgusuyla biçimlendirdiği bu yapıtta okur, kadının açığa çıkarılması beklenen, trajik, umutsuz, yer edinememiş ve hezeyan dolu durumunu görme imkânı elde etmektedir.

Kadın kelimesinin kökeni Latin dilinde 'femina' kelimesine dayanmaktadır. Latince bir kelime olan femina dişi, feminist davranış anlamına gelmektedir. Yine femina kelimesinden türeyen ve felsefi düşünce kavramlarından olan feminizmi cinsiyet farklılığına dayanan her türlü ayrımcılığın, mağduriyetin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak ortaya çıkan "toplumda kadının haklarını çoğaltma, erkeğinkiler düzeyine çıkarma, eşitlik sağlama amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi" (Türk Dil Kurumu), toplumsal bir hareket olarak görebiliriz. "Feminizm toplumsal kurumların ve toplumsal

ilişkilerin erkekler tarafından eşitsizce oluşturulup düzenlendiğini iddia eden ve bu nedenle de bu ilişkileri dönüştürmeye çalışan toplumsal hareketlere verilen genel bir addır" (Oğuz, 2009: 14). Feminizm, tüm toplumsal ilişkilerin ve bu ilişkileri düzenleyen toplumsal kurumların cinsiyet eşitliği üzerine kurulması için verilen mücadelelerin tümü olarak ele alınır. Bir başka deyişle feminizm, cinsiyetçiliği, cinsiyete dayanan baskıyı, sömürüyü ele alan ve bunu sona erdirmek için savaşan bir düşüncedir. Toplumsal ve modern bir hareket olarak niteleyebileceğimiz feminizmin 19. yüzyıl ortalarında aydınlanma döneminde kadınların sömürülerek ezilmesine ve kadınlara karşı yapılan adaletsiz uygulamalara tepki olarak ortaya çıktığı bilinen bir gerçektir. Tarihi süreç incelendiğinde kadın hareketlerinin yaklaşık olarak iki yüzyıllık kısa bir geçmişinin olduğu görülmektedir (Kadıoğlu, 2001: 6-7). Kadın hareketinin tarihi, dönemler biçiminde kendini açığa çıkarmaktadır. 19. yüzyılın sonları ve 20.yüzyıl başlarında ortaya çıkan birinci dalga feminizm, kadınların eşit vatandaşlar olma talebinden hareket etmekte ve eşitlikçi feminizm olarak tanımlanmaktadır.1980'lerde başlayan ikinci dalga feminizm içinde kadınlar özgürlük taleplerini arttırmışlardır. Birinci dönem protesto eğitim, çalışma hayatı, sosyal hayat ve siyaset gibi alanlarda kadınların yaşadığı eşitsizliği görünür kılarken, ikinci dönem protesto bu eşitsizliklerin çözümüne yönelik somut adımların atıldığı bir dönem olmuştur (Oğuz, 2009: 68). Görüldüğü gibi sadece toplum ve kamusal alan kadını dışlamamış aynı şekilde tarih de bir birey ve sosyal varlık olan kadını dışlayarak cinsiyet kavramını kabul etmeyen aklı tek bir cinse, erkelere, ait üstün güç ve iktidar olarak göstermiştir. 1791 yılında Fransız İhtilali sonrasında Olympe de Gouges tarafından "Kadın Hakları Beyannamesi" yayınlanmıştır. 18. yüzyılın sonlarına doğru Alman toplumuna uyum sağlamış varlıklı ve eğitilmiş Yahudi kadınlarının, Berlin'de salon toplantılarını organize ettikleri dikkati çeker. 18. yüzyıl, dini etkinliklerin azaldığı, eğitimin, yetişme ve yetiştirme tarzının önem kazandığı bir yüzyıldır. Bu nedenle 18. yüzyıl kadınlar için yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu dönemde ilk kez kadın yazarlar tarafından kaleme alınan ciddi edebi eserler yayımlanmıştır (Büyük, 2010: 4). 1960'li yıllarda özgürlükçü feminist hareket kökten ve genel bir dönüşüm olarak cinsel eşitlik talebinde bulunmuştur. Modern hayatın çeşitli alanlarındaki erkek egemenliğine karşı çıkarak kadınların kalıplaşmış ve kısıtlanmış sahasından çıkmasını sağlamıştır. Dolayısıyla feminist anlayış, kadın kimliğini ve cinsiyetini olması gerektiği gibi tekrar ele alarak cinsiyet ayrımından oluşan sorunların çözümlenmesine, kadınlara erkeklere verilen yetki ve hakların verilmesine dayanmaktadır. "1960 yılına kadar ilk-dalga feministleri, 1960 sonrası feministler ikinci-dalga feministleri olarak, yeni kuşak feministleri üçüncü dalga feministleri olarak görülmektedir" (Büyük, 2010: 5). Hangi akım bünyesinde olursa olsun feministlerin temel politikası aynı yönde odaklanmaktadır. Bedensel olarak kadın ve erkekler birbirinden farklı olsa

da kimsenin kimseye hükmetmediği toplumsal alanda yaşamak, çağın sunduğu haklardan eşit derecede faydalanmak, siyasi, sosyo-ekonomik, ahlakı unsurların herkes için hakkaniyet duygusu çerçevesinde kullanılması feminizmin özünde yer almaktadır.

Genellikle toplumda kabul gören ataerkil aile, erkek yanlısı değer yargılarının zihinlere işlenmesi görevini üstlenmiştir. Kadın ve erkek arasındaki menfi ayrım, aile içinde çocuğa verilen ilk eğitim olmaktadır. Erkek çocuğa ilk önce 'vur. döv' gibi kuvvet göstergesi kelimeler öğretilerek çocuğun üstün ve egemen olmak için başkalarını ezerek yükselmesi doğal bir süreç gibi algılanmaktadır. Kız çocuğuna da kendi benliğinden özveride bulanarak erkeğin bu amacına hizmet etme, geleceğin sadık karısı ve annesi olma rolünden başka bir şey kalmamaktadır. Böylece kız çocuğu, olması gereken buymuş gibi durumunu olağan bir hadise olarak görür ve geleneksel düzen bu şekilde varlığını sürdürür. Toplumun onlara biçtiği rolleri üstlenen cinsiyetlerin davranış ve düşünce biçimleri, sezdirilmeden yine toplum tarafından saptanmıştır. Bu düzeneğin dışına çıkanlar ise ya dışlanır ya da 'istedikleri ben olma' adına kendilerini toplumdan soyutlayarak yaşamayı tercih ederler. Feminist kuramlar içinde kadının birey olarak kendi kimliğini ve benliğini oluşturması gerektiği görüşü varoluşculuk felsefesine dayanmaktadır. Buna göre bir erkeğin kendisini çocukluktan beri kendisine hissettirilen avantajı, hiçbir şekilde bir erkek olarak yazgısına ters düşmemesidir (Beauvoir, 1973: 301). Feminist söylem, kadının arka plana atılıp erkeğin yüceltildiği toplum düzenini kabul etmeyerek bu düzeni yıkma ve iyileştirme çabasına girmektedir. Nihayetinde kadına bir birey olduğu hissettirilerek erkeğe tanınmakta olan haklar ve özgürlükler kadına da tanınmalıdır. Var olan koşullara boyun eğen, insani gereksinimleri kısmen de olsa karşılanmayan kadın istediği gibi yaşayamamaktadır.

2. ALMAN/AVUSTURYA EDEBİYATINDA KADIN İMGESİ

Feminizmin tanımına ve tarihi gelişimine kısaca yer verdikten sonra Avusturya ve Alman edebiyatının benzer olduğu noktalara, bu iki edebiyatın birbirinden ne zaman ayrıldığına Alman/Avusturya edebiyatında kadının yerinin ne olduğuna ve edebiyata yansıyan kadın imgesinin ne şekilde görüldüğüne değinmekte fayda görmekteyiz.

Milletlerin doğal süreçte oluşturduğu kültür, o milletin tarihi, edebiyatı, sosyal dokusu hakkında bize bilgi vermektedir. Kültür, tarih, din ve edebiyat bir milleti ifşa eden temel verileri kendilerinde bulundurmaları nedeniyle milletlerin künyesini, sahip olduğu değerlerini bu temel dört öğeye bakarak öğrenebiliriz. Tacitus'un Germania adlı eseri çoğu Germanistin merak ettiği Alman ve Avusturya ırkının kültürünün kökeni sayılacak sözlü edebiyatının hangi dönemlere kadar uzandığı ve bu edebiyatın runik yazılardan önce nasıl gelişim gösterdiği sorusudur. Kaynağı İndo-Germen diline kadar

götürülebilecek daha doğrusu Hindistan ortalarından, Asya'dan Kıta Avrupası'nın Kuzeyine kadar gelişecek bu dilin o ara dönemi Germanistler için biraz bilinmeyen bir alan gibi durmaktadır (Sarı, 2007: 22). Görüldüğü gibi toplumsal ve tarihi olaylar durup dururken bir anda olan bir hadise değil, bunların bir temeli ve öncesi olup keskin bir zaman çizgisiyle ayırma mümkün olmamaktadır. Zamanla milletler arasındaki anlaşmazlıklar, çıkar uyuşmazlıkları, dil, din ve ırk sorunları baş gösterince iki kardeş ırz olarak değerlendirebileceğimiz Alman ve Avusturya halkını, artık sadece dil ve kültürün bir arada tutmada yeterli olmadığı görülmüştür. Heinz Rieder, "Avusturya Edebiyatının Özü" adlı konferans yazısında Almanya ve Avusturya arasında ortak bir dil ve kültür zemininin mevcut olmadığına dikkat çeker, fakat yeniçağdan itibaren bütün Almanları içine alan bir devlet idaresinden söz edilemediğine vurgu yapar (Rieder, 1965). Avusturya edebiyatı ile Alman edebiyatı, Almanlarla birlikte ortak bir kültür ve dil birliğini yaşamış oldukları için benzerlikler gösterir. Bu iki halkın, aynı dili paylaşmış olmaları bölgesel ve sosyal bazı şartlar bu benzerliklerin temelidir. Bunun yanında politik yöndeki değişiklikler ve tarihi, toplumsal olayların seyri böyle bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Avusturya edebiyatının Alman edebiyatından ayrılma sürecinde Grillparzer'in eserlerinin büyük bir önemi olduğu söylenir. Grillparzer'in eserlerinde ele aldığı konular, toplumsal gerçekçi konuları işleyişi, alt zümre üst zümre tartışmalarını edebiyatında ele alışı, tek insanın kendi başına bir anlam ifade etmediği ancak bir bütün içinde olduğunda bir varlık alanına sahip olduğunu dillendirmiştir. Grillpalzer'in Almanya ve Avusturya'nın siyasal, kültürel ve edebi yönden kendini farklı bulvarlara yerleştirmesini bir anlamda sakıncalı görmektedir. Grillpalzer, Almanya ve Avusturya'yı birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları olarak görmektedir. Avusturya edebiyatı bilim ve teknolojinin gelişmesi sanayileşme aracılığıyla kendi demokratik yapısını kurmaya devam etmiştir. Söz konusu edebiyat, kendine ait bir insan tipi olan 'Homo Austriacus' u oluşturarak sanatta çok büyük bir mesafe kat etmiştir. Avusturya'nın 20.yüzyılın ilk on yılında giderek çöküşe gitmesi kendini sadece siyasi alanda göstermemiş; insanı hüzünlendiren, dönemin acı atmosferini göstererek sanat alanında özellikle de edebiyatta kendini hissettirmiştir. Edebiyat adeta hüznün tehlikenin, üzerine çağın o kasvet kokusunun sindiği dönemlerde toplumunun sesi olmuştur (Sarı, 2007).

3. JELİNEK'İN "SEVDA KADINLARI" ÜZERİNE

Avusturya edebiyatı dendiğinde ilk akla gelen isimlerden olan feminist yazar Elfriede Jelinek'in "Sevda Kadınları" adlı yapıtı tematik olarak incelendiğinde, kadın-erkek ilişkilerini, kadınların cinsel isteklerini ihmal ederek kendilerine cinsel bir teslimiyeti hak görüp başkaları için yaşamalarını, kocasını doyurmak, çocuklarını büyütmek, hayatlarını değiştirme girişimlerinin olmaması ile yozlaşmış toplumsal düzeni

yansıttığını görmekteyiz. Jelinek'in kendi hayatından da izler taşıyan bu yapıtı, geçmişte ve günümüzde de kadınların içinde bulunduğu durumu ve gerçekliği trajik bir biçimde kaleme alması, yayınlandığı günden itibaren hem ülkesinde hem de dünyada ses getirmesini sağlamıştır. Jelinek bir aydına yakışır olan sanatçı duyarlılığını gösterip toplumun içinde bulunduğu duruma vurgu yaparak yanlış giden gidişatın iyileştirilmesi ve insanları bu gidişattan haberdar etmek için gerçekle birebir örtüşen karakterler seçerek toplumsal bir olguyu kaleme almıştır. Yapıt, 70'li yılların başlarında iyiden iyiye hissedilen kadın hareketinin, edebiyat alanında da kendisini göstermesini ve kadınların karşı karşıya kaldıkları problemlerini ve toplum içindeki yerlerini, o dönemin panoramasını eleştirel bir anlatım tutumuyla okuyucusuna sunmaktadır.

Yapıtın dikkat çeken bir yönü de, kadınların toplumda bu durumda olmalarında onların da büyük bir payının olmasıdır. Kadın, durumunu tıpkı bir doğa kanunu gibi görüp kabullenmekte ve karşı cinse gösterdiği hassasiyeti kendi benliği için gösterememektedir. Değer kavramı onlar tarafından belirlenen değil; onlara biçilen bir dinamittir. Cinsel bir metadan başka bir işlevi olmayan kadının durumu yer yer ironik öğelerle yer yer de sert eleştirel bir tavırla gün ışığına çıkarılmaktadır. Hayata tutunmak için irdelememenin, kalıpları yırtıp kendini gösterememenin bedelinin ağır olduğu, yapıtta çarpıcı bir biçimde gösterilmiştir.

4. ELFRİEDE JELİNEK'İN *SEVDA KADINLARI* ADLI ROMANINDA KADIN İMGESİ

Her toplumun kendine özgü farklı kadın kültürü vardır. Her ne kadar kadın kültürü olarak tanımlansa da söz konusu kültür kadınlar tarafından oluşturulmamış adeta kadınlara dayatılmıştır. Bu noktada Simone de Beavoir'in çok ünlü bir sözüne değinmemizde yarar vardır: "Kadın olarak doğulmaz, kadın yapılır" (Lydia, 1991: 15). Cinsiyet toplum tarafından belli kalıplara sokularak insanın değeri cinsiyete bağlanmıştır. Kadın denince akıllarda ev işi, yönetilen bir varlık ve çocuk doğurma gibi dişil nesneyle bağdaşmış kadın imgesi ortaya çıkmaktadır. Toplumsal doku içerisinde kadın, bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan karşı cinsin altında görülmüş ve kadına biçilen roller bu yönde olmuştur. 1975 yılında yayınlanan "Sevda Kadınları" (Die Liebhaberinnen) romanında Jelinek, erkek egemen bir toplumda erkeğin gölgesinde kendilerine yer edinme savaşı veren Brigitte ve Paula adlı iki figür yaratmıştır. Söz konusu figürler kendilerine biçilen kadınlık rollerini yerine getirebilmek için karşı cinse kendilerini sunmaktadırlar. Eserde kadın, güç ve iktidarı temsil eden erkeğin emrine sunulmuş bir metadır. Wollstanecraft'ın görüşlerine göre kadın erkeğin oyuncağı olarak yetiştirilir ve onun çıngırağıdır, erkeğin canı ne zaman eğlence çekerse kulaklarının dibinde şıngırdamak zorundadır (Wollstonecraft, 1975). Jelinek'in yapıtında biçimlendirdiği kadın figürler

erkek egemen toplumda "seks işçisi" (Serim, 1972: 75) olarak görülmektedir. Kimlik kazanma ve gelecek için yaşam mücadelesi veren Brigitte ve Paula'nın işçi olmaktan başka şansları yoktur. Erkekler Tanrı'nın yarattığı varlıklarken; kadınlar ise erkeklerin isteklerine kayıtsız şartsız itaat eden seks işçileridir. "Heinz Brigitte'ye baktığında sadece et yığını görmektedir. Arka planda kalan düşünceleri, daha doğrusu insanlığı fark etmemekte midir?" (Jelinek, 1995: 62).

Bir fabrikada sütyen diken Brigitte sevdiği için değil iyi bir toplumsal konumu elde etmek amacıyla elektrikçi olan Heinz ile evlenmek ister. Vücudu Brigitte için onu iyi güzel günlere kavuşturacak olan bir araçtır. Brigitte için sevgi ve aşkın bir önemi yoktur; önemli olan tek şey onu gelecekte rahat ettireceğine inandığı Heinz ile evlenip, evinin kadını olmaktır: "Brigitte, işte ben de seni bir erkek olduğun için seviyorum, der sen, bir meslek öğrenimi olan bir erkeksin, bense meslek bilmeyen bir kadınım, senin mesleğin ikimiz için de yetmeli ve ben seni, sen diğerlerine göre daha çok kazanacaksın diye seviyorum ya zaten" (Jelinek, 1995: 27). Brigitte için evlenmek büyük bir sınavı kazanmakla eş değerdir. Onun böyle bir düşünceye sahip olmasındaki etken, iktidarı elinde bulunduran erkek egemen toplam düzenidir. Toplum Brigitte'ye cinsiyetiyle özdeşleşmiş, bütünleşmiş bir görev yüklemiştir. Kocasını doyurmak, çocuklarını büyütmek, kocasının isteğine cevap vermek için hazır kıta beklemek: "Ve tabi çocuklar, ana karakterler, boşa geçmiş zamanın canlı örnekleri, öyle boşa geçen bir zamandır ki bu… sadece başkaları için çabalanır, sadece başkaları vardır ne insanın benliği kaybolmuştur, insan kendisi için hiçbir şey yapmaz hale gelir "boşuna geçen zamanlarda", sadece ufak bir umut ışığı vardır, kadınlar bu ufacık umut ışığının bir gün onları aydınlatmasını bekler" (Jelinek, 1995: 103).

Romanda Jelinek'in dikkat çektiği bir diğer konu da kadınların özgürlüğünü kısıtlayanların sadece erkekler olmadığı Thomas Hobbes'in "insan insanın kurdudur" (Cevizci, 2007: 15) söylemine koşut olarak kadının özgürlüğünü kısıtlayanın da kadın olabileceğidir. Anne toplum tarafından kendisine dayatılanların bilincinde olmadan geleneksel yapıyı koruma adına kızının da bu çarkın içinde dönmesine yardımcı olur. Brigitte'nin annesi kızını iyi bir toplumsal statü vadeden bir erkekle evlenmesi için yönlendirir. Paula'nın annesi de kızını kendisi gibi kadınlık rolünü üstlenmesi için ataerkil bir düzen içerisinde tutar. Jelinek, bu şekilde anne tiplerini yaratarak, kadını olumsuz yönde şekillendirenin yine kadının kendisi olduğunu vurgulamıştır.

"Doğum ve işe başlamak ve evlendirilmek ve işten ayrılmak ve bir kız çocuğu doğurmak.. doğan kız çocuğu ya ev kadını ya da satış elemanı olur, ama genellikle sadece ev kadınlığı ünvanını alır, anne ölür, kız çocuğu evlendirilir, kızın kendi kızı olur, kızın… doğal kan dolaşımı bu şekilde

devam eder gider. İşte kadınlar bu kısır döngü içerisinde doğar, evlenir ve ölürler…" (Jelinek, 1995: 16).

Anlatıcının eleştirel anlatım tutumundan arka planda kalmış kadınların da bu kötü kaderlerini değiştirmek için çaba göstermediklerini, toplumun onlara sunduğu hayattan memnun olduklarını anlayabilmekteyiz. Onlar için esas olan kendileri için hazırlanan rollerini en iyi şekilde yerine getirmektedir. "Brigitte sahip olduğu hayatın daha iyisini yapamayacaktır. Daha iyi olan Heinz'in hayatından gelecektir. Heinz, Brigitte'yi dikiş makinesinden kurtarabilir, brigitte bunu tek başına yapamaz. Brigitte geleceğinin kurulu olarak kendisine verilmesini istiyor. Geleceğini kendisi kuramaz" (Jelinek, 1995: 12). Kadının ve erkeğin bilişsel yapısının aynı aşamalardan geçmesi, bu noktada bir ayrımın olmaması bize aklın cinsiyetinin olmadığını göstermektedir. Anlatıcı bu durumu ironik anlatım tutumuyla okuyucuya başarılı bir şekilde hissettirmiştir. "Brigitte'nin beyni ufak olduğu için bu yolun çıkışı biraz sallantılı gibi görünüyor. Sonuçta yönetenler plan yapabilme kapasitesine sahiptir. Ama Brigitte'nin sadece parmakları eğitim görmüştür. Başka da bir şeyi yoktur, ama kolları, o kolları gerekli olduğunda bir şeyi sımsıkı tutabilecek kapasitededir" (Jelinek, 1995: 14). Jelinek'in sürükleyici bir üslupla kaleme aldığı bu romanın bütününde o anlatıcıyı görmekteyiz. Romanın olay örgüsünde göremediğimiz o anlatıcı, dışarıdan olayları gözlemlemesine rağmen okuyucuyu figürlerle ilgili en ufak ayrıntıdan bile haberdar etmektedir.

"Paula hiçbir zaman seçmeyi ve karar vermeyi öğrenmemiştir. Paula her şeyi teoride biliyordur ama pratiğe gelince her şey ne kadar da değişiyor, buna rağmen paula hayır demesini bilir, ama çok sık hayır dememesi gerektiğinin de farkındadır, aksi takdirde mutluluk kapıyı çalmadan yanında geçip gidebilir" (Jelinek, 1995: 33).

Bütün yazın türlerinin vazgeçilmezlerinden biri olan anlatıcı, bu romanda figürlerin geçmişini ve geleceğini bilen tanrısal bir anlatım durumu içerisindedir: "Erich en mutlu olduğu anlarda temiz ellere sahip olabileceği, beyaz gömlek, dar bir kot pantolon giyebileceği ve az yorulacağı bir işe sahip olmayı hayal eder hatta daha da iyi bir gelecek…. Hiç çalışmamak…" (Jelinek, 1995: 79). Anlatıcı romanın bütününde okuyucuyla konuşuyor edasına girerek varlığını okurun gözünde geçerli kılmıştır. Postmodern romanların özelliklerinden biri olan anlatıcının kendini dışa vurumunu bu romanda açıkça görebilmekteyiz. Anlatıcı okurla karşılıklı konuşuyor izlenimi verir.

"Açıkçası çocuğun dünya gözlerini açması için daha çok zaman var, ama oldukça fazla, kitap sayfamız da var! Bebeğin kafasının elmadan çıkan bir kurt gibi rahimden dışarı çıkmasına daha çok var, belki biz oraya kadar bile gelemeyiz, belki kitabımız bu olaydan önce biter, ama bu o kadar önemli

değil, çünkü hikâyenin nasıl devam edeceğini biliyoruz, hayat düzenli bir şekilde, hiçbir sürpriz yaşamadan devam eder" (Jelinek, 1995: 128).

Anlatıcı, kendi öz haklarından bile vazgeçebilecek kadın figürlere karşılık, tamamen egoları peşinde koşan, benmerkezci düşünceye sahip erkek figürler yaratarak kadınların her zaman verici; erkeklerin ise alıcı taraf olduğuna vurgu yapmaktadır. "Aşk, Heinz'i daha çok mutlu etmektedir, buna rağmen iş hayatının etkilenmemesi için dikkat etmelidir, Heinz'in kazanacağı maaşıyla kendisine satı alabileceği modern kıyafetler, onu mutlu edecektir. Ama kendi parasıyla eşine modern kıyafetler alması pek o kadar eğlenceli olmayacaktır" (Jelinek, 1995: 25). Benliğini bir erkeğin gölgesine sığınarak ortaya çıkarmak isteyen Brigitte'nin aksine Paule, zihinsel gücünü ve bedensel becerisini kullanabileceği bir işte çalışarak dişil varlığını eril topluma kanıtlamak istese de bunu başaramamış, kendisini çarkın dişlisine kaptırmıştır: "Paula bir zamanlar iyi olan terziliği kötü olan ev işlerine tercih etmişti, ama birdenbire ev işlerine daha meraklı olduğunu fark ederek Erich'in etrafında dört dönmeye başlamıştır" (Jelinek, 1995: 46).

Anlatıcıya göre koruma altında olan kadınlar henüz koruyucuları olmayanları küçük görürler (Jelinek, 1995: 32). Başka bir deyişle toplumda varlığı bir erkekle anlam kazanan kadınları temsil eden Brigitte gibiler, sosyal yapıda kendi mücadeleleriyle yer edinmek isteyen kadınların temsilcisi Paula'yı hakir görürler. Anlatıcı burada kadınların içinde bulundukları durumu kabullendiklerinin, normal dışı bir olguyu normalmiş gibi gördüklerini okuyucuya duyumsatmaktadır. Anlatıcının eleştirel ve ironik tavrı okuyucuya kitabın arka planında yatan hakim düşünceyi başarılı bir şekilde yansıtmaktadır. Kadın, karşı cins gibi eşsiz yaratılmış bir varlıktan ziyada dişil bir nesnedir.

"Bu arada Paula terziliği bırakmıştır, zaten ne kadar da gereksiz olan bir işti, o sonuçta insan aşkı bulunca, kendisine bir eş bulunca gerçek olmayan her şey ne kadar da anlamsızlaşıyor, meslekler kadınları kadın yapmaz, hayır! Kadınları kadın yapan bir erkektir, ailedir, çocuklardır…. Terzilik yaparak yakalanamayan MUTLULUK ancak bir erkek sayesinde olur" (Jelinek, 1995: 59).

Jelinek başarılı bir şekilde yarattığı Brigitte ve Paula figürleri aracılığıyla geleneksel aile kurumunun gereklerini yerine getiren kadının bilinçli olması, kendine güven duyması, birey olarak aktif olması gerektiğini vurgulamıştır. Kadının arka plana itildiği, cinsiyet ayrımının yaygın olduğu topluma göndermede bulunur Jelinek.

5. SONUÇ

Bu çalışmamızda bugün de halen geçerliliğini koruyan, toplumların gelişmesine engel olarak görülmüş bir durum olan kadın sorunsalını,

Elfriede Jelinek'in ses getiren yapıtı aracılığıyla inceleme fırsatı bulduk. Tarihi seyir incelendiğinde, kadın sorunsalının sadece Alman ve Avusturya edebiyatının ele aldığı bir konu olmadığını, aynı zamanda tüm dünya edebiyatının farklı şekillerde ve zamanlarda ele aldığı evrensel bir sorunsal olduğunu görebilmekteyiz. Jelinek, yayınlandığı dönemde çok ses getiren ve Jelinek'in hayatından izler taşıyan bu yapıtında kadınların, toplumun onlara biçtiği rolü oynamalarını, birey olmanın ötesinde sadece cinsel bir varlık olarak görülmesini gerçek hayattan esinlenerek yarattığı karakterler aracılığıyla eleştirmiştir. Yapıtta öfke, korku, üzüntü, tiksinti, umarsızlık gibi duygular dikkat çekmektedir. Özellikle Jelinek, toplumda kadının yerini ve hayat tarzının erkeğe bağlı olarak belirlendiğini ironik bir anlatımla vererek kadını, bağımlı bir kişilik olarak göstermiştir. Göndermede bulunduğu nokta, güçsüz olan kadınların bir duruşunun olmayışı ve onların toplum tarafından sadece kullanılacak bir eşya olarak muamele görmesidir.

Jelinek sadece bu yapıtında değil diğer yapıtlarında da feminist hareket yanlısı kimliğini göstererek, ataerkil doku tarafından şekillendirilen kadının çektiği sıkıntılı hayata vurgu yapmaktadır. Avusturya'da yaşayan kadınların değil dünyanın neresinde olduğu ve hangi çağı yaşadığı önem arz etmeksizin kadının arka plana itilmişliği, kadına kendini gerçekleştirme imkânı verilmediği ve bu olgunun kısır döngü şeklinde sürdürüleceği yer yer ironi ve eleştiri havasında usta yazar Jelinek tarafından gün ışığına çıkartılmıştır. Doğasında sevmek ve sevilmek olan kadının masumane duyguları kullanılarak kadın sömürü metası haline getirilmiştir. Sonuç olarak mutsuz, hedefsiz kadın, toplumun kendisine yazdığı kaderi yaşamaktan başka şansa sahip değildir.

KAYNAKÇA

Beauvoir, S. (1973). *The Second Sex*. Vintage Books, New York.

Büyük, B. (2010). *Duygu Asena'nın "Kadının Adı Yok" Elfriede Jelinek'in "Sevda Kadınları" adlı yapıtlarda Feminizm Sorunsalı*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı ABD Yüksek Lisans Tezi.

Cevizci, A. (2007). *Felsefeye Giriş*. Sentez Yayınları, Ankara.

Lydia S. (1991). *Frauenliteratur*. C.C. Buchners Verlag, Bamberg.

Jelinek, E. (1995). *Sevda Kadınları* (Çev. M. Ağırbaş). Gendaş Yayınevi, İstanbul.

Oğuz, G. Y. (Ed.),(2009). *Toplumsal Yaşamda Kadın*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kadıoğlu, S. (2001). *Bitmeyen Savaşım*. Sel Yayıncılık, İstanbul.

Heinz R. (1965). *Avusturya Edebiyatı'nın Özü*. (Çev. Y. Karayılmazoğlu). [Bu konferans 14.12.1965 tarihinde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde verilmiştir. İçinde Sarı A. (2007]. Thomas Bernhard'ın Eserlerinde Türk İzleği, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı: 32 Erzurum, 171-181.

Sarı, A. (2007). *Thomas Bernhard'ın Şiir Dünyası*. De Ki Yayın, Ankara.

Serim, T. (1972). *Türkiye'de Aile Yapısı.* Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*. www.tdk.gov.tr, erişim tarihi: 15.01.2018.

Wollstorecraft M., A. (1975). *Vindication of the Rights of Women*, Der C.H. poston, Norton, New York.

M. E. SALTIKOV-ŞÇEDRİN'İN *BÜYÜKLERE MASALLAR* ADLI ESERİNDEKİ EDEBİ KARAKTERLERİN 'DIŞ GÖRÜNÜŞ' BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Arş. Gör. Dr. Pınar TURAN ÖZDEMİR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

1. GİRİŞ

Rus dili sözlüklerinde 'dış görünüş' kelimesinin anlamı, 'kişinin dış şekli' olarak verilmektedir (Ожегов & Н.Ю., 2013, s. 82; Ефремова, 2006, s. 305). Bu anlamıyla dilbilim ve edebiyatta bir kavram haline gelen 'dış görünüş', üzerinde aktüel olarak çalışmaların yapıldığı popüler bir konu haline gelmiştir.[1] Söz konusu çalışmalardan, *Представления о теле и телесности человека в гуманитарных науках как экстралингвистический прототип образа-концепта внешний человек*[2] adlı incelemenin yazarı Rus dilbilimci O.V. Korotun, dilde 'dış görünüş' kavramının, bedeninin sosyal, kültürel, etnik, etik ve insanın estetik bütünlüğü açısından bir gösterge olması gibi bir takım ayırt edici özelliklere sahip olduğunu belirtir (Коротун, 2006, s. 106). 'Dış görünüş'e ait bu ayırt edici özellikler yardımıyla, karşımızdaki kişinin etnik kökeni, yaşı, cinsiyeti, mesleği, ekonomik durumu ve hangi sosyal sınıfa ait olduğu hakkında bir fikir ediniriz. 'Dış görünüş' kişilerin sadece dış görüntüsü hakkında değil, iç dünyaları hakkında da fikir verir. Göstergesel açıdan bir kişinin dış görünüşüne bakarak, seçtiği kıyafetlere göre, kişisel zevkleri, ruh hali, karakteri hakkında bilgi sahibi oluruz, hatta çoğu zaman kendimizce o kişi

[1] 'Dış görünüş' hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: Богуславский, В.М. (1994). *Человек в зеркале русской культуры, литературы, языка*. Москва: Космополис; Богуславский, В.М. (2004). *Оценка внешности человека*. Москва: ООО «Издательство АСТ»; Литвинова, Т.А. (2011). *Номинации человека как отражение языковой картины мира*. Воронеж: диссертация кандидата филологических наук; Гурская, С.Л. (2010). Имена существительные общего рода, характеризующие человека по его внешнему виду, в ярославских говорах. Ярослав: *Ярославский педагогический вестник.* № 2. С. 132-137; Бахвалова, Т.В. (1996). *Выражение в языке внешнего облика человека средствами категории агентивности*. Орел: Орлов. пед. ин-т.; Толстик, С.А. (2004). *Семантическое поле «худой» в русском языке: эволюция концепта*. Томск: автореф. дис. канд. филол. наук.; Одинцова, М.П. (2000). Языковые образы «внутреннего человека» *Язык. Человек. Картина мира*. *Лингвоантропологические и философские очерки.* Омск. Часть 1. С. 11-28; Давлетова, А.Р. (2007). *Эстетические версии женского портрета в рассказах 60-90-х годов XX века*. Москва: автореферат дис. кандидата филологических наук; Можган, С. (2011). *Номинации человека в произведениях А.П.Чехова*: *ономасиологический аспект.* Астрахан: диссертация кандидата филологических наук.

[2] İlgili makalenin Türkçe karşılığı, dilimize tarafımızdan *Dildışı Bir Prototip Olarak 'Dış Görünüş' Kavramının Beşeri Bilimlere Kişinin Beden ve Vücut Simgeleri Olarak Yansıması* şeklinde çevrilmiştir.

için ‘güzel’, ‘çirkin’, ‘bakımlı’, ‘şık’ gibi yakıştırmalar da yaparız. Kısacası ‘dış görünüş’, sosyal bir varlık olan insanın göstergesi, aynı zamanda maskesidir.

Edebi metinler, yazılı metinler olduklarından yazarlar, romanlarındaki karakterlerin dış görünüşlerini betimleme yoluna gidebilirler. Başka bir deyişle, görüntüsel gösterge[3], yazınsal metinlerde bir çeşit yazılı göstergeye dönüşür. Bu yazılı göstergeler, yani betimlemeler, okuyucuya, roman karakterinin iç ve dış dünyaları, dünya görüşleri, yaşam biçimleri hakkında bilgi verir. Karakterler hakkında sayılan bu bilgiler, yazar tarafından verilmek istenilen mesajın okur tarafından doğru algılanması açısından yol göstericidir. Mesajlı anlatım şeklinin, edebi türlerden masal türünde ve bu türde sıklıkla kullanılan hiciv sanatında[4] yer alması bir tesadüf değildir; 19. Yüzyıl Rus edebiyatına bakıldığında, hicvin toprak köleliği sistemi ile gelişme gösteren ilerici hareketler arasındaki sürekli keskinleşen çelişkiye dayandığı görülür (Pospelov, 2005, s. 159). 19. yüzyıl Rus edebiyatı hiciv sanatının en önde gelen yazarlarından biri olan M.E. Saltıkov-Şçedrin (1826-1889), bu araştırmaya konu olan *Büyüklere Masallar*[5] adlı eserinde az önce bahsettiğimiz yöneten ile yönetilen arasındaki çelişkiyi mükemmel bir şekilde betimlemektedir. Yazar, karakter betimlemelerinde hiciv sanatını ustaca kullanarak, yaşadığı dönemin olumsuzluklarını ve toplumun rahatsız edici uysallığını kıyasıya yermiştir. Devrimci-demokrat görüşleri temelinde Saltıkov-Şçedrin, bütün bir tarihsel çağın toplumsal ve siyasi çelişkilerini açığa koyabilmiştir. Yazar, mutlakçı egemenliğin o gerici, zorba, kör saldırgan gücünün tümden yozlaşmışlığını göstermiştir (Pospelov, 2005, s. 159). Bununla birlikte hicivci, yalnızca ezenlerin despotizmini ve egoizmini eleştirmekle kalmamış, aynı zamanda ezenlerin boyun eğişlerini, muzdarip hallerini ve köle psikolojilerini de eleştirmiştir (Лазарчук, 2000, s. 376). Şçedrin, özgürlük, eşitlik, güzellik, insan yüceliği uğruna, toplumsal kötülüklere karşı amansız bir savaşa girmiş ve gerek kendi döneminde, gerekse sonraki dönemlerde, toplumsal düşünce ve özgürlük hareketlerine büyük katkılarda bulunmuştur (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 6).

19. yy. Rus edebiyatında, bir hicivci olarak, bu denli önemli bir yeri olan Şçedrin’in aşağıda incelenecek olan *Büyüklere Masallar* adlı eserinde birçok hiciv ögesi bulunması hiç de şaşırtıcı değildir. Yazar, hiciv sanatını eserde yer alan karakterlerin betimlerinde ustalıkla kullanmaktadır: karakterlerden bazıları zayıf ve çelimsiz olmakla beraber, paspal kıyafetler içindedirler; bu olumsuz dış görünüş betimleriyle tasvir edilen karakterler, toplumun ‘ezilen

[3] Bkz. M. Rifat. *Göstergebilimin ABC’si.*
[4] Hiciv hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: Turan, P. (2011) *M.E. Saltıkov-Şçedrin’in ‘Büyüklere Masallar’ Adlı Yapıtında Hiciv Sanatı.* (Yayımlanmamış yüksel lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
[5] Eserin orijinal ismi, *Сказки для взрослых* şeklindedir.

kesimler'inden gelen ya 'köylü' gibi bireylerdir, ya da güçlünün güçsüzü yediği, kendi doğal yaşamında piramidin alt sıralarında yer alan 'beygir' gibi yük hayvanlarıdır. Karakterlerden bazıları ise tam tersi, al yanaklı, tombul vücutlu, besili ve güzel kıyafetler içindedirler; bu karakterler de toplumun 'üst kesimi'nden gelen 'general', 'toprak ağası' gibi bireylerdir. Dış görünüş olarak olumlu ve olumsuz şekilde betimlenen karakterler aracılığıyla yazar tarafından verilmek istenen bir mesaj vardır: toplumdaki bireyler eşit değildir ve bu eşitsizlik, yazarı fazlasıyla rahatsız etmektedir. Yazar, bu rahatsızlığını, hiciv sanatı ve bu sanata ait bazı sanatsal özellikleri başarılı bir şekilde kullanarak yarattığı dış görünüş betimlemeleriyle okuyucuya göstermek istemektedir.

Yazarın, dış görünüş betimlemelerindeki başarısının anahtarı sanatsal özelliklerinin zenginliği ve güzelliğidir. Şçedrin, söz konusu betimlemelerini ve karakterlerini yaratırken 'halk masalları'ndan, 'folklorik' ve 'fantastik öğeler'den ve 'ezop dili'nden yararlandığı gibi 'alegori', 'grotesk', 'dolaylı anlatım', 'simgesellik', 'abartma', 'amblem' ve 'alay' gibi masallarda kullanılan sanatsal özelliklerinden de yararlanmıştır. Şçedrin, bu sanatsal özellikleri kendini sansürden korumak için bilinçli olarak seçmiştir. Bu çalışma, yazarın en önemli eserlerinden biri olan, 32 öykü ve masaldan oluşan *Büyüklere Masallar* adlı eserindeki *Yabanıl Ağa* (1869) masalı ve *Beygir* (1885) adlı öykünün içinde yer alan karakterlerin 'dış görünüş' incelemesini yapmak ve Şçedrin'in karakter betimlemesindeki başarısını ve hiciv sanatındaki ustalığını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. İncelemeye, yazarın kullandığı sanatsal özellikler ve bu sanatsal özelliklerin edebi karakterlerin dış görünüşüne genel olarak nasıl yansıdığından söz edilerek başlanacaktır. Daha sonra eserden tarafımızca seçilen öykü ve masal,[6] yayınlanma tarihçesine göre sıralanıp, eserlerin konu ve özetleri karakterlerin dış görünüş betimlemesiyle beraber verilecektir. Karakterlerin dış görünüş analizleri ise yazarın başvurduğu 'sanatsal özellikler' üzerinde detaylı bir şekilde durularak verilmeye çalışılacaktır. Her inceleme sonuç paragrafıyla tamamlanacaktır.

2. ŞÇEDRİN'İN SANATSAL ÖZELLİKLERİ VE BU ÖZELLİKLERİN KARAKTERLERİN 'DIŞ GÖRÜNÜŞ'LERİNE YANSIMASI

Saltıkov-Şçedrin, herkesin kolayca anlayabileceği bir dilde yazdığı *Büyüklere Masallar* adlı eserinde, edebi tür olarak masal ve öykü türünü kullanmıştır. Yazar, halk masallarının mizahi zenginliğinden faydalanarak, karmaşık toplumsal olguların eşsiz örneklerini sunmuştur. Şçedrin'in

[6]Şçedrin'in, *Büyüklere Masallar* adlı eserinde yer alan diğer öykü ve masalları da bu çalışmada incelenmeye uygundur, ancak makalenin uzunluğu göz önüne alınarak, *Yabanıl Ağa* ve *Beygir* adlı masal ve öyküsü örneklem olarak kullanılmıştır.

kullandığı her kelime, sıfat, metafor, kıyaslama ve masallarda yer alan karakterlerin her biri yüksek ideolojik-sanatsal bir öneme sahiptir ve içinde kuvvetli bir mizah gücü barındırmaktadır. Bu bağlamda, özellikle hayvan temsilcilerini içeren masalların sanatsal önemi büyüktür. Toplumda yer alan tiplerin hayvanların karakterinde ustaca can bulmasıyla parlak bir mizah etkisi elde edilmektedir. Şçedrin, masallarındaki dolaylı anlatım için, hayvanlar dünyası temsilcilerinin seçimini her zaman incelikle yapmıştır. Bu seçimi folklor, masal ve edebiyat geleneklerine dayanmaktadır, bu noktada İ. A. Krılov (1769-1844)'un geleneği göze çarpmaktadır (Turan, 2011, s. 69).[7]

Şçedrin'in masal ve öykülerini masal türü tek başına belirlememektedir. Sanatçı, 19. yüzyıl Rus yaşamına bir ayna tutan betimlemelerini ve tiplemelerini oluştururken 'ironi', 'alay', 'grotesk', 'dolaylı anlatım' gibi sanatsal özellikler yanında, masal türünün temel özelliklerden olan 'ezop dili' ve 'alegori'yi kullanarak birbirinden özgün yapıtlar kaleme alır. Angus Fletcher'in 'alegori' tanımı, tam da Şçedrin'in alegorisini tanımlar: "Basitçe söylemek gerekirse, alegori bir şey derken başka bir şey belirtir" (Fletcher, 1964, s. 2).[8] Örneğin, yazarın *Beygir* adlı öyküsünde, Rus köylüsünün sembolü olarak öyküyle aynı adı taşıyan 'beygir' karakteri kullanılır. Beygir, zayıf ve çelimsiz vücuduyla Rus köylüsünü temsil eder. Yazarın bir başka öyküsünde aslan, kartal, tavşan, saka kuşu yer alırken, bir diğerinde havuz balığı ve akbalık yer alır. Eserdeki ezop kahramanlar, toplumun alt-üst yapısına göre dağılım gösterirler. Aslan, kartal her daim güçlüdür, beygir, tavşan veya saka kuşu ise güçsüz ve zayıf. Şçedrin, *Voyvoda Ayı*, *Bahadır* ve *Yabanıl Ağa* masallarını ezop dili kullanarak kaleme alarak, çar hükümetinin zorbalığını gözler önüne sermiştir ve edebi yaşamındaki son günlerine kadar kullandığı bu dili yüksek sanatsal bir yere taşımış ve ezop dilinin 19. yüzyıl Rus edebiyatındaki en parlak temsilcisi olmuştur.

Şçedrin'in *Büyüklere Masallar* adlı eserindeki karakterlerin 'dış görünüş' tasvirinde, yukarıda saydığımız sanatsal özelliklerden 'grotesk', 'abartma' ve 'fantastik' en önemli rolü oynamaktadır. Yazar, abartma ve groteskin yardımıyla gerçek hatların 'kasıtlı bozulmasına' başvurarak, objesine 'değişim' yapmakta ve böylece bir karakter yaratmaktadır (Вулис). Tzvetan Todorov, *Fantastik* adlı yapıtında fantastiğin, 'gerçek hatların kasıtlı bozulması'nı şu sözlerle açıklar: "Fantastik, kendisine başvurulmadıkça kabul edilemez gibi gelen belli sınırların aşılmasına olanak sağlar" (Todorov, 2017, s. 153). Şçedrin, 'sınırlarını aşma' halini fantastikten gerçekliğe, hayvanlar aleminden insan dünyasına doğru değiştirme yöntemiyle elde etmektedir. Yazar, bu şekilde dönemin olumsuz koşullarını rahatça betimler. Örneğin *Bilim ve Sanat Koruyucusu Kartal* adlı masalında

[7] Metin, V.N. Azbukin ve V.N. Konovalov'un *19. yy. Rus Edebiyatı* adlı eserinden tarafımızca çevrilerek alıntılanmıştır.
[8] Alegori hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. T. Todorov *Fantastik* (2017).

‘karga’, köylünün bir sembolü olarak verilmiştir: “Karga bilindiği gibi üretken bir kuştur. Bundan başka, her şeye razı olmak gibi bir niteliği daha vardır. Ama asıl önemlisi, ‘köylü’ sınıfının yerini tutmakta büyük bir ustadır bu kuş” (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 99). Görüldüğü gibi yazar, doğrudan anlatmaya cesaret edemeyeceği şeyleri fantastik yardımıyla anlatır.

Yazara bu anlatım özgürlüğünü sunan bir diğer sanatsal özellik olan grotesk için, Rus filozof ve edebiyat teorisyeni Mihail Bahtin, *François Rabelais ve Ortaçağ-Rönesans Halk Kültürü* adlı yapıtında şöyle der: “İnsan ve hayvan özelliklerinin karışımı en eski grotesk türlerinden biridir” (Bahtin, 2016, s.350). Grotesk sanatının bu özelliğinin akıllara ilk olarak Şçedrin’in çalışmamızda incelenecek olan masallarından *Yabanıl Ağa* adlı masalını getirmesi bir tesadüf değildir. Masalda köylüler ortadan kalktıktan bir süre sonra ‘yabanıl ağa’nın dış görünüşü değişmeye başlar ve ağa, ‘kuyruğunun çıkması’, ‘dört ayak üstünde yürüme’ gibi hayvanlara ait bazı özelliklere sahip olur. Görüldüğü üzere, ağa karakterinin dış görünüşü yavaş yavaş insandan hayvana dönüşerek grotesk bir özellik kazanmıştır. Bununla birlikte öyküde yer alan fantastik ögeler doğal bir olaydan yola çıkarak doğaüstüne varır; ağa öykünün başında her insan gibi iki kollu, iki bacaklı bir insandır, ama yabanlaşmaya başladıkça kuyruğu çıkar, tırnakları tıpkı vahşi bir hayvan gibi uzar ve kalınlaşır.

Bernard McElroy, grotesk ile ilgili benzer bir özelliği *Fiction of the Modern Grotesque*[9] adlı çalışmasında gösterir. Yazar, grotesk sanatının, diğer alanlarda olduğu gibi edebiyat alanında da ‘görsele’ hizmet ettiğini belirtir (Mc Elroy’dan aktaran Ünlüaycıl, 2003. s.71). Çalışmamız açısından önem arz eden bu ‘görsellik’ hali, aşağıda incelenecek olan *Yabanıl Ağa* masalındaki ve *Beygir* öyküsündeki karakterlerin ‘dış görünüş’lerinde ortaya çıkar. Şçedrin’in, birazdan incelenecek söz konusu öykü ve masalındaki karakterlerin dış görünüşleri hicve hizmet için resmedilmiş bilinçli betimlemelerdir. Örneğin *Beygir* öyküsündeki beygir, çok zayıf bir hayvan olarak betimlenir. Kemikleri çıkmış, ha öldü ha ölecektir. Buradaki ‘zayıf dış görünüş’ aslında o dönemde toprak ağaları tarafından sömürülen köylünün birebir tasviridir.

Bununla birlikte Şçedrin’in fantastik ve grotesk sanatının temelinde yaşama mizahi bir bakış vardır. Yazarın birçok tiplemesinde zengin folklorik öğeler göze çarpmaktadır. Ancak bu folklorik öğeler, bütün olarak ele alındığında kompozisyon ya da konu yönünden geleneksel folklorik şemaların tekrarı değildir. Şçedrin folklorik tiplemelerini kendi özgün yorumuyla düşünsel ve sanatsal yönden zenginleştirmiştir (Olcay, 2009. s.133).

Şçedrin’in, bir sonraki başlıkta bahsettiğimiz bu sanatsal özelliklerin

[9] Söz konusu çalışmanın Türkçesi *Modern Groteskin Kurgusu* şeklindedir.

yardımıyla inceleyeceğimiz masalı *Yabanıl Ağa*, yazarın öykü ve masalları içinde belki de 'grotesk sanatı'nı en doruk noktasında işlemiş olduğu masalıdır. Şçedrin konusu toprak köleliği hukukuna dayanan hicvini, bu masalında, köylülerin aniden ortadan kaybolmasıyla birlikte kendi yaşamını sürdüremez bir hale gelen toprak ağasının acizliğiyle gözler önüne sermiştir.

3. YABANIL AĞA

Şçedrin'in 1869 yılında 'Oteçestvennıye Zapiski' adlı dergide yayınlanan *Yabanıl Ağa* masalında, bir çarlıkta yaşayan, köylüsü, hayvanı, toprağı ve ekmeği bol olan bir toprak ağasının öyküsü anlatılır.

Ağa, durumundan oldukça memnundur ama köylülerin sürekli çoğalmasından rahatsızlık duyar ve Tanrıya onları ortadan kaldırması için dua eder. Ağanın bu duası bir süre sonra kabul olur ve ortada bir köylü bile kalmaz. Fakat, köylülerin hizmeti olmadan kendine bakamaz hale gelen toprak ağası zamanla pis ve vahşi, kuyruğu olan bir orman hayvanına dönüşür. Ağa ormanda bu şekilde mutlu yaşar ama toplum içerisinde köylülerin ortadan kaybolmasından dolayı rahatsızlık duyulmaya başlanır. Polis memuru ve vali, köylüleri yakalayarak eski düzenin geri gelmesini sağlamaya çalışırlar. Sonunda birgün köylüler ansızın, ortadan kayboldukları gibi geri dönerler. Ağa da ormanda yakalanıp, eski insan haline geri getirilir ve uşağı Senka'ya emanetedilir.

Masalın özetinden de anlaşılacağı üzerine Şçedrin, masalında grotesk ve fantastik ögelere yer vermiştir. Örneğin, köylülerin ortadan kalkmasından sonra kendine bakamaz hale gelen ağanın bir süre sonra 'kuyruğunun çıkması' masaldaki en çarpıcı grotesk ögelerden biridir ve karakterin dış görüntüsüyle yakından ilgilidir.

Bununla birlikte yazar, bu masalında abartma tekniğini de kullanır. Yabanıl ağa insandır ama dış görünüşü bariz bir şekilde 'hayvani özellikler' taşır. Eğitimli bir toprak ağası birden sineklerle beslenen 'vahşi bir orman hayvanına' dönüşür. Bu şekilde aciz zengin toprak ağasının basit bir köylü olmadan ne kadar yardıma muhtaç ve kimsesiz bir duruma düştüğünü görmekteyiz. Masalın başında ağa karakterinin dış görünüşü, bu tablodan oldukça farklıdır: "Bir varmış, bir yokmuş, ülkelerin birinde, bir çarlık ülkesinde yaşayan bir ağa varmış. Dünyaya hep sevinçle bakan bu ağanın her şeyi bolmuş. Köylü desen köylü; ekmek dersen ekmek; hayvan dersen hayvan, toprak dersen toprak. Gelgelim bu *yumuşak, beyaz, gevrek vücutlu* ağa ahmakmış ve boyuna Vest gazetesi okurmuş." (Saltıkov-Şçedrin, 2010, s. 23).

Masalın ilerleyen sayfalarında ise ağanın bu *beyaz* ve *gevrek vücutlu* halinin abartılı bir şekilde değiştiğini görmekteyiz. Örneğin köylüler ortadan

kaybolduktan sonra kendisini eğlendirmek için evine davet ettiği aktör Sadovski ile ağa arasında şöyle bir konuşma geçer:

Sadovski: "Senin gibi bir ahmağın elini yüzünü yıkaması için suyu kim dökecek?"

Yabanıl Ağa: "Günlerdir elimi yüzümü yıkamadım, n'olmuş?"

Sadovski: "*Yüzünde mantar yetiştirmek* niyetindeysen, o başka!..." (Saltıkov-Şçedrin, 2010, s.25).

Masalın bundan sonraki bölümünde ağanın dış görünüşü hızla değişir: "Ve *yabanlaşmış*. Sonbahar gelmiş, soğuklar iyiden artmış, ama o soğuğu falan duymuyormuş. *Tepeden tırnağa tüm bedenini kıllar kaplamış, tırnakları çelik gibi olmuş. Burnunu silmeyi de çoktan bırakmış. Artık dört ayak üzerinde yürümeye başlamış* ve önceleri nasıl olup da bunun en kibar, en uygun yürüyüş biçimi olduğunu fark etmediğine şaşmış kalmış. Açık, anlaşılır sesler çıkarma yeteneğini de yitirerek, bunun yerine ıslık, hapşırma, havlama arası özel bir takım zafer çığlıkları çıkarmaya başlamış. Yalnız şimdilik *kuyruğu yokmuş*." (Saltıkov-Şçedrin, 2010, s.30).

Ağanın hızla değişen dış görünüşüne şu cümleler de tanıklık eder: "Bir zamanlar *tombul, beyaz, gevrek vücudunu* nazlı nazlı salındırdığı bahçesine çıkıyor ve bir anda ağaçların en yüksek dallarına dek tırmanıp, oradan çevresini gözetliyormuş. Bir tehlike olup olmadığını anlamak için art ayakları üzerinde dikilerek çevresini dinleyen bir tavşan gördü müydü, ok gibi ağaçtan avının üzerine atlıyor, *tırnaklarıyla parçalayıp*, barsaklarıyla, hatta derisiyle birlikte midesine indiriyormuş." (Saltıkov-Şçedrin, 2010, s.30); "Ağanın *beyaz, gevrek vücudundan* eser kalmamıştır artık. Bu durumu ilçe polis memurunun cümlelerinden okuyalım: "…*Ayı desen ayı değil, insan desen insan değil, bir insan-ayı* az kalsın beni boğazlayacaktı. Tüm karışıklıkların kışkırtıcısı olan *bu yaratığın*, ahmak ağa olduğundan kuşku duymaktayım." (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 31).

Ağa, yukarıda belirttiğimiz gibi masalın sonunda yakalanır ve hemen eski *beyaz, gevrek vücutlu* haline getirilir: "Çok güç olmuş ama, onu da yakalamışlar. Yakar yakalamaz da *burnunu silmişler, yüzünü yıkayıp tırnaklarını kesmişler.* İlçe polis müdürü, kendisini gerektiği biçimde azarladıktan sonra Senka'ya emanet etmiş, Vest gazetesini de alıp götürmüş." (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 32).

Masal, ağanın aniden *vücudu kıllarla kaplı, çelik tırnaklı bir orman hayvanına dönüşmesi* ve *ağaçtan ağaca atlaması* gibi fantastik betimlemeler sayesinde mizahi bir özellik de kazanır. Masalın sonunda Yabanıl Ağa şöyle betimlenir: "Ahmak ağa bugün de yaşıyor. Fal açıyor, hayatının ormanda geçen günlerini özlemle anıyor. *Elini yüzünü zorla yıkıyor, ara sıra da böğürüyor*." (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 32).

Özetleyecek olursak Şçedrin, *Yabanıl Ağa* masalında karakterlerinin 'dış görünüş betimlemesi'ni grotesk, fantastik öğeler ve abartma gibi sanatsal özelliklerin yardımıyla ustaca yapmıştır ve söz konusu özellikleri kullanarak karakterleri ve olayları şekillendirerek, okuyucuyu toplumsal konular ile ilgili bilinçlendirmek istemiştir. Şçedrin'in bıkmak bilmeden işlediği bu konu, bir sonraki incelememiz olan *Beygir* öyküsünde toplumun ezilen bireyi köylü ve köylünün toprak işlerindeki en büyük 'yardımcısı' beygir karakterinde can bulmaktadır.

4. BEYGİR

Şçedrin'in *Beygir* öyküsü, 13 Mart 1885 tarihinde 'Russkiye Vedomosti' adlı dergide *Kisel* masalıyla beraber 'İki Masal' başlığı altında yayınlanmıştır. Öykünün konusunu sahibiyle beraber zor bir yaşama katlanan ve sabahtan akşama kadar tarlada çalışan bir beygirin yaşamı oluşturur.

Trajik bir öykü olan *Beygir*'de, yazarın, özgürlüğü kısıtlanmış emekçi köylü adına duyduğu kaygı tüm öyküye yayılır. Öyküde, köy halkı doğrudan köylü ve beygir karakterlerinde temsil edilir.

Yazar, Rus köylüsünün sembolü olarak kullandığı beygir karakterini şu cümlelerle betimler: "Sıradan bir köylü beygiri bu. *Bitkin bir hayvan. Her yanı yara bere içinde. Kaburga kemikleri dışarı fırlamış. Ayakları ezik. Başı öne düşmüş, yelesi karmakarışık. Burnundan sümük eksik olmuyor, gözleri akıntılı; üst dudağı sarkmış*…" (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 241); "*Zavallının tüm kemikleri gerilir, ön ayaklarına dayanıp arka ayaklarını sürükler; başını önüne eğip yüzünü göğsüne dayar*. Haydi, kürek mahkûmu, çek!" (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 242).

Öykünün arka planındaki karakterler olan toprak ağaları ise köylünün refahını düşünen iyi niyetli ağalar gibi davranırlar. Sosyal eşitsizliği temel edinerek, toprak ağasıyla beraber kurulacak mutlu bir yaşam yalanıyla köylüyü kandırmaya çalışırlar. Toprak ağasının bu yalanının beygire olan etkisini, Şçedrin, beygirin dış görünüşünde şöyle betimler: "Yaşadığı ortam yalnızca ondaki kas kuvvetinin yok olup gitmemesini sağlamaya yönelik. Yem de dinlenme de ona ancak o günkü dersini yapabilecek bir gücü sağlayacak kadar veriliyor. Sonra bırak, tarla ile doğanın yıkıcı güçleri ona verecekleri zararı versinler! *Beygirin bacaklarında, omuzlarında, sırtında ne kadar daha yeni yara açıldığı kimi ilgilendirir ki*?" Onun rahatlığı değil, boyunduruğu çekebilecek ve *iş yapabilecek bir vücuda gereksinimi* var. Bu boyunduruğu kaç yüzyıldır taşıdığını bilmiyor, daha kaç yüzyıl taşıyacağını ise hesaplayamıyor…" (Saltıkov-Şçedrin, 2000, s. 244).

Şçedrin, bir yandan beygirin dış görünüşünü ve fiziksel durumunu tasvir ederken, bir yandan da tarlayı sürmeye çalışan köylünün durumunu tasvir

eder. Okuyucu başlangıçta her şeyi dolaysız anlamıyla algılar. Çünkü söz konusu yaşam, beygirin umutsuz ve zor yaşamıdır. Okuyucu, yazarın beygirin ağır iş koşullarında çalışması ile ilgili yaptığı betimler yardımıyla aslında anlatılanın, beygirle aynı kaderi paylaşan umutsuz ve baskı altında bulunan yoksul köylüyle bağlantılı olduğunu kavrar. Ağır iş altında ezilen beygir, bundan sonra okur için emekçi köylünün köleleşmesini simgeler.

Öyküde beygirin acınacak halinin tasviri ile yaratılan 'sanatsal alegori', okuyucuda, köle konumuna getirilmiş emekçi insana karşı derin bir merhamet duygusu ve insanı adeta işçi bir hayvana dönüştürenlere sitem duygusu uyandırır. Bununla beraber, beygirin sessizliği, itaatkarlığı ve acınacak bir konumda oluşu, Çarlık Rusya'sındaki köylü çoğunluğun pasifliği, bilinçsizliği ve itaatkarlığı ile eşdeğeridir. Zavallı beygir, 'iskelet'e benzese de her gün kendi gücünü aşan işleri bitirip, bu şekilde içinde gizlediği devasa gücü belgeler.

Şçedrin'in, hiciv sanatının tüm sanatsal özelliklerini kullanarak kaleme aldığı bu öyküsü, gerçekçi bir betimlemeyle sunulan köylü karakterinin yer aldığı, ezen ve ezilen tabakalarının can alıcı ve etkileyici bir şekilde sunulduğu bir öyküdür. Yazarın tüm öykü ve masallarında olduğu gibi bu öyküsü de halkı bilinçlendirme yolunda atılan önemli bir adımdır. Yazarın masallarının düşünsel çerçevesini ve ideolojisini ortaya koymada bu öykünün rolü büyüktür.

Sonuç olarak, Şçedrin'in *Büyüklere Masallar* adlı eserinden incelemiş olduğumuz 2 öykü ve masalın içinde yer alan karakterlerin 'dış görünüş betimlemeler'ine bakıldığında, her iki eserde de karakter betimlemelerinde fantastik öğeler ile grotesk, abartma, mizah ve simgesellik gibi özelliklerin iç içe olduğu görülmektedir. Yazar, *Yabanıl Ağa*'da grotesk sanatını mükemmel şekilde kullanarak fantastik görünümlü, 'hayvanlaşan' bir insanı betimler. *Beygir*'de köylünün en yakını olarak anılan beygir, dış görünüş olarak zayıf, çelimsiz, ağır çalışma koşullarının sonucunda son derece yıpranmış bir vücutla betimlenir. Yazar, bu şekilde karakterlerin dış görünüş tasvrilerinden yararlanarak, okuyucuya toplumda yer alan asalak toprak ağası gibi gerçek karakterlerin iç yüzünü göstermeye çalışır ve köylünün toplum için önemini vurgular.

KAYNAKÇA

Азбукин В.Н., Коновалов В.Н. (1984). *Русская литература XIX века*: Хрестоматия литературоведческих материалов. Москва: Просвещение.

Bahtin, M. (2016). *François Rabelais ve Ortaçağ-Rönesans Halk Kültürü*. (Çev. S.Gürses). İstanbul: Alfa Yayınları.

Вулис, А.З. *Значение слова "Сатира" в Большой Советской Энциклопедии.* http://bse.sci-lib.com/article099866.html adresinden 03.11.2017 tarihinde alınmıştır.

Ефремова Т.Ф. (2006). *Современный толковый словарь русского языка*. Москва: АСТ, Астрель.

Fletcher, A. (1964). *Allegory*. Ithaca: Cornell University Press.

Коротун, О.В. (2006). Представления о теле и телесности человека в гуманитарных науках как экстралингвистический прототип образа-концепта внешний человек. Омск: *Вестник Омского университета*. № 2. С. 102-106.

Лазарчук, Е.Н. (2000). *Лучшие сочинения по русской литературе*. Минск: Современный литератор.

Ожегов, С.И.; Шведова Н.Ю. (2013). *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП».

Olcay, T. (2009). Bir "Satyros" Ustası: M.Y. Saltıkov-Şçedrin. *NAVISALVIA Sina Kabaağaç'ı Anma Toplantısı 2008, SATYROS*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları. S. 127-139.

Pospelov, G. (2005). *Edebiyat Bilimi*. (Çev. Y.Onay). İstanbul: Evrensel basım yayın.

Rifat, M. (2014). *Göstergebilimin ABC'si*. İstanbul: Say yayınları.

Saltıkov-Şçedrin, M.E. (2000) *Büyüklere Masallar*. (Çev. M.Beyhan). İstanbul: Öteki Yayınevi.

Todorov, T. (2017). *Fantastik Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım*. (Çev. N. Öztokat). İstanbul: Metis Eleştiri.

Turan, P. (2011). *M.E. Saltıkov-Şçedrin'in 'Büyüklere Masallar' Adlı Eserinde Hiciv Sanatı*. (Yayımlanmamış yüksel lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünlüaycıl, N. (2003). Grotesk Anlatım ve Türk Oyun Yazarlığında Kullanımı. Ankara: *A.Ü, D.T.C.F, Tiyatro Araştırma Dergisi*. Aralık sayısı. S.68-84.

Mc Elroy, B. (1989). Fiction of the Modern Grotesque. New York: St. Martin's Press.

EDEBİYAT VE DİL ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Ercan Kaçmaz
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

1. GİRİŞ

Temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesi için başvurulan kaynaklar arasında edebiyatın ve edebi metinlerin önemi yadsınamaz durumdadır. Edebiyatı dil öğretiminde zengin bir kaynak olarak düşünmek ve her zaman ilk başvurulacak özgün kaynak olarak görmek dil öğreticilerinin son yıllarda sıkça dile getirdikleri ve üzerinde durdukları konudur. Dil öğrenenlerin yaşı, dil seviyeleri, kültürel geçmişleri, ilgi alanları, bulundukları ortamlar edebi bir metnin seçiminde ve o metnin sınıfta kullanımında belirleyici faktörlerdir. Bu faktörler göz önünde bulundurularak edebi metinlerin seçilmesi sağlanır. Sınıfta bulunan öğrencilerin seviyelerine uygun edebi metinlerin ve farklı edebiyat türlerinin (kısa hikâye, roman, drama ve şiir) seçilmesi her öğrenciye hitap etmesi açısından oldukça büyük önem arz etmektedir. Edebiyat ile dil öğretimi arasındaki yakın ilişkinin edebiyatın kültürle olan bağlantısından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu da neden son yıllarda dil öğretiminde, dil öğretmenlerinin çoklukla edebiyata başvurduğu sorusunun bir cevabı olarak karşımıza çıkmaktadır (Brumfit & Carter, 1986; Collie & Slater, 1990; Lazar,1993; Maley & Duff, 1984; Salihoğlu, 1994).

Altmışlı ve yetmişli yıllarda, aslında, sınıf içerisinde herhangi bir edebi metnin kullanımına karşı belirgin bir tepki, bir çeşit karşı duruş vardı, ama şimdi çark tersine dönmüş durumda ve edebiyatın dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yeni bir istek ve eğilim vardır (Hill, 1992, s. 7). *Özgün materyal* dil öğretiminde herkesin birinci derecede önem verdiği bir unsur haline geldiği için edebiyat ve dil birbirinden ayrılmaz bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda edebiyat, dil öğretimi için uygun ve hatta vazgeçilmez bir araç olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak, yabancı dil öğretirken edebiyattan yararlanmak çeşitli faydalar sağlayacaktır. Bu faydalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Kişinin kavrayışında olan gelişme,
- Eserle arasında bir bağ kurma,
- Yabancı olanı kavrama ve anlama,
- Hoşgörü geliştirme,
- Kültürlerarası iletişimin geliştirilmesine yardımcı olma (Arak, 2013).

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda derste okutulacak edebî metinlerin seçiminde, öğrencilerin nasıl bir kültür altyapısından ve nasıl bir ortamdan geldiği dikkate alınmalı ve ona göre tutum sergilenmelidir.

Salihoğlu'nun da (1994) çalışmasında belirttiği gibi, seçilen eserler kısa ve bu eserlerin dili sade olmalıdır. Metinler öğrencinin kendini keşfetmesine yardım etmeli ve ona düşünme olanağı sağlarken bazı noktaları da kavramasına yardımcı olmalıdır. Eğer edebiyat eserlerinin anlaşılması zor ve dil öğretiminin gerçekleştiği sınıflara getirilen materyallerin seçiminde harcanan emek az ise, öğrenme ve öğretme ortamı çok çetin bir hal alabilir. Ancak metinlerin basit, anlaşılabilir ve çekici olması, ayrıca metin seçiminde öğrencilerle birlikte hareket edilmesi bu engelleri kolayca ortadan kaldıracaktır. Her metin dikkatli ve akıllıca seçilirlerse, dört becerinin tamamında çok fazla ilerleme olacaktır ve öğrencilerin tamamının sınıfta gerçekleşen faaliyetlere aktif katılımı sağlanacaktır (Kaçmaz, & Aksu-Ataç, 2017).

Songören (2011) ise eser seçimiyle ilgili olarak şöyle bir sırlama yapar:

- Seçilen metinler yaş grubuna uygun olmalı, konu açısından bakıldığında çocuk ve gençlerin ilgi ve deneyimleri ile bağlantı kurabilecekleri konuları içermeli,
- Belli öğrenme hedefleri amaçlanırken bu hedeflerin ulaşılabilecek hedefler olmasına dikkat edilmeli, öğrencilerde ilgi ve merak duygusu uyandıracak konular tercih edilmeli,
- Seçilen konular dil öğretim metotlarına uygun olarak dört temel beceriyi arttırıcı olmalı,
- Güncel olmalı ve gündemi yakalamalı, toplumsal olayları konu alan herkese hitap eden, kişilerin duygu, düşünce, yaşantı ve deneyimlerini içeren, sosyal problemleri ele alan konular olmalı.

Salihoğlu'na göre: "Edebiyatın düşündürmek, aydınlatmak, öğretmek, kışkırtmak ve eğlendirmek gibi toplumsal işlevleri var (1994, s. 25)". Lazar ise edebiyatı, öğrencilerin ele alınan herhangi bir konudan anlam çıkarma ve çalışılan konu hakkında yorum yapma yeteneklerini geliştirmek için kullanılması gereken iyi bir kaynak olarak görmektedir. Çünkü edebi metinler her açıdan (kelime, gramer, sözdizimi) çok zengindir ve çeşitlidir (Lazar, 1993, s. 19).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan dört beceriden konuşma becerisi bir bakıma bunlar arasında en önemlisi gibi görünüyor. Çünkü bir dili bilenler, söz konusu dilin 'konuşmacıları' olarak adlandırılırlar. Yani konuşma becerisi bir bakıma diğer bütün becerilerin önüne geçiyor ve pek çok kişi özellikle konuşmayı öğrenmek için daha fazla çaba sarf ediyor ve isteklerini ona göre şekillendiriyorlar (Ur, 1991, s. 120). Her roman, kısa hikaye veya oyun farklı faaliyetler için bir zenginlik kaynağıdır. Bu açıdan bakıldığında, edebi bir metnin üstlendiği görev önemlidir. Edebi bir metin, okuma becerisini geliştirmenin yanı sıra dinleme, konuşma ya da yazmada çok değerli aşamalar sağlayarak, dilin sevilmesine de katkıda bulunabilir.

Yani her türden ortaya konan edebi eser sayısının ve niteliğinin giderek arttığını gözlemliyoruz. Hatta bu çalışmaları dinleme olanağını da yakalamış bulunuyoruz (Collie & Slater, 1996, s. 36).

Dil öğretiminde edebiyatın kullanılması veya edebiyatın başlı başına bir ders olarak öğretimi hem öğretmenler hem de dil öğrenenler için fazla çekici görünmese de; çekici hale getirmek kolay olabilir. Ders için kullanacağınız eser, kaynak, metin her ne ise çok iyi organize edilmiş ve müfredata da konmuşsa, herkesin edebiyatla ilgilenebileceğini ve ilgilendiği için de kendini mutlu hissedeceğini söyleyebiliriz. Kişi bir ortamda mutlu hissediyorsa, orada öğrenim gerçekleşiyor demektir. Böyle bir ortamda hatırlamamız gereken ele alınan edebiyatın değil, dilin kendisinin olduğu gerçeğidir (Kaçmaz, & Aksu-Ataç, 2017).

Edebiyatın malzemesinin dil, dilinde edebiyat için vazgeçilmez bir araç olduğu düşünülürse, hem edebiyat öğretimi hem de dil öğretimi birbirinden ayrılamaz ve her ikisi ile ilgili yapılan araştırmalar birbirinden soyutlanamaz. Yazılı veya sözlü edebiyatın ve bu edebiyatları aktarmada kullanılan dilin, içinde bulunduğu ülkenin sosyal ve kültürel yanlarını aktarmadaki görevleri yadsınamaz boyuttadır. Bu açıdan bakıldığında hangi dili öğretiyorsak öğretelim, bir yabancı dil öğretirken o dilin edebiyatından da kesitler sunacağımız aşikârdır. Bu ikisi arasındaki paralelliği unutmamız hatta korumamız gerekir (Salihoğlu, 1994).

Öğrenci motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, ya metnin heyecan verici olmasından kaynaklı ya da okuyucuların kendi yaşam tarzlarıyla yakından ilgisi nedeniyle, onların seçilen bu metni anlamak için daha fazla çaba sarf etmeye hazır oldukları doğrudur (Hill, 1994, s. 31). Motivasyon konusunu sadece edebiyatın dil öğretilmesinde başvurulan bir mevkii olarak görülmesi oldukça yanlıştır. Motivasyon her zaman her şartta ve her ders öğretiminde önemli bir unsurdur. Edebiyatın dil öğretiminde kullanılması ile alakalı olarak öğrencilerin bir şekilde motive edilmesi öğrencilerin öğrenme sürecini artıracaktır. Özgün bir eser üzerinde çalışırken kendi kültürümüzden de bir şeyler katarak, gerek kısa bir hikâye ve gerekse bir roman bölümü anlatmak ve öğrencilerin anlatmalarını sağlamak motivasyonu tetikleyecektir. Ur (1996, s. 201) ayrıca bir dil öğretim kaynağı olarak edebiyatın aşağıda bazı avantajlarını listelemektedir:

- Edebiyat, bir dili öğrenmek için çok zevkli bir kaynaktır.
- Edebiyat, farklı yazım biçimlerinin örneklerini ve dilin çeşitli özgün kullanımlarını temsil eder.
- Edebiyat, kelime gücünü arttırmak için iyi bir kaynaktır.
- Öğrencilerin çeşitli okuma becerilerini geliştirmeye teşvik eder.
- Heyecan verici bir tartışma veya yazı için bir sıçrama tahtası olarak kullanılabilir.

- Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunan hem duyguları hem de aklı içerir.
- Kritik ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eder.
- Öğrencilerin dünya bilgisini zenginleştirir.
- Öğrencileri çeşitli insan durumları ve çatışmalarından haberdar eder.

Salihoğlu (1994), dil ve edebiyat arasındaki bağı açıklarken, edebiyat ve dil, ait olduğu ülkenin sosyal ve kültürel boyutlarını yansıtmada rol alır görüşüyle, dil ve edebiyatın, yabancı bir kültürü tanımada ve yabancı bir dili öğrenmede birbirinden vazgeçilmez öğeler olduğunu belirtmektedir. Bir dil öğrenicisi hedef dil ile birlikte ve hedef kültürü de öğrenmelidir. Çünkü kültür dil içerisinde bir şekilde varlığını sürdürmektedir. Öğrencilerin bu kültür hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları göz önünde bulundurulursa, burada görev öğretmenlere düşmektedir. Bunu sağlamanın en iyi yolu da edebiyatı kullanmaktır (Sage, 1987, s. 14).

2. EDEBİYATIN DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Lazar'a göre (1993, s. 14), dil sınıfında edebiyatı kullanmanın yararları oldukça fazladır. Çünkü edebiyat:

- çok motive edicidir,
- özgün eserdir,
- kendine has bir eğitim değeri vardır,
- birçok ders programında yer alır,
- öğrencilerin başka bir kültürü anlamalarına yardımcı olur,
- dil edinimi için bir uyarıcıdır,
- öğrencilerin yorumlama yeteneklerini geliştirir,
- öğrenciler edebiyatın tadını çıkarır ve edebiyat eğlencelidir,
- çok değerli ve yüksek bir statüye sahiptir,
- öğrencilerin dil farkındalığını arttırır,
- öğrencileri kendi fikir ve duyguları hakkında konuşmaya teşvik eder.

Lazar'ın ortaya koyduğu bu yararları hiçbir zaman göz ardı edemeyiz. Zaten bir dil öğrenme esnasında eğer seçilen bir metin motive edici, dil edinimi için bir uyarıcı ve eğlenceli ise aslına bakılırsa öğrenme ortamı sağlanmış demektir. Seçilen eser ne olursa olsun, yukarıda sayılan avantajlardan bazılarını barındırması gerekmektedir. Eğer hiçbir avantajı içermeyen bir metinse, o metni sınıfa getirmenin dil öğrencisi için bir fayda sağlamayacağı apaçık ortadadır. Aşağıda ise Campbell (2007, s. 6) tarafından edebiyatı neden okuması ve okutulması gerektiğini içeren bazı örnek hedefler sıralanmıştır:

- Öğrenciler anlama desteği için çeşitli okuma stratejileri geliştireceklerdir.
- Öğrenciler edebi terimleri belirleyecek ve bu terimlerin yazıya nasıl katkıda bulunduğunu inceleyeceklerdir.

- Öğrenciler edebiyatı analiz etmede kullanacakları becerileri geliştireceklerdir.
- Öğrenciler, okudukları edebiyat hakkında akranlarıyla konuşmalarını sağlayan tartışma becerilerini geliştireceklerdir.
- Öğrenciler okudukları edebiyatla olan bağlantıları keşfedeceklerdir.
- Öğrenciler edebiyatın kültürlerin hikâyesini anlatmada oynadığı rolünü tanıyacaktır.
- Öğrenciler edebiyatı yaptıkları yazım türleri için bir model olarak okuyacaktır.

Collie ve Slater (1990, s. 3) dil öğretmeninin sınıfta edebiyatı bir öğretim aracı olarak kullanmasında dört temel sebep üzerinde durmaktadır. Bunlar; a) seçilen eserin değerli özgün eser olması, b) kültürel zenginlik içermesi, c) dil zenginliğine sahip olması, d) bireyin kişisel olarak bu öğrenme ortamına katılması olarak adlandırılmaktadır. Bu dört temel sebep her zaman dikkate alınmalıdır.

a) Değerli Özgün Materyal

Edebiyat özgün bir malzemedir. Edebiyatın içinde yer alan çoğu eser bir dili öğretmek için yazılmış eserler değildir. Ancak yeni ders materyalleri ve ders planları bizlere bu özgün eserleri kullanmaya olanak verebilmektedir. Böyle olunca, gerçek hayat için yazılan metinler, dili öğretirken kullanılırsa, işte o zaman gerçek dil örneği ortaya çıkar. Edebi metinleri okuyabilmek ve anlayabilmek o dili konuşanlara daha fazla yaklaşmamızı sağlayabilir.

b) Kültürel Zenginlik

Kültürel zenginliğin ortaya çıkması için söz konusu dilin konuşulduğu ülkeye yapılan ziyaret önem arz etmektedir. Çünkü okunan bir romanın veya kısa hikâyenin ve hatta şiirin içerisinde barındırdığı o kültüre ait izleri ancak yine o kültürün içinde bulunursak farkına varabiliriz. Toplumun kendilerine ait olan düşüncelerini, duygularını, geleneklerini, göreneklerini, sahip olduklarını, inançlarını, korkularını, zevklerini, aldıklarını, sattıklarını farklı ortamlarda nasıl davrandıklarını görebiliriz.

c) Dil Zenginliği

Edebiyat, dil öğrenicisine öğrenilen dilin birçok özelliğini, çok geniş kelime dağarcığını, farklı gramer kullanımlarını ve sözdizimi öğeleri sunar. Özellikle yazılı dilde kendini geliştirmek isteyen dil öğrenen kişiler edebiyattan yararlandıklarında bunun faydasını katbekat görebilirler. Kişiler öğrenmeye çalıştıkları dilin zenginliğini ve çeşitliliğini algıladıklarında ve bu potansiyelin bir kısmını kullanmaya başladıklarında daha verimli ve üretken olabilirler.

d) Kişisel Katılım

Edebiyat eğer dil öğrenen kişiyi bir şekilde içine alıyorsa dil öğrenme süreci başlamış demektir. Eğer okunan metinde geçen bir karakter dil öğrenen kişiyi etkiliyorsa, bu kişi kendini eserdeki karakterin yerine koyarak dili

daha iyi anlama yoluna gidebilir. Tabiî ki edebi metinlerin seçimi ve dili, dil öğrenen kişilerin dil seviyeleri ile doğrudan alakalıdır. Yeni başlayan bir dil öğrenicisi böyle durumlarda dil öğreticisinden destek ve yardım alabilir.

3. EDEBİYAT TÜRLERİNİN DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Bu çalışmada edebiyat türleri deyince sırasıyla kısa hikâyeyi, romanı, dramayı ve şiiri ele alacağız. Diğer edebiyat türleri (destan, ağıt, fıkra, makale) bu çalışmada yer almayacak. Fakat bir dil öğreticisi edebiyat türlerinin her birinden istifade edebilir. Ama bir yukarıda saydığımız edebiyat türleri arasında seçim yapmak zorunda kalabilir. Çünkü bazıları için kısa hikâyeler dil öğretiminde daha kullanışlı olarak görülürken, bazıları da şiiri üstün tutmaktadır. Bazıları romanın dil öğretimindeki yeri ve önemini hiçbir başka türle değişmezken, diğerleri dramanın vazgeçilmez bir tür olduğunu düşünmekte olabilir. Aslında böyle bir seçim kişinin hangi türü sevdiği ile alakalıdır. Kişi kısa hikâyelerden hoşlanıyorsa, dil öğrenirken de kısa hikâyeler kullanmayı tercih edecektir. Romanlar kişini bir numaralı kaynakları ise, yine romanları başka bir dil öğrenirken kullanacaktır. Aynı şeyler drama ve şiir için de söylenebilir. Bütün bunların ötesinde herhangi bir ayrım yapmadan o dile ait her türlü edebi kaynağı kullanmak en doğrusu olacaktır. Her bir edebi türün dil öğrenimindeki genel özelliklerini aşağıda değinilmiştir.

3. 1. Kısa Hikâyelerin Dil Öğretimindeki Yeri

Kısa hikâyelerin dil öğretiminde kullanılması ile ilgili olarak Erkaya (2005) çalışmasında kısa hikâyelerin bazı yararlarından bahsetmiştir. Ona göre; kısa hikâyeler dil öğreticilerin dört becerinin dördünü de her seviyede öğretmelerine olanak sağlar. Kısa hikâyeler dil öğrenenlerin okuma anlamalarını geliştirirken kelime haznelerini arttırmaya yardımcı olur. Kısa hikâyeler adından da anlaşılacağı üzere kısa oldukları ve hikâyenin bir başı, bir gelişme bölümü ve bir sonu olduğu için, olayın nasıl sonlandığını öğrenmek için dil öğrenen kişi eseri sonuna kadar okumaya meyilli olacaktır (Erkaya, 2005).

Eğitmenler kısa öykülerle edebi öğeleri tanıtabilirler. Başlangıç seviyesinde hikâyedeki karakter, olayın geçtiği yer ve olay örgüsü öğretilirken daha ileri seviyelerdeki öğrenciler için ise daha karmaşık konular ele alınabilir. Örneğin; çatışma, olayın çözüldüğü an, olaydaki kırılma noktaları. Kısa hikâyeler öğrencilere öğrenilen dilin kültürünü öğretirken çok etkilidir. Çünkü hikâyeler o hikâyeleri yazan kişilerin kültürünü aktarır. Kültürü öğrenerek, dil öğrenenler kişiler geçmiş ve günümüz hakkında bilgi sahibi olurken, çalışılan kültürün geleneklerini kendi kültüründe var olan geleneklerle kıyaslama ortamı bulabilir. Kültür, öğrencilere insanların farklılıklarını anlama ve saygı duymalarını öğretir. Bunu da öğrenilen dil sayesinde elde ederiz (Erkaya, 2005).

Bir dil öğretmeni şunu asla unutmamalıdır; bir ürünü, bir eseri, bir çalışmayı kullanmanın faydaları olduğu gibi bazı dezavantajları da olabilir. Bunun için dil öğreten bu konuya çok dikkat etmelidir. İlk önce kendisi sınıfa getirdiği çalışmaya vakıf olmalı, sınıf içi motivasyonu yüksek tutmalı, okuma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalı, en önemlisi eser hakkında kendi yorumunu yapabilir düzeyde olmalıdır. Bu dikkat edilmesi gerek unsurlar sadece kısa hikâyenin sınıfta kullanımıyla ilgili değildir. Bütün edebiyat türleri için önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

3. 2. Romanların Dil Öğretimindeki Yeri

Romanın dil öğretiminde kullanımı sadece dilbilim açısından değil, ileri seviyede bir dil öğrenmek isteyen kişi için de yararlı bir türdür. Romanda geçen olay örgüsü bizlerden bir kesit sunarken, karakterler insanların günlük hayatta ne yaptıklarını yansıtabilir. Romanlar sadece tasvir etmekle kalmaz, aynı zamanda insan yaşamını da aydınlatır. Bu durumlar dil öğrenen kişinin daha rahat hissetmesini sağlayabilir. Yabancı dil öğretirken sınıflarda roman kullanmak aşağıdaki faydaları sağlar:

- İster alt seviye de ister ileri seviye de olsun dil öğrenenlerin farklı kültürler ve farklı insan grupları hakkındaki bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olur,
- Özgün eser olduğu için dil öğrenenlerin okuma istekleri artacaktır,
- Gerçek yaşamdan kesitler sunar, bu da dil öğrenenin olayı daha hızlı kavramasına sebep olur,
- Dil öğrenenlere özgür bir ortam sağlanırsa, roman onlara yaratıcılıklarını kullanma fırsatı verir,
- Roman okumaya başlamadan, okurken ve bitiminde kullanılan bazı sorularla dil öğrenenlere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme olanağı sağlar,
- Öğrenilen dilin kültürü dâhil olmak üzere yazılı olanın ötesine geçerek yorum katabilme ortamı sağlar (Hişmanoğlu, 2005).

3. 3. Dramanın Dil Öğretimindeki Yeri

Günümüz ortamında drama kullanımı bugünün etkin bir tekniği gibi görünüyor. İletişim temelli, öğrenci merkezli, karşılıklı etkileşimin çokça yer aldığı sınıflarda yabancı dil öğretirken drama vazgeçilmez bir kaynak olarak karşımıza çıkıyor. Özgün eserler öğrencilerin öğrenilen dilde ilerlemeleri ve ister sözel olsun ister olmasın hedef dilin her yönünü anlamalarını teşvik eder. Dil öğrenimini daha renkli, çekici ve orijinal hale getirmek isteyen dil öğreticileri, dil derslerinde dramadan yararlanabilirler. Sınıfta sunulan ortam öğrencilere bazı olayların yeniden yaşanmasını sağlayacağı için, dil öğrenenler kişiliklerini de geliştirme ortamı bulabilirler (Hişmanoğlu, 2005). Dil öğrenmek hedef dili öğrenerek kişiler arasında iletişim kurmaksa eğer, drama bu bağlamda en etkili yol olarak bizlere yardımcı olacaktır. Bu

yüzden, öğrencileri öğrenme ortamının merkezinde tutan dramanın aşağıda bazı yararlarından bahsedilmiştir:

- Drama dil yapılarını eğlenceli uygulamamızı sağlar.
- Drama rahat bir iletişim ortamı sunar.
- Drama doğru telaffuz için gereklidir.
- Drama öğrenilen gramer yapılarının kullanımında güveni artırır.
- Drama doğru kelime seçimi yapmamıza yardımcı olur.
- Drama dil öğreten kişi için iyi bir değerlendirme yöntemidir.
- Drama demek kültür demektir.
- Drama demek gerçek olay, gerçek yaşam demektir (Tüm, 2010).

3. 4. Şiirin Dil Öğretimindeki Yeri

Dil öğretinde edebi türlerden olan şiiri seçmek ve kullanmak çok dikkat isteyen bir alandır. Hangi düzeyde şiir seçileceği ve seçilen şiirle ne öğretileceği dikkat edilmesi gerek konuların başında gelir. Çünkü şiirlerin dili kuralsızdır. Kuralsız olanı aktarmak yeni dil öğrenicileri için zorlayıcı bir durum olacaktır. Başlangıç seviyedeki öğrenciler için çocuk şiirleri tercih edilebilir. Ancak ileri seviyelerde şiir kullanmak dil öğrenicileri için etkili ve teşvik edici bir yol olarak düşünülebilir.

4. ETKİNLİK ÖNERİLERİ

İlk öneri dil öğretenlerin bulundukları ders ortamında mümkün olduğunca ana dilden uzak durmaları olacaktır. Böylelikle öğrenci, yabancı dili daha çok anlamaya ve kendini yabancı dilde ifade etmeye gayret edecektir. Seviye ne olursa olsun kullanılan kaynak iyi analiz edilirken, öğrencilerin isteği doğrultusunda hareket edilmelidir. Metin seçme ne kadar iyi olursa, metnin tanıtımı da o kadar kolay olacaktır. Metin üzerinde çalışma bir o kadar heyecanlı geçerken, sonuçta herkesin aktif katılımı sağlanacak ve öğrenme ortamı üst sevilere çekilecektir. Aşağıda her edebi tür için bazı öneriler bulunmaktadır.

Kısa Hikâyelerin kullanımı için önerler: Diğer edebi türlerle karşılaştırıldığında kısa hikâyeler, kısa olmasından dolayı okuma ve anlamayı kolaylaştırırken dil öğrenenlerin de rahatlamasına yardımcı olurlar. Ancak seçilen kısa metinlerin seviyeye uygun olması öğrenmeyi hızlandıracaktır. Hangi dil öğretiliyorsa o dile ait orijinal kısa hikâyelerden yararlanmak dili sevdirmeye katkıda bulunacaktır. Başlangıç aşamasında öğrenciler okumaya teşvik edilirken sadece cümlelerin anlaşılması sağlanmalı, orta ve ileri seviyede ise detaylar, kalıplar ve farklı yapılar gündeme getirilmelidir.

Romanların kullanımı için önerler: Dil öğretiminde roman kullanırken dikkat edilmesi gerek şeylerin başında içerik gelmektedir. Sınıfın seviyesine uygun içerikte kitaplar seçilmelidir. Aksi takdirde dil öğrenen adayları o dilden

soğutabiliriz. Roman kullanmadaki bir diğer önemli unsur ise seçilen romanın konusudur. Dil öğretilen gruba uygun olan konulara sahip kitaplar seçilmeli, siyasi ve dini içeriği ağır basan kitaplardan uzak durulmalıdır.

Dramanın kullanımı için önerler: Drama demek eğlence demektir; drama demek oyun demektir; drama demek karşılıklı etkileşim demektir; drama demek ikili veya çoklu çalışma demektir; drama demek yaparak ve yaşayarak öğrenme demektir; drama demek tüm becerileri etkin kullanma demektir; drama demek korkunun ve utangaçlığın ortadan kalkması demektir; drama demek öğrenmenin ta kendisi demektir. Bütün bu sayılanların etkin gerçekleşmesini sağlayabilmek için gereken en önemli şey başlangıç, orta ve ileri düzeyde öğrenci grupları ile seçilen drama aktivitelerinin uygunluğunun korunmasıdır.

Şiirin kullanımı için önerler: Başlangıç seviyesinde çocuk şiirleri, orta seviyede biraz daha ağır şiirler ve ileri seviye de ise edebi şiirler kullanılmalı, ayrıca hem öğrencilerin yaşı hem de onların seviyeleri gözetilmelidir. Sınıf ortamını daha etkili bir hale getirecek uygulamalar planlayarak hem ders eğlenceli hale getirilebilir hem de istenilen konunun dolaylı yoldan öğrenilmesi sağlanabilir. Şiir gibi özgün materyallerin derse getirilmesi ve hatta bu şiirin bir de şarkı versiyonu varsa onun da kullanılması sınıf atmosferini değişecektir. Basit ve özgün şiirler sayesinde öğrenci sözcük ve diğer dil yapılarını daha kolay öğrenecektir.

5. SONUÇ

Edebiyatın her türü dil öğretilen her yerde, dil öğretimi için hazırlanmış her müfredatta yer almalıdır. Edebiyat dört beceriyi bütünleştirmek için ideal bir kaynaktır. Bütün dil öğrenenler için, edebiyatın dil öğretiminde kullanılması dil öğrenenleri motive etmek için bir anahtar görevi üstlenmektedir. Edebiyatı dil öğretmede kullanırken başarı elde etmek için, seçilen metinlerin zor olmamasına dikkat edilmeli, seviyenin üzerinde metinler seçilmemelidir. Edebiyat bir yanda kültürler arası iletişimi geliştirirken, bir yanda diğer kültürlere olan bakış açımızı yeniden gözden geçirmemizi sağlarken, diğer yanda da içerisinde barındırdığı çeşitlilikle çok geniş bir hedef dil havuzu ortaya koyacaktır.

Edebiyatın ait olduğu kültüre ilişkin zengin bilgi kaynağı olduğu yadsınamaz. Böylece dil öğrenmede kullanılan edebiyat, dil öğrenenlerin dilini kullandıkları insanların gözünden dünyayı görmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğrenilen dilin asıl kullanıcılarının düşünme biçimini anlamalarını sağlar. Dil öğrenen kişi kendi kültürü ile hedef kültür arasındaki farkları fark eder. Bu farkındalık insanların farklı inançlara, değerlere, normlara, davranışlara sahip olabileceğini kabul etmek demektir. Farklı olmak, daha iyi ya da daha kötü olmak anlamına gelmez. Farklı olmak, farklı düşünmek, farklı bakabilmek ve farklı davranışları kabul etmektir. Bu nedenle yeni bir kültür öğrenmek öğrencileri daha hoşgörülü ve açık fikirli olmaya teşvik

edecektir. Bunun sağlanmasında da dil öğretiminde edebiyatın kullanımının rolü büyüktür.

Edebiyat farklı amaçlar, farklı hedefler, farklı ortamlar, farklı teknikler için her öğretmen tarafından kullanılabilir. Bu amaçlar arasında, öğrencilerin hedef dilin sadece dil bilgisini veya kültür bilgisini öğrenmek yatıyor olabilir. Dil öğretiminin asıl amacı öğrencilerin hedef dilde akıcı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Böylece, dil öğreticileri edebiyatın sadece dilsel faydalarını değil, diğer faydalarını da dikkate almalıdırlar.

Müfredat içerisinde yer alan dil öğreticileri tarafından kullanılabilecek çok fazla uygun materyal olmadığı için, çoğu dil öğreticisi sınıflarına edebiyatı dâhil etmekte zorlanmaktadır. Ancak edebiyatın etkin bir şekilde kullanılması öğretmenin fazladan bir çaba sarf etmesiyle sağlanabilir. Dil öğretmenin, öğrencilerle ne yapacağını konuşması, amacını ve hedefini belirlemesi, bu amaç ve hedeflerine uygun edebi metinleri seçmesi en akıllı yöntemlerden biri olacaktır. Dil sınıflarında kullanılacak edebi metinleri seçerken, öğrencilerin dil seviyeleri, ilgileri, yaşları, cinsiyetleri, geldikleri kültürel alt yapıları, öğrenme istekleri, edebiyat sevgileri üzerinde oldukça fazla zaman harcanmalı ve bütün bu saydıklarımız dikkate alınarak seçim yapılmalıdır. Kısaca edebiyat öğrenirken eğlendiren, dört dil becerisini geliştiren, doğal ve özgün kaynak olma özelliği taşıyan, öğrenmede kalıcılığı sağlayan özelliklere sahip dilden ayrılmayan bir parçadır.

KAYNAKÇA

Arak, H. (2013). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri. Y. Şahin (Ed.). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (s. 107-120). Konya: Eğitim Kitapevi.

Brumfit, C. J, & Carter, R. A. (Eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Campbell, K. H. (2007). *Less is more: Teaching literature with short texts, grades 6-12.* The USA: Stenhouse Publishers.

Collie, J. & Slater, S. (1990). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities.* Cambridge: Cambridge University Press.

Collie, J. & Slater, S. (1996). *Literature in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hill, J. (1994). *Teaching literature in the language classroom*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1*(1), 53-66.

Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal, V*(8), 38-49.

Kaçmaz, E. & Aksu-Ataç, B. (2017). The use of literary texts as authentic materials in language teaching classes: Othello by Shakespeare.

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(4), 1311-1329.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, A. & Duff, A. (1984) *Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sage, H. (1987). *Incorporating literature in ESL instruction*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Salihoğlu, H. (1994). Edebiyat mı kültür mü? Yabancı dilde edebiyat öğretimi üzerine düşünceler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,11*(1-2), 21-30.

Songören, S. A. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8* (1), 1725- 1730.

Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies, 5*(3),1898-1920.

RİCHARD WAGNER'İN "MISS BUKAREST" ROMANINDA MEKÂNSAL, TARİHSEL VE KÜLTÜREL ETKİLERİN YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ROLÜ

Öğr. Gör. Dr. Kadir ALBAYRAK
Cumhuriyet Üniversitesi

1. GİRİŞ

> *Başka yerlerden gelmek 'buralı' değil de 'oralı' olmak ve dolayısıyla da aynı anda hem 'içeride' hem de 'dışarıda' olmak, tarihlerin ve hafızaların kesiştiği yerlerde yaşamaktır; bu tarih ve hafızaların hem ilk çözülüş ve dağılışını hem de keşfedilen yollar boyunca yeni ve daha geniş düzenlemelere tercüme edilişini deneyimlemektir. Bu, aynı anda hem güçsüzlüğün dilleriyle hem de heterotopik[1] geleceklerin potansiyel içerimleriyle karşı karşıya kalmaktır. Nadiren özgürce seçilen bu dram aynı zamanda yabancının dramıdır. Geleneğin anavatanından kopmuş ve sürekli meydan okunan bir kimliği yaşayan yabancıdan, dört bir yana saçılmış bir tarihsel miras ile heterojen bir şimdiki zaman arasındaki sonu gelmeyen bir tartışmada kendisini hep evinde hissetmesi beklenir. (Chambers, 2014: 19)*

Iain Chambers'in bu alıntıda ifade ettiği yabancılaşma sadece yurdundan edilen sıradan insanların değil bazı yazarların da yüzleşmek zorunda kaldığı bir deneyimdir. Özellikle farklı köklere sahip yazarlar, yarattıkları kurmaca dünyalarda ortaya koydukları figürlerin deneyimleri üzerinden kendi geçmişlerinde yer alan ikilemleri ve yabancılaşma sorununu irdelerler. Romanya doğumlu Alman kökenli yazarlardan biri olan Richard Wagner de kendi eserlerinde *tarihsel mirasını* yansıtır. 1952 doğumlu ve Banat Suebyalı olan Richard Wagner 1987 yılında Romanya'yı terk etmiş ve o tarihten itibaren Berlin'de serbest yazar olarak çalışmaya başlamıştır (Wagner, 2003: 2).

Wagner'in "Miss Bukarest"[2] adlı romanı, Romanya'dan Almanya'ya göç eden ve bir cinayete kurban giden Erika adlı bir kadının suda bulunan cesedi ile başlar. Almanya'ya göç etmeden önce eski bir Romen gizli servis ajanı olan ve artık Berlin'de özel bir detektif olarak çalışan Dino Schullerus, Erika'nın katillerini bulmaya çalışır. Eserin arka planında Erika'yı

[1] Foucault'nun tarafından heterotopyalar, ütopyaların tersine "gerçekleşmiş karşı mevkiler" olarak tanımlanır (Foucault, 2014: 295).

[2] "Miss Bukarest" romanında konu edindiği gibi "Ausreiseantrag/Begrüsungsgeld" adında birbiriyle bağlantılı iki öyküsünde de Wagner, yine Romanya'dan Almanya'ya uzanan bir göçün hikâyesini anlatır.

Romanya'dan tanıyan Dino Schullerus'un geçmişi, Banat Suebyalı olan eşi Lotte'nın Alman kökleri ve Romanya'nın geçmişi anlatılır. Eserin ana motifini Dino'nun cinayeti aydınlatma mücadelesi oluştursa da Dino'nun Banat Suebyalı Alman eşi Lotte ve çocuklarına karşı yaşadığı yabancılaşma dikkat çekicidir. Bu noktada ailesi içinde Dino, çocukları da dâhil olmak üzere diğer aile üyelerine karşı kendini yabancı hisseder. Dino'nun hayatının büyük bir dönemini geçirdiği kendi ülkesi olan Romanya'da da daha sonra eşi ile birlikte göç ettiği Almanya'da da bu yabancılaşma değişmez. Bu çalışmada üç ana başlık altında figürlerin yabancılaşma duygusu ve karşı kültür ile olan ilişkileri Romanya'nın mekânsal politik, tarihsel ve kültürel konumu açısından yorumlanmaya çalışılacaktır.

2. MEKÂN

Markus Schroer, "Räume, Orte, Grenzen" adlı çalışmasının bir bölümünde politikanın mekân ile olan ilişkisi üzerinde durur. Ona göre politikanın görevi sürekli yeni mekânlar fethetmek ve sahip olmaktır. Bu şekilde bütün bir dünya, devletlerden oluşan politik mekânlara dönüşmüştür (Schroer, 2012: 185). Devletler içinde farklı yönetim biçimleri kendini farklı mekânsal biçimlerde gösterir. Schroer, Aristoteles'in örneğini kullanarak bir kulenin bir oligarşiye ya da monarşiye ait olabileceğini belirtir (Schroer, 2012: 185). Ayrıca binaların şeklinin, büyüklüğünün, mimarisinin ve yapı malzemesinin de politik rejimlerin mekânsal temsillerine göre farklılık gösterebileceği ifade edilir (Schroer, 2012: 185). Politik güç çoğunlukla uygulandığı yerler ile tanımlanır. Kremlin, Beyaz Saray, Bonn, Berlin gibi yerler politik gücün mekânsal temsillerini oluştururlar (Schroer, 2012: 185).

Schroer, politik kararların o ülkede, bölgede ya da eyalette yaşayanları da etkilediğinden dolayı kolektif bağlayıcı bir özelliğe sahip olduğunu belirtir (Schroer, 2012: 186) ve küreselleşen ve sınırların artık kalktığı bir dünya da politikanın ve politik kararların mekânı ne şekilde etkilediğini ve dönüştürdüğünü irdeler (Schroer, 2012: 187-188).Schroer, ortaçağın politik düzeninde bugünkü anlamıyla devletlerin olmadığı bir dönemde farklı hâkimiyet merkezlerinin var olduğunu ifade eder. Onun aktardığına göre merkezi politik bir güç olmadığı için derebeyleri, aristokratlar ve kiliseler bulundukları bölgede hâkimiyet sahibiydiler (Schroer, 2012: 189). Modern devletlerin ortaya çıkması ile artık coğrafi sınırlar oluşmaya başlar (Schroer, 2012: 189). Bu dönemde belirginleşen ve geçirgenliğini yitiren devletlerarası sınırlar denetlenmeye başlanır ve topraklar devletlerin vazgeçilmez unsuru haline gelir (Schroer, 2012: 190). Schroer, modern devlet için önemli bir unsurunda "otorite tekeli" olduğunu ifade eder. Bu başlık altında bir devletin oluşumu için gerekli öğeleri "ülke alanı" "ülke halkı" ve "devlet otoritesi" olarak belirler. Bunlardan herhangi biri eksik olmamalıdır (Schroer, 2012: 191). Her koşulda devlet kendi hâkimiyetini tekeli ile garanti altına alır (Schroer, 2012: 191). Schroer'e göre devlet içinde yaşayanların oluşturduğu

kolektif kimlik ile içerde dayanışma korunur ve sosyal düzen oluşturulur (Schroer, 2012: 190-191). Schroer, Nietzsche'nin organik bir birliğin ya da topluluğun ne kadar bilinçlenirse yabancıya karşı o kadar güçlü bir nefret oluşturduğu düşüncesini kolektif kimlik kavramı ile bağdaştırır (Schroer, 2012: 190). Schroer'e göre ulus fikri yabancı olan ile ait olanın arasındaki ayrımı belirleyen bir yapı oluşturur (Schroer, 2012: 192) ve ulus devleti çeşitlilikten ziyade birliği yaratır. Tek dil, tek din içinde bir homojenlik söz konusudur (Schroer, 2012: 192-193). Ulus devletlerinin ortak bir hafıza ve yazgı oluşturduğu ve ortaklığa uymayan, politik anlaşmazlıklara yol açan etnik grupların, kabilelerin ve farklı dinlerin dışarıda bırakıldığı Schroer tarafında belirtilir (Schroer, 2012: 193). Bu bağlamda devletler ulusal bir kimlik edinmeye başladıkça yabancıya karşı olan tavrı daha da keskinleşir. Çalışmada ele alınan romanda da Romanya'nın sömürge devleti olmaktan çıkıp, ulusal devlet olmaya başlaması ile kendi topraklarında yaşayan Almanlara karşı öncekinden farklı bir tutum sergilediği görülür. Romanya'nın ulus devleti olması ile ülkede yaşayan Almanların farklı bir etnik grup olarak Almanya'ya dönmeleri bu duruma örnek oluşturur. Çalışmanın sonraki bölümünde Romanya'nın tarih içinde çok kültürlü yapıdan ulus devletine dönüşüm süreci yansıtılmaya çalışılacaktır.

3. TARİH

Winfried Ziegler, Romanya'yı çok kültürlü bir ülke olarak tanımlar. I. Dünya Savaşından sonra bugünkü şeklini alan genç ulus devletinde güçlü bölgesel farklılıklar görülür. Rumen halkının dışında 19 tarihi ulusal azınlık bulunur. Sayıları yaklaşık 36000'i bulan Alman azınlık ülke nüfusunun % 10'una karşılık gelir (Ziegler, 2017: 1). Ziegler, Romanya'da yaşayan farklı Almanca konuşulan bölgelerden gelen farklı Alman azınlıkların bulunduğunu belirtir. Bu azınlıklar farklı tarihlerde bugünkü Romanya'yı oluşturan hükümdarlık ve egemenlik bölgelerine göç eder ve kendi içlerinde farklı mezhepler, diyalektler ve geleneklere sahip olan toplulukları oluştururlar (Ziegler, 2017: 1). Ziegler, bu toplulukların en eskisinin 12. yüzyılın ortalarında o dönemde Macaristan imparatorluğuna ait olan Siebenbürgen'e göç eden Siebenbürger Saksonyalıları olduğunu ifade eder. Onların buraya yerleşmelerinin nedeni bölgenin askeri güvenliğini ve ekonomik gelişimini desteklemektir (Ziegler, 2017: 1). Ziegler'e göre 14. ve 15. yüzyıllarda zanaat ve ticaret geliştikten sonra bölgedeki Alman azınlık Türklerle yapılan savaşlar nedeniyle yüz ellinin üzerinde savunma kalesi yapmaya zorlandılar. 16. yüzyılda Merkez Macaristan'ın Türkler tarafından ele geçirilmesinden sonra Siebenbürgen, Osmanlı imparatorluğuna vergi ödeyen özerk bir derebeyliğe dönüştü (Ziegler, 2017: 1). Ziegler, Banat Suebyalılarının (Banater Schwaben) yaşadığı Banat'ın, Türklerle yapılan savaşlardan sonra 1718 yılında Habsburg İmparatorluğunun eline geçtiğini ve bunun üzerine ekonomik gelişme için Almanların bölgede iskân

ettirildiğini aktarır. Banat Suebyaylıları, Alman İmparatorluğunun farklı bölgelerinden 1722 ve 1787 yılları arasında üç dalga halinde getirilirler (Ziegler, 2017: 2). Ziegler'in aktardığına göre bu bölgeye yerleşenlere sadece işlemek için arazi tahsis edilir, yani toprakların sahibi olmazlar. Vergilerini toprak mahsulleri ve para olarak öderler. Kolonide yaşayanlar Banat'ın ekonomik alanda gelişimine büyük katkı sağlarlar ve kırsalda tarımı geliştirirken, şehirlerde ticarethaneler ve imalathaneler kurarlar (Ziegler, 2017: 2). Berglanddeutschen, Sathmarer Schwaben, die Landler, die Zipser, die Buchlanddeutschen, die Dobrudschadeutschen ve Altreichdeutsche, Ziegler'in belirttiği diğer Alman azınlık gruplarındandır (Ziegler, 2017: 2-3-4). Ziegler, Siebenbürgen, Banat, Sathmarergebiet ve Buchenland bölgelerinin I. Dünya Savaşı sonrası Romanya krallığına kaldığını ifade eder. Bükreş yönetimi Romanyalı Almanların beklentilerini karşılayamaz. Almanlar radikal milliyetçi propagandaya eğilimlidirler ve Hitlerin nasyonal sosyalist milli politikasına dâhil olurlar (Ziegler, 2017: 4). 1940 yılında Dobruca ve Bukowina Almanlarının (Dobrudscha deutschen, Bukowina deutschen) çoğunluğunun Alman İmparatorluğuna göç ettikleri ve Almanya ve Romanya arasında Alman kökenli Rumen vatandaşlarının askerlik hizmetini Waffen-SS içinde yapmalarını öngören bir anlaşma yapıldığı Ziegler tarafından ifade edilir. (Ziegler, 2017: 4). Ziegler, 23 Ağustos 1944 tarihinde Romanya'nın cephede taraf değiştirdiğini ve mihver devletlere karşı savaştığını, bunun üzerine de Alman ordusunun Siebenbürger Saksonyalılarını, kuzey Siebenbürgen'den tahliye ettiğini belirtir. 1945 Ocağında çalışabilen Almanlar zorla çalıştırılmak üzere Sovyetler birliğine sürgün edilirler (Ziegler, 2017: 4). Ziegler'in aktardığına göre orada birçoğu ölür ya da Romanya yerine Almanya'ya geri gönderilirler. Bunlar ve Waffen-SS içinde savaşılması gibi olaylar birçok Almanın Almanya'ya geri dönmesine ve çok sayıda ailenin parçalanmasına yol açar. Bu kişilere ait gayrimenkuller ve işyerleri kamulaştırılır ve komünist rejim altında zorunlu olarak devlete tahsis edilir (Ziegler, 2017: 4). Ziegler'in Almanların sürgün edilmesi konusunda verdiği bilgiler Richard Wagner'in "Miss Bukarest" romanında da kendini gösterir. Klaus Richartz figürü bu sürgünlerin önüne geçmek için yapılan evlilikleri romanda şöyle açıklar:

> *Die Mischehen hatten bei der deutschen Minderheit am Ende des zweiten Weltkriegs schlagartig zugenommen, als die Deportation zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion drohte. Junge Bauerntöchter wurden über Nacht mit den Tagelöhnern, den sogenannten Knechten, verheiratet, um nicht deportiert zu werden. So fing es an. Später heirateten deutsche Männer rumänische Frauen, um in ihrer Berufskarriere besser voranzukommen. Und andere heirateten einfach wegen der Gefühle, und die Nationalität war ihnen egal. (Wagner, 2003: 108)*

Ziegler, Romanyalı Almanların savaştan sonra yaklaşık 10 yıl boyunca politik haklara sahip olmadıklarını dile getirir. Almanca kullanımı alman okulları ve kültürel kuruluşların varlığı nedeniyle devam eder. 1967 yılında Romanya ve Almanya Federal Cumhuriyeti (BRD) arasında diplomatik ilişkiler yeniden başlatılır (Ziegler, 2017: 5). Almanya'nın Romanya'yı terk etmek isteyen her Alman için kafa parası ödeyeceği ve 1989 Aralığında Romanya'da gerçekleşen devrime kadar 240000 Almanın, Romanya'dan BRD'ye gittiği bilgisi Ziegler tarafından verilir. Bu durum Almanya Romanya ilişkilerini ekonomik olarak da büyütür. Sınırlar açıldıktan sonra Romanya'da yaşayan Almanların dörtte üçü göç eder (Ziegler, 2017: 5). Ziegler, sonraki yıllarda göç edenlerin sayısının gittikçe düştüğünü ve bunun üzerine ekonomik, kültürel ve eğitim alanlarında Alman yönetiminin desteği ile Alman nüfusunun sayısının sabitlenmeye çalışıldığını ifade eder (Ziegler, 2017: 5). Göç durdurulamamış ama en azından Romanya geride kalan Almanlara hayatlarında yeni bir başlangıç yapmalarını kolaylaştırmıştır (Ziegler, 2017: 5). Ziegler, azınlık olarak tarihsel tecrübenin Romanya Almanları için Romanya'da barışçı bir ırklar ve mezhepler arası bir arada yaşamı mümkün kıldığını belirtir (Ziegler, 2017: 6).

Romanya'nın geçmişinde yaşanan bu tarihsel olaylar Wagner'in "Miss Bukarest" romanının da arka planını oluşturur. Bunda Richard Wagner'in Romanyalı Alman olması önemli bir rol oynar. Yazar kendi kökenini eserinde yarattığı kurmaca dünyasında yansıtmıştır. Romanya'nın koloni geçmişi çok kültürlü bir yapı oluşturur. Romanda Alman azınlığa ait figürler ve bunlarla bağlantılı olarak yansıtılan Romanya ve Almanya geçmişi romanın hem tarihsel hem de kültürel arka planını zenginleştirir. Dino, Romanya'nın tarih içinde birçok farklı kültürle iç içe geçmiş yapısı için şunları söyler:

> *Unser Volk hat es an einen unwirtlichen Ort der Geschichte verschlagen. Immer im Wege der Imperien. Zwischen Orient und Okzident. Wandervölker. Türken. Habsburger. Nazis. Russen. Zum Überleben war da die Kunst der Unterwerfung äußerst gefragt. Der Seitentaleffekt, den Richartz beschrieben hat. Das Überleben in den Gebirgstälern, außerhalb der Geschichte, als Existenzprinzip. (Wagner, 2003: 81)*

Romanda yer alan figürlerden Klaus Richartz ve Erika'nın Banat Suebyalı kökeni ve ayrıca Dino'nun eşi Lotte'nin Siebenbürger Saksonyalı kökeni ile Romanya'daki Alman azınlığın tarihi, hikâyenin içine dâhil edilmiştir. Romanın figürlerinden Klaus Richartz'ın kendi aile geçmişi ile ilgili olarak söyledikleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

> *Nein, ich bin kein Rumäne. Ich bin Banater Schwabe. Meine Vorfahren sind im achtzehnten Jahrhundert von den Habsburgern*

ins Banat geholt worden. Nein sie kamen nicht von der Schwäbischen Alb, sondern aus der Pfalz und aus Baden, soweit sich das heute feststellen lässt. Damals gab es den Staat Rumänien in seiner heutigen Form noch nicht. Meine Großeltern waren in ihrer Jugend österreichisch-ungarische Staatsbürger. Sie wurden nach dem Ersten Weltkrieg über Nacht zu rumänischen Staatsbürgern, ohne das Dorf, in dem sie lebten, verlassen zu haben. (Wagner, 2003: 105)

Dino'nun oğlu Christian'ın gözünden tatilde annesinin ailesini ziyarete gittiklerinde orada yaşayan Almanların kendi geçmişleri ile olan bağlılığının sürdüğü görülür. Christian, aile sohbetlerinde sürekli Almanca konuşulmasını ve Almanya hakkında söylenilenleri şöyle dile getirir:

In den Ferien waren wir meistens bei den Großeltern in Siebenbürgen, bei Lottes Eltern. Wir waren die meiste Zeit mit allein dort. Dinu mußte in Bukarest arbeiten. Er mußte auch in den Ferien arbeiten. Wir aber waren in dem siebenbürgischen Dorf meiner Großeltern, wo alle deutsch sprachen und immer nur von den Deutschland die Rede war, und davon, wer gerade nach Deutschland gegangen ist und wer schon lange in Deutschland ist und was die dort machten. Und wer demnächst nach Deutschland gehen wird, und was die Betreffenden in Deutschland machen werden. (Wagner, 2003: 159)

Romanın kurmaca dünyasının içinde sadece Romanya'daki Alman azınlığın tarihi konumlandırılmaz. Mekânsal sınırlar insanın yaşamının farklı dönemlerini belirleyen sınırları da oluşturur. Dino, Almanya'ya yerleştikten sonra Romanya'daki hayatı, büyük bir bölümünün unutulduğu bir geçmişe dönüşür.

Ich habe viele Dinge vergessen aus diesem anderen Leben. Jetzt, nach all den Jahren in Deutschland, fällt mir zum erstenmal auf, wie viel ich aus meinem Vorleben vergessen habe. Mein jetziges Leben hat mit dem früheren überhaupt nichts zu tun. Inhaltlich. Formal ist mein jetziger Job meinem alten durchaus ähnlich. Jedenfalls kann ich das früher Gelernte hier gut gebrauchen. Aber nur formal. Es ist eine andere Welt, und das ist gut so. (Wagner, 2003: 45)

Dino ve ailesi geçmişini arkada bırakıp Almanya'ya gitmek ister. Ancak geçmiş sadece Dino'nun değil oğlu Christian'ın da peşini bırakmaz. Dino, Erika'nın ölümüyle kendi geçmişiyle yüzleşir, Christian ise babasının yazdığı manuskriptin bir şekilde eline geçmesi ile ailesinin ve kendisinin geçmişiyle yüzleşmek zorunda kalır. Tıpkı Yahudi katliamında olduğu gibi nesillerin peşinden gelen geçmiş ve geçmişte işlenen suçta olduğu gibi

Dino'nun geçmişi de ailesinde babadan oğula geçer. Romanda bu benzerlik Christian tarafından da belirtilir.

> *Uns sind die in der Schule immer mit der Geschichte gekommen, damit wir uns schuldig fühlen sollten, wie die Erzkatholiken. Wegen Auschwitz und so. Julia hat sich bei einer solchen Gelegenheit zu Wort gemeldet und gesagt: ‚Wie kann ich schuldig sein, wenn ich damals noch gar nicht geboren war?' Und die Hochmoralistin vorne, diese Supermoderatorin von Lehrerin, die gerade zwei Mädels zum Heulen gebracht hatte, warf sofort ein neues Wort in den Ring: Verantwortung. ‚Auch die Nachgeborenen tragen Verantwortung', sagte sie. Es war genau wie bei meinem Rumänen. Der hielt mir seine Nationalheiligen wie einen einzigen Vorwurf entgegen und forderte die Verantwortung für die Nation. Er hatte sich seinen Nationalaltar gebastelt, aber in Deutschland. (Wagner, 2003: 160)*

Romanda da yansıtılan Romanya'da yaşayan Alman azınlıkların tarihi Foucault'nun heterotopyalar çalışmasında geçen heterokroni kavramı bağlamında yorumlanabilir. Bu kavrama göre mekânlar içinde belirli dönemler ve kültürler tıpkı müze ve kütüphanelerde olduğu gibi muhafaza edilir ve sonsuza kadar saklanabilir (Foucault, 2014: 299). Bu bağlamda Romanya'da yaşayan Alman azınlıkların bulunduğu bölgeler, Romanya'daki Alman tarihini canlı kılması ve günümüze kadar ulaştırması açısından heterokronik olarak tanımlanabilir.[3]

Mekânın ve tarihsel gerçeklerin roman üzerindeki etkileri incelendikten sonra kültürün romandaki figürlerin karşılaştığı yabancılaşma duygusu üzerindeki etkisi incelenecektir.

4. KÜLTÜR

Terry Eagleton, kültür kelimesinin Latince karşılığının "ikamet etme" anlamına geldiğini belirtir (Eagleton, 2011: 10). Ancak bu ifade sınırların her geçen gün gittikçe belirsizleştiği küresel bir dünyanın içinde kültürün mekânsal bağlılığını dönüştürür. Farklı kültürlerin birbirleriyle olan etkileşimi çok kültürlü toplumsal bir yapının oluşmasını sağlar (Sayın, 2000: 31). Şara Sayın, artık heterojen bir toplum yapısı ile karşı karşıya olduğumuzu belirtir (Sayın, 2000: 31). Heterojen toplumlarda ortaya çıkan *kimlik* hem kendi kültürüne hem de yabancı kültüre belli bir mesafede durur ve böylelikle geniş bir açıdan görebildiği kültürel farklılıkları kabullenir (Sayın, 2000: 31). *"Çokkültürlülüğün popüler bir versiyonu olarak göç"*

[3] Burada belirtilen düşünce, Mihail Bahtin'in *"kronotop"* kavramını açıkladığı kısımda ifade ettiği *"Dönem gözle görülür [uzam] olmakla kalmaz, anlatısal olarak da görünür [zaman] olur."* (Bahtin, 2014: 300) cümlesi bağlamında da yorumlanabilir.

(Eagleton, 2011: 78), hem bu çok kültürlü toplumsal yapının hem de *"kültürel kimliğin"* (Eagleton, 2011: 79) oluşumunda önemli bir rol oynar. Gündelik hayatı belirleyen pek çok şey kültürel olarak kodlanır ve insanın kimlik oluşumu sürecinde sosyal ve kültürel bakış açıları önemli bir yere sahip olur (Nünning, 2004: 106). Yabancı kültürlerle olan karşılaşmalar bu açıdan önkoşulsuz değildir yani bireysel ve kolektif ön kabuller yabancı kültüre olan bakış açısını şekillendirir (Nünning, 2004: 106).

Bu çalışmada ele alınan Wagner'in "Miss Bukarest" romanında Romanya'dan Almanya'ya göç ettiklerinde ana figür Dino'nun kültürel kimliği, Alman olan eşinin kültürel kimliği ile çatışma içine girer. Lotte ve çocuklar Romanya'da iken Alman kimliğine bağlılardır. Ancak durum özellikle aile Almanya'ya göç ettikten sonra Dino için daha zor olmaya başlar. Dino Almanya'da kendini ailedeki yabancı olarak niteler.

> *Bei uns in Rumänien hätte ich eine Meinung dazu, hier ist es mir egal. Verbünden sich sowieso alle drei immer gegen mich. Sie, die Mutter, der Sohn und die Tochter. Gegen mich, den Rumänen. Sie glauben, sie sind gute Deutsche, richtige Deutsche, wenn sie alle Dummheiten der Einheimischen so gut wie möglich nachmachen. Aussiedler-Blödsinn! Dagegen bin ich gefeit. Ich habe das Problem nicht. Ich bin mit Haut und Haaren Ausländer, nichts als ein verdammter Ausländer, und ich werde von den Einheimischen geschätzt, weil ich was von meinem Job verstehe. Obwohl ich Ausländer bin. (Wagner, 2003: 24-25)*

Kendini ailedeki yabancı olarak tanımlayan Dino, eşinin, oğlunun ve kızının ona karşı taraf olduklarını belirtir. Alman kültürüne karısı ve çocukları daha rahat uyum sağlasalar da Dino Alman kültürünün beraberinde getirdiği bazı durumlardan rahatsızlık duyar. Kızı başka bir eve çıkmak istediğinde buna karşı çıkar. Eşi Lotte ise Dino'nun bu davranışının Alman kültürüne aykırı bir durum olduğunu düşünür ve kızını bu konuda destekler. Bu olayda da Dino kendini ailesine karşı yabancı hisseder.

> *Lena ist schon vor zwei Jahren ausgezogen. Sie lebt in einer WG in Kreuzberg. WG. Auch das mußte ich noch erleben. Ich war dagegen, bin wütend durchs Haus gerannt. Habe ihr ins Gewissen geredet. Aber Lotte hat sich mit ihr verbündet, und Lotte hat gesagt: ‚Laß das Kind.' Und sie hat gesagt: ‚Wir sind jetzt in Deutschland.' Und sie hat mich angesehen. Und ich wußte, was sie dachte. Sie dachte, wir sind in Deutschland, nicht in deinem hinterwäldlerischen Rumänien. In deinem dreckigen Brăila. Das war sie, die Sächsin, in ihrem Deutschland. Die Tochter aber nickte nur und ging. Und im Rausgehen sagte sie langsam: ‚Du bist lächerlich.' Und sie meinte mich. ‚Du kannst ja zurückgehen, in dein wohlgeordnetes Rumänien,*

> *wenn es dir hier nicht paßt. Dort kannst du den Frauen ihr Leben vorschreiben. Vielleicht bist du dann glücklich.' ‚Aber Lena' sagte Lotte beschwichtigend. (Wagner, 2003: 22-23)*

Chambers'a göre yabancılaşma, *„Var olmakta inat eden, silinemeyen ve beni kendimden çıkarıp ötekine yaklaştıran bir mevcudiyettir."* (Chambers, 2014: 20) Chambers, Julia Kristeva'nın yabancılaşma tanımına da yer verir;

> *Kendiliklerimiz'i sorunsallaştıran, belki de imkansızlaştıran bir semptom olarak yabancı, farklılığımı fark etmekle doğar ve hepimizin kendi yabancılığımızı tanımasıyla son bulur.* (Chambers, 2014: 20)

Bu iki tanım da Dino'nun Almanya'da kızı ile ilgili yaşadığı durumu açıklar. Dino yaşadığı bu yabancılaşma ile hem ötekine yani Alman kültürüne yaklaşır hem de kendi yabancılığını fark eder. Dino, Almanya'da kızı evden taşınmak istediğinde kendisinin kızına verdiği tepkide ve buna Lotte ve kızının verdiği karşılıkta kendi yabancılığının farkına varır ve kendini tanır. Dino için kızının evden ayrılması kabul edilebilir bir durum olmasa da sonunda bunu kabul etmek zorunda kalır. Bu açıdan Dino için Almanya'da yaşamak yabancı ile karşılaşma deneyimidir. Lotte ve çocuklar içinse bu durum Dino'nun deneyimlediği kadar zorlayıcı olmaz. Dino'ya göre çocuklar zaten daha Romanya'da iken Rumenden daha fazla Almandırlar. *„und meine Kinder waren schon in Rumänien mehr Deutsche als Rumänen"* (Wagner, 2003: 41). Dino, Lotte'ye onlarında Almanya'da yaşayan bir yabancı olduklarını ifade ettiğinde Lotte buna karşı çıkar.

> *Wir sind doch selber Ausländer', sagte ich. Sie blickte mich an. ‚Wir sind Deutsch' sagte sie. Und damit war das Thema erledigt. (Wagner, 2003: 83)*

Lotte'nin kültürel kimliği konusunda bu kadar tutucu davranması ve hatta çocukların Almanca konuşmaları da Dino'ya göre ailesinin Romanya'da yaşadıkları hayata karşılık alınan bir intikamdır.

> *Meine Kinder sprechen deutsch. Sie weigern sich, rumänisch zu sprechen. Und Lotte legt keinen Wert darauf. Das ist ihre kleine Rache. In Rumänien haben wir zu Hause nur rumänisch gesprochen. Jetzt rächt sie sich dafür. Jetzt muß ich deutsch sprechen. (Wagner, 2003: 22)*

Almanya'da bulundukları sırada Lotte'nin Alman köklerinde var olan kültürünün sınırları belirginleşir. Ve tamamen kendi homojen kültürüne dâhil olur. Yani Lotte, Romanya'da sahip olduğu toleransı Almanya'ya yerleştiklerinde yitirir ve kocasının davranışlarına karşı daha sert bir tavır takınır. Bu durum aslında Dino içinde farklı değildir. Dino'nun homojen kültürü, başka bir kültüre karşı anlayışlı olmasını engeller.

5. SONUÇ

Çalışmada Richard Wagner'in "Miss Bukarest" adlı romanında yabancılaşma kavramı tarihsel, mekânsal ve kültürel açıdan ele alınmıştır. Romanya'nın çok uluslu döneminden ulus devletine geçişinde Almanların da içinde bulunduğu çok kültürlü yapı bozulur ve yaşanan politik istikrarsızlıkların beraberinde getirdiği sorunlar onları Almanya'ya geri dönmeye iter. Bu tarihsel gerçek, romanda da benzer şekilde tarihsel arka planı oluşturur. Romanya'dan Almanya'ya göç etmeleri ile yer değiştiren roman figürleri, yabancı olmakla yüzleşmek zorunda kalırlar. Lotte ve çocukların sahip oldukları Alman kimliği Almanya'ya geldikten sonra daha çok keskinleşir ve buna karşılık olarak da aile için de Dino'nun Rumen kimliği baskın olan homojen Alman kültürüne karşı yabancılaşır. Sonuç olarak hem Dino'nun hem de diğer figürlerin Romanya'dan Almanya'ya uzanan hayatlarında farklı kültürlerle olan ilişkileri içinde yüzleşmek zorunda kaldıkları yabancılaşma duygusunun mekânsal, tarihsel ve kültürel bağlayıcılar tarafından yönlendirildiği görülür.

KAYNAKÇA

Bahtin, M. (2014). *Karnavaldan Romana, Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar,* (Çev. C. Soydemir), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Chambers, I. (2014). *Göç, Kültür, Kimlik*, (Çev. İ. Türkmen ve M. Beşikçi), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Eagleton, T. (2011). *Kültür Yorumları*, (Çev. Ö. Çelik), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

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

Nünning, A. (Ed.) (2004). *Grundbegriffe der Literaturtheorie,* J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.

Sayın, Ş. (2000). *Grenzüberschreitungen und Übergänge*, Multilingual Yayınevi, İstanbul.

Schroer, M. (2012). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raum.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Wagner, R. (2002). *Aursreiseantrag/Begrüßungsgeld*, Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin.

Wagner, R. (2003). *Miss Bukarest*, Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin.

Ziegler, W. (2017). *Die deutsche Minderheit in Rumänien,* https://www.goethe.de/resources/files/pdf134/die-deutsche-minderheit-aus-rumnien41.pdf, 15.03.2018.

MIGRANTENLITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT[1] EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Dr. Behiye ARABACIOĞLU
Anadolu-Universität

1. EINFÜHRUNG

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, inwieweit die Literatur bzw. die Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht Raum finden kann. Viele Wissenschaftler, deren Meinungen im Folgenden angedeutet werden, gehen davon aus, dass die Literatur und auch die Migrantenliteratur ein Mittel zum Zweitspracherwerb bei Studierenden ist, nämlich indem der Studierende neben der fremden Sprache auch einer fremden Kultur begegnet. Zunächst wird die Notwendigkeit des Einsatzes der Literatur im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Wie dient die Literatur dem Fremdsprachenunterricht?

Um dieser Frage etwas näher kommen zu können, wurde ein Fragebogen für Studierende an der deutschen Abteilung der pädagogischen Fakultät an der Anadolu-Universität vorbereitet. Ziel des Fragebogens war, feststellen zu können, inwieweit die Studierenden den Einsatz von literarischen Texten nötig finden und ob die Studierenden den Begriff Kulturübertragung kennen bzw. im Fremdsprachenunterricht als nützlich oder nicht nützlich bewerten. Der Fragebogen wurde via Internet an 40 Studierende gesendet, 38 Studierende haben an der Umfrage online teilgenommen. Demnach wurden die Daten von 38 Antworten ausgewertet.

In welcher Art und Weise dient die Literatur und bzw. auch die Migrantenliteratur dem Fremdsprachenunterricht? Besonders im Bereich Landeskunde können sehr unterschiedliche Texte herangezogen werden, um einen Einblick in die fremde Kultur zu gewinnen. Somit kann der Unterricht erleichtert werden und der Studierende mehr Spaß haben. Da literarische Texte kulturspezifische Besonderheiten und kulturspezifische Kontakte beinhalten, ermöglichen diese Besonderheiten und Kontakte dem Studierenden Vergleiche und Übertragungen zu machen.

Der Begriff Literatur, der ein sehr weiter Begriff ist, spielt für den Fremdsprachenunterricht eine sehr große Rolle. Besonders im Bereich Landeskunde können sehr unterschiedliche Texte herangezogen werden, um einen Einblick in die fremde Kultur zu gewinnen (Bausch, 1995, S. 58).

[1] Prof. Dr. Kadriye Öztürk danışmanlığında yazılan "Dritter Raum als Hermeneutisches Prinzip im Werk 'Seltsame Sterne Starren Zur Erde' von E. Sevgi Özdamar" başlıklı doktora tezimden üretilmiştir.

Um mutter- und fremdsprachig kommunikativ tätig sein zu können, muss der Mensch über ein bestimmtes Sprachkönnen in der Muttersprache und der jeweiligen Fremdsprache verfügen (Buchbinder, 1986, S. 106). Im Fremdsprachenunterricht ist es unvermeidbar, dass die andere Kultur auftritt. Es erleichtert den Unterricht und macht dem Studierenden auch mehr Spaß, an literarischen Texten zu lernen. Da die Fremdsprache nicht im gesprochenen Raum beigebracht wird, ist es notwendig auch die Kultur zu übertragen. Und das ist mit literarischen Texten möglich.

In jedem literarischen Werk sind die Beobachtungen des Autors, die Lage der Gesellschaft, in der er lebt, die Traditionen und die Veränderungen der Gesellschaft wiedergegeben. Somit ist jedes literarische Werk ein Kulturträger und auch kulturüberweisend (Kuzu, 2003, S. 358). Die Studenten erhalten mit Erlernen von literarischen Werken, einen weiteren und globalen Blickwinkel (Kuzu, 2003, S. 366).

Die Literatur ist ein legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung. Ihre besonderen didaktischen Vorteile, was Motivation, ganzheitliche Perspektive usw. betrifft, sind laut Esselborn allgemein anerkannt. In vielen Ländern scheint der Bildungswert literarischer Texte im Rahmen der schulischen Fremdsprachenvermittlung noch unumstritten (Esselborn, 1999, S. 38). Oft werden die literarischen Texte mit dem Anspruch eingesetzt, dass sie zum Verständnis zur fremden Kultur beitragen, ohne dass deren fiktiver Charakter reflektiert wird (Öztürk&Balcı, 2011:89). Dieser naiven Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht steht eine Position gegenüber, die besagt, dass zunächst mit Hilfe der Sozialwissenschaften das richtige Wissen über die fremde Kultur ermittelt werden muss, um anschließend die literarischen Texte auszuwählen, die dieses richtige Wissen nicht verfälschen, sondern bestätigen (Bausch, 1995, S. 59).

Durzak (2004, S. 222) behauptet, dass der bewusste Vergleich zwischen der Herkunftskultur der Studierenden und der Zielsprachenkultur Gegenstand des Sprachunterrichts sein sollte. Somit soll eine Progression verfolgt werden, die den Zuwachs an kulturspezifischem Wissen über die Inhalte verknüpft, die mit den sprachlichen Einheiten verbunden sind. Auch Buchbinder ist der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht so gestaltet sein muss, dass Studierende ständig übend tätig sein können. Nämlich beim Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ist der Mensch fortwährend geistig und sprachlich in einer bestimmten Sprache tätig (Buchbinder, 1986, S. 106).

Wichtig ist, dass ein Selbst- und Fremdverstehen entwickelt werden muss, um neue Interaktionsmöglichkeiten entdecken zu können. Delanoy (1999, S. 122) geht davon aus, dass interkulturelle Begegnungen im Unterricht am besten mit literarischen Texten gefördert werden können. Interkulturelle Begegnung bezeichnet das Aufeinandertreffen von VertreterInnen unterschiedlicher

Kulturen, wobei Begegnung im direkten Kontakt zwischen Menschen und über die Beschäftigung mit Texten stattfinden kann. Literarische Texte, wie zum Beispiel Romane, erleichtern das Lernen einer Fremdsprache, denn laut Karakuş (2004, S. 142) begegnet der Leser im literarischen Text einer fremden Welt und überträgt das, was er wahrnimmt und macht sich somit Bilder.

Auch Heyd (1997, S. 123) ist der Meinung, dass literarische Texte die fremde Sprache bedeutungsvoller und interessanter machen, da sie die fremdsprachlichen Wörter in Kontextgebundenen Nuancen darbieten, sodass Wortschatzlernen am literarischen Text weit über das Wortschatzlernen anhand von Lehrbuchtexten hinausgeht. Und ein kreativer Umgang mit Literatur ist eine Möglichkeit, die Langeweile des Fremdsprachenunterrichts zu überwinden. Literatur und ihre Texte sind dementsprechend als geeignetes Material für den Fremdsprachenunterricht zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch der Gebrauch der literarischen Texte aus der Migrantenliteratur in den Vordergrund gebracht.

Die Vielfalt literarischer Gattungen und Genres, das große Angebot, individuelle künstlerische Stile sowie die Bestimmung des angemessenen Schwierigkeitsgrades erschweren die Auswahl von literarischen Texten (Heyd, 1997, S. 125). Heyd betont, dass man bei der Textauswahl von literarischen Texten eine entsprechende Progression beachten sollte. Dabei kann man zuerst nur das Verstehen der Texte anstreben, später auch ihre Interpretation und Diskussion und schließlich die selbstständige Arbeit der Studierenden mit dem Text (1997, S. 126).

2. ABHANDLUNGEN ÜBER MIGRANTENLITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

Demnach sind literarische Texte kulturtragend und –überweisend. Für den Fremdsprachenunterricht als Deutsch sind Texte oder Werke der Migrantenliteratur sehr geeignet. Denn es wird davon ausgegangen, dass Texte der Migrantenliteratur auch inhaltlich vertrauter sind gegenüber anderer Texte. Denn die AutorInnen schreiben ihre Werke mit autobiografischen Zügen. Sie geben Mitteilungen aus dem fremden und eigenen Land, wobei auch der Student die Chance hat einen Vergleich zu machen. Auch die Gefühle der AutorInnen sind in ihren Texten zu entdecken und in den wiedergegebenen Gefühlen der AutorInnen kann der Student etwas empfinden, was ihm nicht unbekannt ist. Zugleich bekommt er auch durch diese Werke neue Bilder im Kopf. Die Gefühle der AutorInnen und die Bilder des fremden Landes können zusammengesetzt werden und somit interpretiert werden. Die Interpretationen werden dann zu einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht führen.

Kocadoru (2000, S. 153) ist einer der türkischen Akademiker, die behaupten, dass die Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht für die Studenten sehr bedeutsam sei. Er vertritt die Meinung, dass die AutorInnen der Migrantenliteratur mit ihren Unterschieden, wie zum Beispiel, ihre unterschiedlichen Generationen, erwähnt werden sollen. Und am meisten erwecken die deutschschreibenden türkischen AutorInnen ein großes Interesse. Ihr Leben, ihre Laufbahn und ihre schriftstellerische Tätigkeit erwecken bei Studierenden Neugier. Dabei sind die Namen wie Emine Sevgi Özdamar, Renan Demirkan, Saliha Scheinhard, Aysel Özakın, Alev Tekinay und Zehra Çırak zu erwähnen (Kocadoru, 2002, S. 153). Texte der Migrantenliteratur tragen laut Kocadoru (2002, S. 153) zum interkulturellen Denken der Studierenden bei. Denn die deutschschreibenden Autoren und Autorinnen sind mit ihrem Leben, mit ihrem erlernten Beruf und mit ihrem Schreiben ein Beispiel der Interkulturalität geworden, die sie dem Studenten durch das Lesen der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht weitergeben. Die deutschschreibenden türkischen AutorInnen schreiben ihre Romane nicht ohne Zweck. In ihren Werken reflektieren sie mit ihren eigenen Gefühlen auch ihren kulturellen Hintergrund. Der Leser oder der Studierende erfährt über ein fremdes Land. Ein Land, das er vielleicht noch nie gesehen hat, oder über das er nichts weiß, lernt er durch den Unterricht kennen (Balcı, 2010:143). Die Migrantenliteratur ist für den Leser, der aus einer anderen Kultur stammt, eine Literatur, die über das Herkunftsland der Autoren Auskunft gibt. Demnach wird die Migrantenliteratur laut Rösch (2000, S. 376) zu einer Literatur des Deutschen als Zweitsprache.

Auch Rösch sieht die Migrantenliteratur als guten Zweck für den Zweitspracherwerb. Die meisten deutschschreibenden türkischen Autoren betonen, dass sie versuchen, eine Brücke zu bauen. Und mit dieser Brücke möchten sie wenigstens zeigen können, dass die Grenzen zwischen Ländern überflüssig und falsch seien (Kocadoru, 2002, S. 153). Wie andere Akademiker, ist auch Kocadoru (2002, S. 154) der Meinung, dass die Autoren und ihre Werke die Funktion einer Brücke im interkulturellen Dialog übernehmen. Denn neben der Sprache lernen die Studierenden auch eine Kultur, die zwar unterschiedlich ist, aber keineswegs fremd, eigenartig und unverständlich ist. Migrationsliteratur im DaF-Unterricht ist kein neues Konzept, sondern kann in jeden DaF-Unterricht integriert werden. Empfohlen werden jedoch mehr vergleichende und kreative Textarbeiten, die auf die Auseinandersetzung mit landeskundlichen, geschichtlichen und sozialen Veränderungen in Deutschland zielen. Dabei sollte die Arbeit mit Migrationsliteratur die Reflexion entsprechender Entwicklungen im eigenen Land unbedingt einschließen und ist im Kontext von Globalisierungsprozessen weiter zu denken (Kocadoru, 2002, S. 386).

Die Arbeit mit Migrationsliteratur ist insofern adressatenbezogen, als sie die DaF-Studierenden u.a. als potentielle Migranten anspricht. Sie vermittelt laut Rösch nicht ein spezifisches Deutsch, sondern thematisiert Deutsch als Zweitsprache spezifische Spracherfahrungen, -reflexionen und zeigt Wege zum kreativen, produktiven und provokativen Umgang mit der deutschen Sprache und ihren Beherrschern auf (Kocadoru, 2002, S. 387). Dass im Fremdsprachenunterricht zwei Kulturen sich implizit oder explizit begegnen, ist eine allgemeine Feststellung. Dabei erweist sich aber meistens die Kultur des Fremdsprachenlerners als dominant (İlkhan, 1997, S. 196).

Öztürk (1998, S. 161) betont die interkulturelle Erziehung durch Migrantentexte, die die Migrantenliteratur als neue Ansätze in Lehrprogrammen in Deutschland eingeführt hat. Öztürks Erachtens helfen diese Migrantentexte den Lesern dabei, sich weltaufschließend bilden zu können, indem sie den Fremden begegnen, die sie von außen sehen und beurteilen.

Unterschiedliche Projekte und Forschungen wurden dargestellt um die Notwendigkeit des Einsatzes von Literatur im Fremdsprachenunterricht beweisen zu können. Im Folgenden wird ein interkulturelles Begegnungsprojekt von Werner Delanoy (1999, S. 124) erläutert.

3. MIGRANTENLITERATUR ALS INTERKULTURELLES BEGEGNUNGSOBJEKT

Ein interessantes Projekt, das für die Notwendigkeit des Einsatzes literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht plädiert, hat Delanoy (1999, S. 124) durchgeführt. Es handelt sich nämlich um ein interkulturelles Begegnungsprojekt für den Literatur-Didaktik-Kurs. Sein Ziel war dabei, durch literarische Texte das Selbst- und Fremdverstehen in den Vordergrund zu bringen. Delanoy hat sich zwei unterschiedliche Lernergruppen ausgesucht. Eine tschechische und eine österreichische Lernergruppe. Die Sprache und Kultur beider Gruppen war unterschiedlich. Nur ihre gemeinsame Sprache war Englisch. Deshalb mussten die ausgewählten Texte beiden Gruppen entsprechen. Der Inhalt der Texte sollte sich mit interkulturellen Begegnungen beschäftigen. Und einer interkulturellen Begegnung wäre am besten in literarischen Texten zu begegnen. Das kann den Studierenden zu einer intensiven und reflektierten Textrezeption anregen. Das Erstellen von Unterrichtsaktivitäten sollte so sein, dass die Studierenden Dialoge herstellen können. Mit diesem Begegnungsprojekt war Delanoys (1999, S. 124) Ziel, eine reflektierte Auseinandersetzung mit Problembereichen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht unterstützen zu können. Der Theorierahmen des Projekts wurde demnach im Kontext konkreter Unterrichtspraxis entwickelt. Das Projekt war eine Einladung zu einer Diskussion von Lehrerarbeit im interkulturellen

Fremdsprachenunterricht. Die Formen des (Miß)-Verstehens in der kulturspezifischen Kommunikation verschiedener Gesellschaften stehen mit der Ritualisierung von Verhaltensweisen im Zusammenhang. Sind die ritualisierten Akte im Deutschen und im Türkischen gleich, so kommt die Kommunikation zustande. Aber wenn das nicht der Fall ist, wenn es einseitige kulturspezifische Besonderheiten ohne Überbrückung vom Eigenen zum Fremden gibt, kann es zu sprachlichen Barrieren im Fremdsprachenunterricht kommen. Denn in diesem Fall können die Lerner die kulturspezifischen Bedeutungen muttersprachlicher "Lexem Äquivalenz" in der deutschen Sprache nicht erschließen. Universelle Lebenserfahrungen leisten hingegen den Lernern nicht nur beim Verstehen eines Textes, sondern auch beim Erfühlen seines Inhalts eine große Hilfe (İlkhan, 1997, S. 196).

Im folgenden Zitat betont İlkhan (1997, S. 197) das interkulturelle Lernen durch die Literatur und somit die Wichtigkeit und die Notwendigkeit von literarischen Texten, die im Fremdsprachenunterricht als Mittel zum Erlernen einer zweiten Sprache unmittelbar dienen und ergänzend zum Zweitspracherwerb sind. "Wo fremde und eigene kulturspezifische Besonderheiten aufeinandertreffen, kommt es zu einer Art *Knotenbildung*. Diese Knoten, die aufgeknüpft werden müssen, haben eine stimulierende oder blockierende Wirkung im Fremdsprachenunterricht. Um Blockierungen aus dem Weg zu räumen, muss von der universellen zur spezifischen Kultur ein Übergang geschaffen werden, der allerdings nicht nur aus Kenntnissen des Alltags bestehen darf; vielmehr soll der hergestellte Übergang Kenntnisse ergänzen, die der Lerner des Deutschen aus der eigenen Kultur verinnerlicht hat. Es ist nötig, in der Fremdsprache einkaufen oder ein Essen im Restaurant bestellen zu können, doch reichen diese sprachlichen Fertigkeiten nicht aus, um den Zugang zur fremden Kultur zu ermöglichen, und sie sind dafür auch nicht ausschlaggebend. Daher erwecken Kenntnisse darüber, wie man solche Handlungen tätigt, bei Studierenden häufig kein Interesse. Wenn eine objektive und einsichtige Erklärung für sprachliches Handeln gegeben werden soll, ist die Integration literarischer Texte aller Gattungen in den Unterricht von großer Relevanz" (İlkhan, 1997, S. 197).

Die Gattung der literarischen Texte spielt keine Rolle. Es kann ein Gedicht, eine Erzählung oder auch ein Roman sein. Wichtig ist, dass der literarische Text neue Kenntnisse über kulturspezifische Besonderheiten vermitteln kann. Denn mit einem neuen "Weltwissen" ist es möglich, bei dem Studierenden Interesse zu wecken (İlkhan, 1997, S. 197). Im DaF-Unterricht sollten dem Studierenden auch persönliche Beziehungen und Kontakte der fremden Kultur mitgeteilt werden. Wenn der Studierende die kulturspezifischen sprachlichen Ausdrücke nicht beherrscht, kann der Kontakt zwischen dem Deutschen und dem Studierenden abbrechen, auch wenn der Studierende ausgezeichnete Kompetenz in der deutschen Sprache besitzt. Es kann die Gefahr bestehen,

dass der Studierende seine eigenen gewohnten Kommunikationsstrukturen ins Deutsche überträgt (İlkhan, 1997:199; Balcı, 2017:10).

Die Vermittlung von Literatur im Unterricht findet in Form des Interpretationsgesprächs statt. Das heißt, Literatur bietet gute Sprech- und Schreibanlässe, wenn mit ihr kreativ umgegangen wird. Es ist selbstverständlich, dass der fremdsprachliche Literaturunterricht über die Sprachvermittlung hinausgeht. Literarische Werke sind unumstritten Kulturgüter. Bewusst oder unbewusst, begegnet man beim Lesen literarischer Texte in einer Fremdsprache auch einer fremden Kultur. Die Interkulturelle Germanistik, die der Autorität der Inlandsgermanistik kritisch entgegensteht, empfiehlt, die kulturelle Fremdheit der Texte zum Ausgangspunkt von Forschung und Lehre zu machen. Der ausländische Germanist sollte danach lernen, "seinerseits mit fremden Augen" zu sehen (Choi, 2002, S. 557).

Wenn der Spielraum der Literatur optimal ausgenutzt wird, kann sie sowohl der Erweiterung der Sprachkompetenz als auch der Erschließung der fremden Kultur dienen. Ohne Kommunikation hat der Einsatz von literarischen Texten keinen Zweck (Choi, 2002, S. 557); denn falls keine literarische Kommunikation in der Zielsprache stattfindet, ist ein interkultureller Diskurs in der Zielsprache unmöglich.

4. DER EINSATZ VON LITERARISCHEN TEXTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Zunächst sollten mehrere Methoden im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden, damit man der sprachlichen Komplexität problemloser begegnen kann. Denn die Literatursprache weist eine Komplexität auf, die eine Erscheinungsform des Lebens ist. Und von daher kann die Komplexität der Literatursprache vom Fremdsprachenlerner, der an die 'glatte Progression der grammatischen Lektionen' (Choi, 2002, S. 558) gewöhnt ist, als Schock empfunden werden. Da die Authentizität für den kommunikativen Unterricht als ein wichtiges Prinzip gilt, scheinen literarische Texte, die fiktional sind, negative Seiten zu haben (Choi, 2002, S. 558).

Indem Choi (2002, S. 558) von Grenzen beim Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht spricht, wird auch betont, dass die Literatur den Studierenden ansprechen muss. Im Gegenteil wäre es Unsinn, den literarischen Text nur als Lernpensum zu behandeln. Die Bedürfnisse des Studierenden müssen auch beachtet werden, denn Spaß ist ein Motivationsfaktor für den Fremdsprachenunterricht. Choi (2002, S. 558) sieht die Integration von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht aus pragmatischen Gründen sehr wichtig und in Anlehnung an Westhoff wird behauptet, dass fiktionale Texte manchmal leichter zu lesen sind als Zeitungstexte. Die Diskussion um die Kriterien für die Auswahl der Texte gewinnt nur im Zusammenhang mit der konkreten Unterrichtssituation an

Bedeutung. Texte sind so auszuwählen und zu erarbeiten, dass die Eigenart der zentralen Kultur hervortritt, auf die sie jeweils bezogen werden (Choi, 2002, S. 558).

Das Sprachniveau der Studierenden ist wichtig. Zahlreiche Erfahrungen bestätigen, dass Studierende meistens die langweiligen Texte auch als schwer empfinden. Choi (2002, S. 559) findet zum Beispiel besonders die lyrischen Gattungen hinsichtlich ihrer Kürze in der Praxis leichter. Eine Gattung, die dem Studierenden gute Anlässe zum Sprechen und Schreiben bieten kann, ist die konkrete Poesie. Weil die konkrete Poesie meist offen und kontextlos ist, motiviert sie den Studierenden mitzuspielen und kreativ einzuspringen. Am besten ist die konkrete Poesie für die Anfängerstufe geeignet (Choi, 2002, S. 560). Die Textauswahl und die Gattung sollten sorgfältig ausgewählt werden. Jedoch ist nicht nur das Sprachniveau des Studierenden zu betrachten. Die Textauswahl sollte auch dem Ziel und den Wünschen des Studierenden entsprechen. Für Sprechen und Schreiben wären lyrische Formen geeignet, aber für einen Studierenden, der am Sprechen nicht so sehr interessiert ist, wären kurze Prosaformen besser (Choi, 2002, S. 560).

Ein effektiverer Einsatz im Fremdsprachenunterricht mit literarischen Texten könnte durch Zusatzmaterial geleistet werden. Es müssen nicht unbedingt die Texte, die im Lehrbuch vorhanden sind, benutzt werden. Denn dabei kann es der Fall sein, dass der Studierende den Text schon, bevor er unterrichtet wird, liest und seinen Zweck verlieren kann (Choi, 2002, S. 561). Mit literarischen Texten außerhalb des Lehrbuches kann das Interesse des Studierenden geweckt werden, denn es ist ein neuer Text, dem er noch nicht begegnet ist.

Mit Literatur wird zugleich die Sprachsozialisation und Mehrsprachigkeit sowie das Verhältnis zwischen Sprachen und Sprachgemeinschaften unterstützt. Der produktive Umgang mit Literatur regt unmittelbar zum kreativen Schreiben an. Im landeskundlichen DaF-Unterricht eignet sich die Migrationsliteratur zu einer Annäherung an Deutschland und an Länder, aus denen Menschen nach Deutschland immigriert sind oder mit denen Deutschland wirtschaftliche oder touristische Beziehungen unterhält. Dabei kommen migrantenspezifische Orte und Situationen vor, die sich auch für eine außertextuelle Bearbeitung eignen (Rösch, 2000, S. 387).

5. DER EINSATZ VON MIGRANTENLITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

Die Verwendung der Migrantenliteratur im DaF-Unterricht setzt aber Einiges voraus. Die mehrsprachigen und interlingualen Texte verlangen zumal in den entsprechenden DaF-Lernländern ein zweisprachiges Vorgehen. Diese Situation verändert die traditionellen Rollen von Lehrenden und Studierenden dann, wenn die Lehrenden die Erstsprache der Studierenden nicht oder nur rudimentär beherrschen und deshalb sichtbar wird, dass sich ihre Rolle als

Sprach-Beherrscher und Vermittler nur auf eine Sprache bezieht (Rösch, 2000, S. 388). Um die Einstellung von Studierenden über das Thema Literatur bzw. Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund bringen zu können, wurde eine Umfrage übers Internet an 38 Studierende weitergeleitet. Der Fragebogen wurde online ausgefüllt und zurückgeleitet.

6. UMFANG DER UMFRAGE

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Umfrage für die Studierenden der Deutschabteilung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu-Universität vorbereitet. 38 Studierende haben an dieser Umfrage teilgenommen. In der Umfrage ging es darum, ob die Studierenden den Eintritt von Literatur im Fremdsprachenunterricht für nötig halten, ob sie überhaupt Literatur und Fremdsprachenunterricht in Verbindung setzen und wenn sie diese zwei Ausgangspunkte bejahen, welche Sorte von Literatur sie bevorzugen würden.

7. AUSWERTUNG DER DATEN

Die Resultate der Umfrage haben definitiv dargestellt, dass die Studierenden die Literatur als kulturübertragend beurteilen, weil der literarische Text für sie Kultur, Heimat, Sprache und Mehrsprachigkeit bedeutet. 46% der Studierenden sind der Meinung, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht nützlich sind und 39% sind der Meinung, dass sie interessant sind. 95% der Studierenden haben der Frage „Denken Sie, dass durch literarische Texte eine Kulturübertragung im Fremdsprachenunterricht möglich ist?“ mit „Ja“ und 5% mit „Nein“ geantwortet. Die Studierenden sind auch der Meinung, dass das Interesse am Fremdsprachenunterricht durch die Kulturübertragung in literarischen Texten erhöht werden kann. 89% der Studierenden haben mit „Ja“ und 11% haben mit „Nein“ geantwortet.

In der Umfrage wurde verlangt, dass die Studierenden mit einem Wort den Begriff „Kulturübertragung“ definieren sollen. 7 Studierende haben den Begriff mit „Sprache“, 4 mit „Kultur“, 4 mit „Information“ und 3 mit „Kennenlernen“ definiert. Die anderen Studierenden haben unterschiedliche Wörter wie Tradition, Lesen, das Neue, Austausch, Interaktion, usw. benutzt.

Durch diese Umfrage wurde versucht festzustellen, was Studierende selbst davon halten, im Fremdsprachenunterricht literarische Texte zu bearbeiten. Abgesehen davon, dass die Migrantenliteratur laut Rösch im Fremdsprachenunterricht vielfältig gesehen wird, indem sie das Sprechen, das Schreiben und den landeskundlichen Unterricht unterstützt (Rösch, 2000, S. 387), wurde auch mit der Umfrage bewiesen, dass den Studierenden beim Deutschlernen Vielseitiges gefällt. 28% haben dies mit Textproduktion, 26% mit Dialogen, 25% mit Textarbeit (Lesen usw.) und 21% mit Landeskunde verbunden.

8. ZUSAMMENFASSUNG

Die Literatur eröffnet eine Vielfalt an Zugängen zu den Kulturen und Alltagswirklichkeiten verschiedener Länder; sie ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Fragen des Zusammenlebens in einer durch Globalisierung geprägten Welt. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, inwieweit die Literatur bzw. die Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht Raum finden kann. Viele Wissenschaftler, deren Meinungen erwähnt wurden, gehen davon aus, dass die Literatur und auch die Migrantenliteratur ein Mittel zum Zweitspracherwerb bei Studierenden ist, nämlich indem der Studierende neben der fremden Sprache auch einer fremden Kultur begegnet. Zunächst wird die Notwendigkeit des Einsatzes der Literatur im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Es wird davon ausgegangen, dass Literatur ein bemerkenswerter Zweck für den Zweitspracherwerb bei Studierenden ist. Die Begegnung der Sprache und der neuen Kultur ist unvermeidbar, dementsprechend hat die Literatur samt ihren Texten einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht. Ziel des Fragebogens war, feststellen zu können, inwieweit die Studierenden den Einsatz von literarischen Texten nötig finden und ob die Studierenden den Begriff Kulturübertragung kennen bzw. im Fremdsprachenunterricht als nützlich oder nicht nützlich bewerten.

LITERATURVERZEICHNIS

Balcı, U. (2010). Vermittlung der deutschsprachigen Literatur türkischer Migrantinnen im DaF-Unterricht in der Türkei. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 142-159.

Balcı, U. (2017). Migrantenliteratur im DaF-Unterricht. İjopec Publikation. London.

Bausch, K.-R. (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen; Basel: Francke.

Buchbinder, V.A.; Strauß W.H. (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, 1. Aufl. Leipzig: Enzyklopädie.

Choi, Y.-J. (2002). Literatur im universitären DaF-Unterricht in Korea. Zur Verzahnung von Theorie und Praxis, *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag, Nr: 6, Dezember, 557.

Delanoy, W. (1999). Interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: in: Bredella, L. u. Delanoy, W. (Hrs.). *Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung* (122) Tübingen: Günter Narr Verlag.

Durzak, M. (2004). Literatur im interkulturellen Dialog. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Christoph Graf v. Nayhauss, *Info DaF*.

Informationen Deutsch als Fremdsprache, München: Iudicium Verlag, Nr: 2/3, April/Juni, 222.

Esselborn, K. (1999). Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht und welche? *Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF*, (Nr: 4), 38.

Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Günter Narr Verlag, 1997, 123.

Ilkhan, İ. (1997). Kulturspezifische Eigenarten in Texten deutschschreibender türkischer Schriftsteller. Überlegungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Howard, M. (Hrsg.). *Interkulturelle Konfigurationen zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*. München: Iudicium Verlag), (189).

Karakuş, M. (2004). Interkulturelle Begegnungen. *Festschrift für Şara Sayın*, (Alman Dili Edebiyatı Dergisi. Studien zur Deutschen Sprache und Literatur. XVI, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, Istanbul), (142).

Kocadoru, Y. (2002). Deutschsprachige Literatur von Türken im DaF – Unterricht in der Türkei – ein schwieriges Unternehmen? In: Çakır, M. (Hrsg.). *Sprache und Kultur. Mehr Sprachemehrsprachig-mit Deutsch*., Aachen: Shaker Verlag, (153).

Kuzu, T. (2003). *Masallarda Kültür Aktarımı*, III. Dil, Yazın ve Deyiş Sempozyumu, (7-9 Mayıs 2003), Eskişehir: Birlik Ofset, (358).

Öztürk, A. O. & Balcı, U (2011). Einige Bemerkungen zum Beitrag der deutschsprachigen Literatur von Türken zur mehrsprachigen Integration. In: *Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung*. Hrsg. Ekinci, Y. / Hoffmann, L. / Leimbrik, K. / Selmani, L,Stauffenburg Verlag, S. 89-100.

Öztürk, K. (1998). Der Beitrag der Literatur zum Kulturwandel. Türkische Migrantenliteratur in Deutschland, Schnittpunkte der Kulturen . In: Kuruyazıcı, N. u. Jahn, S. (Hrsg.). *Gesammelte Vorträge des Internationalen Symposiums (161). Istanbul: 17.-22. September 1996*, Hans-Dieter Heinz Verlag, Stuttgart: Akademischer Verlag.

Rösch, H. (2000). Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag, Nr: 4, August, 376.

FEMİNİST ELEŞTİRİ IŞIĞINDA BİR OKUMA: DELİ KADIN HİKÂYELERİ

Dr. Alev ÖNDER
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

1. GİRİŞ

Mine Söğüt, roman ve öykülerinde ataerkil toplumda dayatılan farklı iktidar aygıtlarıyla hesaplaşan önemli bir yazardır. Ölüm, ensest, tecavüz, intihar, cinayet gibi temaları işlediği eserlerinde şiddetin ataerkillikle bağını ustalıkla ele almaktadır. Bu çalışmada yazarın Deli Kadın Hikâyeleri adlı kitabı feminist kuramın önemli kavramlarından toplumsal cinsiyet rollerine odaklanarak değerlendirilecektir. Bu çalışmanın amacı, sevgisizlik, yalnızlık ve şiddetin öykülerdeki kadın karakterlerin bireysel ve toplumsal kimlik edinme mücadelelerine etkisine feminist eleştiri penceresinden bakmaktır. Sadece kadınların değil, erkeklerin, eşcinsellerin ve transeksüellerin de iç dünyasını yazınsallaştıran Mine Söğüt'ün cinsiyet hiyerarşilerine yönelik eleştirileri tespit edilmeye çalışılacaktır. *"Deli Kadın Hikâyeleri"*nde bireysel ve toplumsal travmalar iç içe anlatılırken yalnızlığa, suskunluğa ve deliliğe mahkûm edilen kadın karakterlerin "dilsizliği" kadın yazarın kaleminde nasıl kurgulanmaktadır? Öykülerde içerik ve biçim unsurları arasında bir uyum söz konusu mudur? Bu ilişkiye katkı sağlayan anlatım araçları nelerdir?'' Bu soruların yanıtları, hem gerçeği tüm çıplaklığı ile aktaran hem de fantastik söyleyişin yoğun biçimde yer aldığı öykülerin tahlili ile değerlendirilecektir.

2. CİNSİYET ÜZERİNDEN HİYERARŞİ

Kadının en çok saygınlık gördüğü dönemlerde bile kendisine sadece doğurganlık ve ev hanımlığı rollerinin biçildiği tarihsel bir gerçektir (Bak. Balcı & Balcı 1997). Feminist kuramcıların temel amacı erkeğin "tamamlayıcısı'' addedilerek ikincil konuma mahkûm edilen kadın öznenin kendi sesini aramaktır. Cinsiyetin dil kanalıyla kurulduğunu, metinlerde cinsiyet üzerinden bir hiyerarşi yaratıldığını, "gelenek'' çerçevesinde kadın özneye bir varoluş alanı tanınmadığını savunan feminist araştırmacılara göre kadın yazarların kurguladığı eserlerde kadın doğası kendine has gerçekliği ile ifade imkânı bulmuştur. Kadın diliyle kurgulanan eserlerde kadın öznenin oluşum sürecinde "egemen söylem''in gücüne işaret edilir. Mine Söğüt, öykülerinde ataerkil toplumun dayattığı bu söylemin farklı sosyo-kültürel çevrelerde yetişmiş kadın bireylerin hayatında yol açtığı benzer sorunları anlatır. Kendi gerçekliğini bireylere dayatan iktidar mekanizmalarını farklı boyutları ile eleştiren yazar, toplumsal cinsiyet rollerine göre yapılan kategorinin kadın bireyi "pasifleştirme'' sürecini cesur bir anlatımla yansıtır.

Feminist eleştirmenler kadının benlik arayışının psikodinamik unsurlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiğinin altı çizerler. Kadını "evdeki melek" ve "canavar" kadın diye sınıflara ayıran ataerkil bakış, her sınıfa farklı sıfatlar ve çağrışımlar yükler. Melek kadın rolü "uyumlu, uysal, masum, yumuşak başlı" kadına atfedilir (Gubar, Gilbert,1979, s. 20-23). Kendi potansiyelini ortaya koymaya çalışan kadın özneyi "deli'' ya da "şizofren'' diye itham eden otoriter yapı kadını kendi doğal sesine yabancılaştırmaya çalışır. Mine Söğüt kadın karakterlerin travmaları ve deliliğe uzanan öykülerini dile getirirken bu yabancılaştırma sürecine odaklanır.

"Kendinizi yazın. Bedeniniz duyulmalı, ifade edilmelidir. Ancak bu şekilde onun önemli ve zengin bir kaynak olduğu anlaşılacaktır. Bilinçdışı, bilinçaltı da ancak bu şekilde ifade imkânı bulacaktır. Böylece eski oyunun tüm kuralları değişecektir'' (Cixous, 1976, s. 880) diyen Cixous'a kulak veren Mine Söğüt, hem kadın yazarın hem de özgürleşen kadın karakterlerin temsilcisi konumundadır. "Kadın birey"in varoluşunda kurucu unsurları derinlikli bir gözle ele alan yazar, cinsiyet hiyerarşilerine sebep olan faktörlerin kadın karakterlerin yaşamında bireysel ve toplumsal travmalara dönüşümünü yansıtır.

Mine Söğüt'ün Deli Kadın Hikâyeleri, "delirerek ölenlere'' ithaf edilmiştir. Kitapta ilk öyküden önce şu çarpıcı sözler yer alır:

> *"Size kadınlıkla lanetlenmiş bir varoluş hezeyanı anlatacağım. Sizi saçlarının ve ayaklarının ucu arasında olup biten şeylerden ibaret, doğurmaya mahkûm, çocuklarını kaybetmekle mühürlü, yalnız, yapayalnız bir kalabalıkta dolaştıracağım. İçlerine açılan kapıların arkasına saklanmış kadınların delirerek bedenlerinden dışarı açtıkları pencerelerden bakacağım. O pencerelerden tekrar ve tekrar ve tekrar kendimi aşağı atacağım"* (Söğüt, s.10).

Kadını tarih boyunca "lanetlenmiş'' figür olarak tanımlayan ataerkillik nedeniyle intihara ve deliliğe sürüklenen kadının varoluş çabası sadece bir hezeyandır. Anneliğe kutsallık atfedilirken kadın bedeni üzerinde kurulan tahakküme dikkat çeken yazar, deliliğin "saklı kalan'' kadını/kadınlığı açığa çıkarma hali olduğunu savunur.

Erkek egemen toplumda cinsiyet rollerinin dayatılan kalıplarına bakıldığında kadın, ev işlerini yapma ve çocuk doğurma işlevleri ile bir "nesne'' konumundadır. Mine Söğüt'ün "Annemin O Harikulade Saçları'' öyküsünde annesinin intihar ettiği odayı arayan kadın anlatıcı *"Banyo olmalı. Mutfak olmamalı. Hiçbir ev kadını kendini mutfakta asmaz. Yemeklere yas sıçratmaz"* (Söğüt, s.12) vurgusu ile ev içindeki kölelik düzenine işaret eder. Bu düzenin "anne-kız'' ilişkisi kız çocuğunu annesinin kaderini yaşamaya mahkûm eder. Kendini asmadan önce saçlarının buklelerini kör makasla

teker teker kesen anne figürü, kadınsı güzelliğini yansıtan saçlarını keserken baskıcı toplumsal zihniyetle hesaplaşmaktadır. Öyküde kendi kardeşinin karısına âşık olan erkek figür için büyücüye gidildiğinde *"karasevda çözülsün diye bukleleri kesmeli, kadını uzak diyarlara sürmeli"* (Söğüt, s.13) diyerek çözüm üretilmesi de kadının sürekli cezalandırılması gereken "lanetlenmiş" imajını pekiştirmektedir.

3. DAYATILAN İKTİDAR İLİŞKİSİYLE HESAPLAŞMA

Ataerkil toplumda dayatılan her tür iktidar ilişkisiyle hesaplaşılan öykülerde bireysel ve toplumsal travmalar dile getirilirken kadınlar için ortak bir yazgıya dönüşen ezilme, horlanma, yok sayılma haline dikkat çekilmektedir. *Hatmi Çayı* öyküsünü anlatmaya başlamadan *"Size bir sır vereyim/ Hep aynı kadın ölecek"* (Söğüt, s.31) diyen kadın anlatıcı *"Her şey birdir. O kadın… o aynı kadın… külliyen delidir"* (Söğüt, s.31) sözlerinde kadın cinsinin ortak yazgısının altını çizer. Öyküde babasından şiddet gören bir kız çocuğu anlatılırken yine anneden devralınan kötü talih söz konusudur. *"Gözyaşlarım paçalarınızı ıslatırdı. Ama siz beni ne hissederdiniz ne de duyardınız."* (Söğüt, s.33) diyerek babasının merhametsizliğini dile getiren anlatıcı madde bağımlılığı sorunu olan babasından sıkça dayak yer. Yazar, sevgisizliğin ve yalnızlığın kadınları suskunluğa ittiğini tüm öykülerinde vurgulamaktadır. Yakasından tutup *"Git git git git bana para bul!"* diye bağıran (Söğüt, s.35) baba figürü, karşı çıkılamayan otorite konumundadır. *"Yemek yapmayı, evi toparlamayı, sizi anlamayı öğrenemedim."* (Söğüt, s.34) diyen anlatıcının kendi benliğine sahip çıkma çabası dikkat çekmektedir. Öykünün sonunda merhametli bir tavırla seslendiği babasına *"Siz bilmezsiniz ama kızlar babalarını çok severler."* (Söğüt, s.35) diyen anlatıcı "direnen/pes etmeyen" bir kadın figür olarak karşımıza çıkar. Ayrıca yazar, ataerkil sistemin erkeği de mutsuz ettiği görüşünü yansıtırken kendi kızına fiziksel şiddet uygulayan babanın iktidarsızlığının bedelini ona ödettiğini düşündürür.

Ensest, taciz, tecavüz, şiddet temalarını açık yüreklilikle ele alan yazarın *"İçinde Ateşe Yakın Bir Şey Olan Kadın"* öyküsünde yaşadığı travmalar karşısında yaratıcı yazma ile hayata tutunmaya çalışan sanatçı kadın anlatılmaktadır. *"Kanadıkça kanarım. Hayallerimi o yüzden kanla yazarım"* sözleriyle giriş yapılan öyküde renk vurgusu önemlidir. Kendini öldüren kızıl saçlı şair kadının trajik yaşamında içindeki yazma ateşini söndüren ataerkil düzenin şiirsel bir söyleyişle eleştirilmesi söz konusudur. *"Geceleri dolaşmayı seven, uzun şifon elbiseler giyen ve içinde gecenin saldırgan rüzgârlarına incecik şifon elbiselerle meydan okuyacak kadar ateşe yakın bir şey"* (Söğüt, s.42) olan kadın karakterin tasviri feminist kuramcıların kadın-mekân ilişkisine dair analizlerini düşünmemizi sağlar. Kadın bireylerin mekân kullanım hakkını sınırlayan eril tahakküme meydan okuma söz konusudur. Sokakta onun kahkahalarını duyan ve "orospu" olduğunu düşünen genç bir adam *"Hiç param yok, son kuruşu şu bir kutu jilete*

verdim" dedikten sonra onu öpmeye çalışır. Kadın karakter *"Ben orospu değilim şairim"* diye karşılık verir. Ataerkil toplumlarda kadın karakterlere ne giyecekleri ve nasıl konuşacakları eril değerler üzerinden kalıp halinde dayatılır. Bu sosyal örüntülerin dışına çıkmaya çalışan kadın ahlaksızlıkla suçlanır. Öyküde kadın şairin çocukluk yıllarında ruhunda iz bırakan deneyimler yaşadığının altı çizilir. Tabu olan konuları yazarken "Neden?" sorusuna cevap arayan Mine Söğüt, intihara sürüklenen şairin çocukluk yıllarında yaşlı bir doktorun tacizine uğradığını anlatır:

> *"Bir erkek tarafından ilk kez öpüldüğünde henüz küçücük bir kız çocuğu olan, o öpücüğün ardından gelen korkunç şeyleri kimseye, doktor denen o yaşlı adam her eve geldiğinde neden kaskatı kesilip bayıldığını anlayamayan annesine, ablasına, babasına anlatamayan, onu bütün iyi niyetleriyle doktorun himayesine her bırakışlarında o korkunç şeyleri yeniden yaşayan kadın"* (Söğüt, s.44)

Ensestin, taciz ve tecavüzün toplum tarafından yok sayıldığını, suçların üstünün örtüldüğünü savunan yazarın intiharı tüm detayları ile anlatması önemlidir. Kadın karakterlerin yaralarının oluşum serüveni dile getirilirken sözcüklerin ya da cümlelerin öykülerde bilinçli şekilde tekrar edildiği görülmektedir. Tekrarların işlevi önemlidir. *"Elinde bir tıraş bıçağı. Önce sağ bileğini kesti. Sonra sol bileğini."* (Söğüt, s.45) tasvirinde kadın karakterin bedeninde ve ruhundaki değişim tekrar tekrar vurgulanır. Acı çoğalırken kadın yeniden yeniden ölmeye mahkûm edilmektedir. Yaratıcı yazarlıkla erkeklik gücü arasında ilişki kuran erkek egemen düzen, kadının tümlenmesine/bütünlenmesine izin vermediğinden deliren ya da bunalıma giren kadın karakterler kendi bedenlerini parçalara ayırırlar. Erkek egemen toplum kadını "tüm" bir birey olarak kabul etmez.

Vicdansız Bir Memlekette Öldüm Ben adlı metinde de intihar eden bir kadın karakterin öyküsü bireysel ve toplumsal travmaya dikkat çekilerek yansıtılmaktadır. Yurt dışına kaçmak zorunda kalan genç bir kadın, öyküde politik figür olarak karşımıza çıkar. Sisteme "devrimci'' kimliği ile direnmeye çalışan kadın karakter evlilik dışı doğacak bebeği nedeni ile ailesinden ve vatanından kaçmak zorunda kalır.

> *"Arabalar yakmışım. Duvarlara yazılar yazmışım. O uzak kıtanın askerlerini denize atmışım. Sokaklarda elimde tabanca çatışmışım. Hücre evlerinde saklanmışım. Militanmışım. Sonra hamile kalmışım. Bir gemiye binip kaçmışım"* (Söğüt, s.124)

diye anlattığı bireysel tarihinin öyküde masalsı söyleyişle yansıtılması dikkat çekmektedir. Öyküyü toplumsal cinnetin diliyle kurgulayan yazar, gençlik döneminde ütopik dünyalar için hayaller kuran kadın karakterin hem kendi benliğinin ve hem de yurdunun çektiği acıları eş zamanlı tasvir eder. Masalsı atmosferin kabusa dönüşmesi söz konusudur. Kadın karakter ne kendi

vatanında ne de yabancı bir yerde tutunmayı başaramaz. *"Dilini bilmediği yabancı memlekette geçici yurtta kalırken bebeğini doğurduktan sonra kendisini bir boruya asmıştır."* (Söğüt, s.125) cümlesi Mine Söğüt'ün gazeteci kimliğini anımsamamızı sağlar. Kan donduran gerçeklik üçüncü sayfa haberi olarak tüm çıplaklığı ile anlatılırken göç etmek zorunda kalan bir kadının "yersiz yurtsuzluğu" onun kendi sözleriyle tasvir edilir:

> *"Beni de bir kusmuk gibi atmadı mı bu memleket bünyesinden. Oysa ben ne onun annesinin katiliydim ne de kendisinin. Zararsız bir sığınmacı. Bir devrimci… İdealleri elinden alınmış bir genç, sadece genç biriydim. (…) Herkesi kabul ederlerken beni istemediler. Babamın kucağımda bir çocukla geri dönersem beni öldüreceğini bilemediler. O gün bugündür beni toprağa gömüyorlar. Derine … derine … hep daha derine…"* (Söğüt, s.126)

Öyküde kadın karakter, dilini hiç öğrenmediği, hiçbir erkeğiyle sevişmediği ve nehirlerinde yüzmediği, tiyatrolarına gitmediği, kahvelerinde hiç oturmadığı bu memlekette … derine… derine… hep daha derine (Söğüt, s.125) gömülmektedir. Avrupa ve Amerika'da kadının özlük haklarını koruyan bir toplumsal düzen olduğunu düşünen kadın karakterin yaşadığı hayal kırıklığı yazarın meseleye temel bakış açısını yansıtmaktadır. Öykünün son paragrafı bu düşünceyi vurucu ifadelerle yansıtır:

> *"Şimdi bir dua değil beddua oku bana papaz efendi. İçinde bu bütün memleketlere, devrime ve babama lanet olsun. Sonra tabutumu ver bana. Gömülmek istemiyorum buraya. (…) Ararsam eğer mutlaka bulurum bir yerlerde vicdanlı bir memleket. Benimkine ve sizinkine benzemeyen. Oğlumu da koyarım tabuta ve ölü babamı ve mümkünse raflara kaldırılmış bütün eski inançları… Giderim… Uzaklara. Daha uzaklara… Tekrar ölmeye ve huzurla gömülmeye vicdanlı bir memlekette."* (Söğüt, s.127)

*"Deli Kadın Hikâyeleri"*nin son öyküsü *"Kendimi Neden Bu Şehirde Öldürdüm"* başlığı ile dikkat çekmektedir. Öyküde kadın anlatıcı, bazen kuaförde çalışan bir küçük kız, bazen on yaşında hamile bir kadın bazen de otel odasında bedenini satmak zorunda kalan bir kadın olduğunu söyler. Bu kimlik değişimi kadın yazarın cinsiyet ayrımına dayalı ortak sorunları vurgulama çabasının göstergesidir. Öyküde kentle hesaplaşan kadın özneler kadının mekânla ilişkisini sorgular. *"Bu şehir yüzyıllardır erkektir ve kadınları sevmeyi bilmez"* (Söğüt, s.171) cümlesi yazarın kadın karakterlerin şehirlerle kuramadığı bağa işaret etmektedir:

> *"İşte bu yüzden, bu şehirde ben her gün kendimi defalarca öldürürüm. Bomba olur patlarım; kulesinden köprüsünden bomba olur aşağı atlarım. Elimde bir bıçak her yerime saplarım. Tavandaki bütün ipler kendimi asmam için sallanır. Arabalar önlerine atlamam*

için yol alır. Denizinde, lağımında, çöpünde kimliksiz cesedim. Kimsesizler mezarlığında daracık çukurlara sığar dev cesaretim." (Söğüt, s.172)

Öyküde kadın karakterin cesedinin bile "kimliksiz" olması kadının bireysel ve toplumsal konum elde etme çabasının olanaksızlığını ortaya koymaktadır. Kadının adı var mıdır sorusunun insanlık tarihi kadar eski olması cinsiyetçi söylemin tarihsel köklerini hatırlatmaktadır. Mine Söğüt, kendini gerçekleştirme çabasındaki kadın özneleri anlatırken onların çocukluk ve gençlik yıllarının travmalarına odaklanır. Bilinçaltında bastırılmış gerçekler kadınların yazgısında belirleyici güce sahiptir. Ataerkil toplumların kadına dayattığı cinsiyetçi değerler kadının benliğini "daracık çukurlar"a hapseder. Oysa kadınlığının farkına varma, kendi benliğini var etme kaygısı "dev bir cesaret"i de mümkün kılmaktadır. Yazarın altını çizdiği nokta da bu cesarettir.

4. SONUÇ

Yazma pratiğini gazetecilikle birlikte geliştirmiş olan Mine Söğüt'ün yazarlık serüveni otuzlu yaşlarda başlamıştır. "Merak ettiği, anlamlandırmaya çalıştığı bir dünyayı yeniden yaratarak çözmeye çalıştığını" belirten yazar, edebiyatın kışkırtıcı ve çarpıcı olması gerektiğini savunmaktadır. "Sevgisizlik, ilgisizlik, merhametsizlik ve yalnızlık" temalarını sıkça işlerken toplumsal iktidarın farklı aygıtlarını eleştirdiği öykülerinde kadının varoluş mücadelesini içtenlikle yansıtır. Travma ve delilik bu mücadelenin merkezinde yer almaktadır. Davranış bozukluğu veya ruhsal bunalımların nedeni için sadece bireysel belleğin değil toplumsal belleğin de irdelenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Mine Söğüt, bu noktada kadın karakterlerin ruhlarını kazırken toplumsal cinnetin de duygu haritasını çıkarmaya gayret etmektedir. Kadın bireyi yok etmeye çalışan erkek egemen zihniyetin aslında kendi sevgisizliğini, merhametsizliğini, yalnızlığını görmezden gelişine karşı çıkmaktadır.

Yaşanmış olayları yansıtırken fantastik unsurlara sıkça yer veren Mine Söğüt, masalla gerçeği ustalıkla birleştirmeyi başarır. Rüyalar, hezeyanlar, efsane ve masallar Mine Söğüt'ün öykülerinde önemli yer tutar. Benliğin farklı katmanlarının derinliğine ulaşmayı sağlayan araçlara dönüşür. Yazar, anlatım imkânı olmadığı varsayılan dil dışı deneyimleri ustalıkla aktarmaktadır. Susan/ susturulan kadının dilsizliğinin "dil"e dönüştüğü metinlerde anlatım imkânları araştırılır. Bitimsiz tekrarlar başta olmak üzere delirenlerin dil dışına çıkarak benimsedikleri farklı iletişim yöntemlerini yansıtan özgün ifadeler, çarpıcı imgesel söyleyişler yazarın kurmaca metinlerinin yapısına gösterdiği özenin, incelikli anlatımın göstergesidir.

Yazarın ölüm, ensest, tecavüz, cinayet gibi temaları büyük ustalıkla yansıttığı eserlerinde şiddetin doğurduğu "cinnet dili" söz konusudur. Mine

Söğüt, kişisel hayatının "romanlarında olanların hiçbirini içermeyen pamuk gibi bir hayat olduğunu" belirtir. Öykülerin özellikle son paragraflarında okurun yüzüne adeta tokat gibi inen çarpıcı gerçekliklerin sunulur. Mine Söğüt'ün eserlerini okuduğumuzda çıktığımız iç yolculuk bireysel ve toplumsal bir iç hesaplaşmaya dönüşür. Yazarın roman ve öyküleri, bireysel ve toplumsal travmaların yaralarının nasıl iyileşeceği üzerine de düşünmemizi sağladığı andan itibaren direnç ve umudun kaynağına dönüşmektedir. Mine Söğüt kadının yok sayılan reddedilen gizli doğası ile yüzleşme sağlayan metinlerin yazarıdır. *Deli Kadın Hikayeleri* ruhun hem derin yaralarını hem de bu yaraların ilacını eş zamanlı sunması bakımından önemli bir çalışmadır.

KAYNAKÇA

Cixous, H. (1976). *The Laugh of the Medusa.* (Trans. K. Cohen, and P. Cohen), Signs, 1(4), 875-93.

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

Cixous, H. (1981). *Castration or Decapitation?* Signs, 7 (1), 41-55.

Cixous, H. (1988). *Modern Criticism and Theory*. (Der. David Lodge), Nigel Wood: Londra: Longman.

Cixous, H. (2001). The Laugh of the Medusa. (Ed. Vincent B. Leitch). *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, New York: W.W. Norton Company.

Foucault, M. (1980). *The History of Sexuality*. Volume I: An introduction. (Çev. R. Hurley), New York: Random House.

Foucault, M. (2003). *Cinselliğin Tarihi*. (Çev. H. U. Tanrıöver), İstanbul: Ayrıntı Yay.

Gilbert, S. & Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic the Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination*. New Haven: Yale University.

Narlı, M. (2013). *Edebiyat ve delilik: Türk roman ve öyküsünde deliler ve delilik.* Ankara: Akça Yayıncılık.

Sarı, B. (2016). *Mad Women of Literature, Master Thesis, Gender and Narrative in Mine Söğüt's Writings*. Sabancı Üniversity.

Söğüt, M. (2017). *Deli Kadın Hikayeleri*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

YABANCI TOPRAKLARDA ÖLEN İKİ KADIN: TEZER ÖZLÜ VE UNİCA ZÜRN'ÜN ÖZYAŞAM ESERLERİNDE RUHSAL TEDAVİ VE İNTİHAR İZLEKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Öğr. Üyesi Cavidan ÇÖLTÜ İMREN
Çukurova Üniversitesi

1. GİRİŞ

Unica ZÜRN ve Tezer ÖZLÜ adlı kadın yazarlarımız kendi yola çıkarak yazmış oldukları eserlerinde yaşadıkları duygularını yalnızlık, karamsarlık, intihar ve ölüm ile sonuçlanan izlekler ile yansıtırlar. Zürn ve Özlü'de ortak olan yaşam korkusu, sinir hastanesinde maruz kaldıkları şiddet ve yaşadıkları travmalar, hayatın anlaşılmasını düşünsel açıdan zorlaştırmaktadır. Unica ZÜRN'ün "Yasemin Adam" (1971) ve Tezer ÖZLÜ'nün "Çocukluğumun Soğuk Geceleri" (1980) adlı eserlerinde acı, sevgi, sevgisizlik, umut, umutsuzluk, intihar, ölüm gibi motiflerin yanı sıra yazarların duygu durum bozukluklarını da izleyebilmemiz olasıdır. Bu çalışmada 20 yy yazınında kadın yazarlar açısından önemli bir yer edinmiş olan Alman Unica Zürn (1916-1970) ile toplum normlarına aykırı yaşamayı seven Tezer Özlü'nün (1942-1986) otobiyografik eserlerinden hareketle her iki yazarın yaşantılarına değinilecek ve her iki yazarın psikolojik sorunlarla ne denli iç içe yaşamak zorunda kaldıkları ele alınacaktır. Her iki yazar ve eserleri açısından yapılacak olan karşılaştırma eserlerdeki belirli izleklerin irdelenimi ile yapılacaktır. Bu izlekler özellikle ruhsal tedavi, intihar ve sevgisizlik olacaktır. Karşılaştırmamızın amacı, her iki yazarın yaşamış oldukları sıkıntıları, dışlanmışlığı ve sinir hastanesinde geçirmiş oldukları süreleri de dikkate alarak mani depresif ve şizofrenik atakları irdelemek, duygu bozukluklarının yaşam kalitesini ne denli olumsuz etkilediğini de gözler önüne sermektir.

Unica Zürn ve Tezer Özlü, hem yaşamları hem de yazınsal ve görsel sanata katkıları bakımından şaşırtıcı benzerlikler göstermektedir. Ailevi hayatları, aşkları ve yazın hayatına kazandırdıkları eserlerin yanı sıra yaşadıkları travmalar sonucu ruhsal tedavi görmeleri ve intihara teşebbüs edip özellikle de Zürn'ün intihar teşebbüsü sonucu ölmesi, bu iki yazar arasındaki benzerliklerin sadece birkaçı olarak sıralanabilir. Tezer Özlü'de büyük toplumsal felaketler, insana dair umutsuzluklar, mesleki başarısızlıklar gerekçesi ile gerçekleşen travmalar sonucu intihar teşebbüsünü Zürn'de kendi yaşamındaki ayrılık ve olumsuzluklar ve aşk acısı biçiminde görebilmekteyiz. Ruhları yaralanan ve bir türlü düzelemeyen bu iki kadın yazar sonunda yaşadıkları sıkıntılara dayanamazlar. Tıpkı batı ve Türk yazınındaki kadın yazar ve şairler olan Virginia Woolf'un (1882-1941) II.

Dünya Savaşı'nın yarattığı kasvet, üretkenlik yoksunluğu gibi nedenlerle ruhsal bunalıma girip hayatını sonlandırması, Sylvia Plath'ın (1932-1963) manik depresif yaşantısına intihar ederek son vermesi ve Nilgün Marmara'nın (1958-1987) ise Sylvia Plath'ın izinden gitmesi bu yazarlarımıza örnek olarak gösterilebilmektedir.

2. YAZARLARIN KISA ÖZGEÇMİŞLERİ

2.1 Unica ZÜRN

Sinir hastanesinde paranoid şizofren tanısı konan ve asıl adı Nora Berta Ruth ZÜRN olan Unica ZÜRN, 6 Temmuz 1916'da Berlin / Grünewald'da doğar ve maddi koşulları oldukça iyi bir ailede büyümeye başlar. Babasının asker olmasından ötürü özellikle İkinci Dünya Savaşı da dahil olmak üzere uzun süreli aralıklarla evde bulunmaması, annenin ise ona karşın soğuk ve itici davranması çocukluk anılarının en önemli travmatik kısmını kapsar… 1943 yılında kendisinden yirmi yaş büyük tüccar Erich Laupenmühlen ile evlenir….1949 da ise kocasının sürekli olarak kendisini aldatması sonucu bu evlilik son bulur. Bir kızı ve bir oğlu olan Zürn kocasının sadakatsizliğini öne sürse de velayet babaya verilir. Kocasının sadakatsizliği ise artık eskisi gibi karı koca hayatı yaşayamamalarından kaynaklanmaktadır. Zürn'ün son doğumunda kadın doğum doktoru onu o denli sıkı "dikmiştir" ki, kocası ile daha sonraki cinsel birlikteliği sürekli olarak acı verir ve bu yüzden kocasından uzak durmak zorunda kalır. Boşandıktan sonar ortaya çıkan maddi sıkıntısının yanı sıra eşinden ve çocuklarından ayrılan Zürn'ün ilk olumsuz ruhsal tepkileri bu dönemde başlar…1953 te ressam ve yazar Hans Bellmer ile tanışır ve onunla Paris'e gider ve öleceği güne kadar hayat arkadaşı olarak kalır…1958 de yaşadığı hamileliğini Bellmer'in zorlaması ile kürtaj ile sonlandırınca Zürn ruhsal bunalımlarına yenisini eklemiş olur. Artık şizofreni tanısıyla 1959-1966 yılları arasında Berlin ve Pariste'ki birçok ruh sağlığı hastanesinde farklı dönemlerde tedavi görür…1966 yılında Bellmer'in yarı felç kaldığını görüp eski ve mutlu yaşama dönemeyeceğini anlayan Zürn, eşinin kaldığı hastanenin altıncı katından atlayarak intihar eder. (Morrien, 1996, s.158-160). İntiharı "yabancı topraklarda" gerçekleşmiştir.

2.2 Tezer ÖZLÜ

Anne ve babası öğretmen olan Özlü 10 Eylül 1942 tarihinde doğar. Ebeveynlerinin devlet memurluğu gerekçesi ile çocukluğu birçok ilde geçer. Bu iller arasında Simav, Ödemiş ve Gerede vardır. İlk ve ortaokulu tamamladıktan sonra liseyi St. Georg Avusturya Kız Lisesi'nde okur. İlk çalışmaları çeviri üzerine olan Tezer, özellikle Kafka'nın eserlerini çevirir. Sıklıkla Almanya, Hollanda ve Fransa'ya seyahat eden Özlü, 1985 yılından sonraki seyahatlerini gezi, kültürel bilgi edinme veya yazınsal toplantılar için değil bu sefer sağlık tedavisi için gerçekleştirir. Hayatının beş yılını mani

depresif tanısı ile sinir hastanesinde tamamlar. İntihar teşebbüsünde bulunur ancak istediği gibi ölemez. Güner Sümer ve Erden Kıral ile yaptığı evliliklerinden sonra üçüncü evliliğini 1984 de Hans Peter Marti ile yapar. Üçüncü eşi kendisinden 10 yaş küçük İsviçre asıllıdır. Artık mutluluğa kavuştuğuna inanan Özlü, 18 Şubat 1986 da 44 yaşındayken yabancı topraklarda kansere yenik düşerek ölür. (Duru, 1997, s. 11-20). Ölümü "yabancı topraklarda" gerçekleşmiştir.

3. TEZER ÖZLÜ VE UNICA ZÜRN'ÜN OTOBIYOGRAFIK ESERLERI

3.1Unica Zürn ve Yasemin Adam

Yarı otobiyografik anlatımı olan "Yasemin adam" eseri ile Zürn, yaşamını ve eserlerini iç içe örerek ağırlıklı olarak yaşamış olduğu ruhsal hastalığından bahsetmektedir. Geçirmiş olduğu depresyonlar ve hastanelerdeki kalma süresi eserinin çoğu bölümünde dile getirilmektedir. Nesir yazı metni olan "Yasemin adam" Zürn'ün aynı zaman içerisinde ne denli çok anagram yazabildiğinin kanıtıdır. Eserinin hemen ilk sayfasında anagramın ne olduğunun tanımını verir Zürn.

"Anagramlar, bir sözcüğün veya cümlenin harflerinin yerlerini değiştirerek oluşturulan sözcükler veya cümlelerdir. Sadece verilen harfler kullanılabilir ve başka hiçbir harften yardım alınamaz" (Zürn, b, 2018, s.7)

Zürn bu eseri ile yaşamış olduğu şizofreniyi de dile getirir. Eserde sadece kendisinin ruhsal sıkıntılarını değil, tedavi gördüğü hastanedeki diğer başka hastaların da rahatsızlıkları hakkında bilgi edinmekteyiz. Kimlerin kendisine nasıl işkence ettiğini ayrıntılarıyla belirten Zürn adeta cinnetin izlerini anlatır. Halusinasyon biçiminde Zürn'ü neredeyse yaşamı boyunca takip eden "yasemin adam", Zürn'ün gerçekte karşılaştığı erkeklerin yerine koyduğu düşsel varlıktır.

3.2 Tezer Özlü ve "Çocukluğun Soğuk Geceleri"

Otobiyografik bir anlatım olan Özlü'nün bu eseri onun aile yaşantısından başlamak üzere okul hayatı, çekmiş olduğu maddi sıkıntılar, evlilikleri, psikolojik rahatsızlığı ve buna bağlı olarak yaptığı intihar girişimine varana dek hayatındaki birçok yaşanmışlığı aktarmaktadır. Yaşamış olduğu dönemin hem toplumsal hem de dini bakış açısına göre belki de birçok şeyin tabu sayılacağı olaylar yine Özlü'nün bu eserinde cesurca dile getirilip anlatılmaktadır. Eserindeki anlatımlarda çocukluğunun hiç de beklenen bir biçimde geçmediğini, maddi ve manevi sıkıntılar içerisinde yetiştiğini dile getiren Özlü, lüks yaşam tarzına özen duyduğunu ifade eder. Anne ve babası ile yaşadığı çatışmaların yanı sıra toplumsal infialler de hassas bünyesini zorlayınca kendini sinir hastanesinde bulması Özlü'nün bir anlamda yaşamının özeti sayılabilir.

Eserlerimizin kaşılaştırımını gerçekleştirmeden önce her iki yazarımızın yukarıda da belirtmiş olduğumuz gibi hayatlarının belirli bir dönemini sinir hastanesinde tedavi görerek geçirdiklerinden bahsetmiştik. Unica Zürn şizofreni ve Tezer Özlü ise mani depresif tanıları ile tedavi görmüşlerdir. Bu anlamda şizofreni ve mani depresif kavramlarına açıklık getirmek isterim.

4. RUHSAL HASTALIKLAR

4.1 Şizofreni

Freud (2016, s. 73-74) psikonevrozların (histeri ve saplantılar) ruhsal mekanizmasına ve ruhsal travmalarına dair derinlemesine bir çalışma yapar. Bu çalışmasını Josef Breuer ile on yılı aşkın süre farklı hastalar üzerinde deneyimledikten sonra, "kataritik" bir yöntemle çalışmalarını derinleştirir. Bu yöntem ile psikonevrozların çocukluklarında yaşamış oldukları cinsel yaşamla ilgili bulgular elde eder…Çocukluğun cinsel travmaları dikkate alınmadığı sürece, semptomları netleştirmek ve onların tekrar ortaya çıkmasını önlemek de mümkün değildir.

Şizofreninin elbette sadece cinselliğe bağlanamayacağını biliyoruz. Ancak Zürn'ün on yaşlarındayken abisinin tecavüzüne uğraması şizofreniye giden yolu açan belki de ilk travmalardan biri olmuştur. Bu bağlamda yine Zürn'ün bir diğer otobiyografik eseri olan **Kara Bahar** adlı yapıtında ruhsal hastalığının temelini oluşturan nedenlere ulaşabilmemiz de olasıdır. Babasının sürekli evden uzak kalması, annesinin farklı erkeklerle birlikte olması gibi aile hayatını derinden sarsabilecek olayların yanı sıra en travmatik yaşantı Zürn'ün abisinin ona tecavüz etmesidir.

> *Bu kasvetli, sıcak haziran ayında bir akşam, fırtına habercisi boğucu sıcakla birklikte, erkek kardeşi sinsice odasına giriyor ve kızı yatağa atıyor. Esrarlı bir suskunluk ve cam gibi gözlerle pantolonunun düğmelerini çözüyor ve bacaklarının arasında uzamış şeyi gösteriyor. Kızı bir merak ve korku sarıyor. Onun ne yapmak istediğini biliyor. Ama onu küçük görüyor. Ona göre erkek kardeşi on altı yaşında bir budaladan başka bir şey değil. Bütün gücüyle karşı koyuyor. Ama o daha güçlü. Kendisini onun elinden kurtaramıyor. Onu küçümsüyor çünkü o çok genç. Erkek kardeşi kendisini kızın üstüne atıyor ve "bıçağıyla" (kız o şeye böyle diyor) kızın "yarasını" deliyor. Soluk soluğa nefes alırken erkek kardeşi bütün ağırlığıyla kızın küçük bedenini eziyor. Kız keskin bir acı hissediyor, başka hiçbir şey. Utanç ve hayal kırıklığı hissediyor (Zürn, a, 2014, s.19).*

Tanımsal olarak şizofreni, ağır kişilik dağılmaları, gerçekliğin çarpıtılması ve gündelik yaşamın gerektirdiği işlevlerin yerine getirilmemesiyle nitelenen bir grup bozukluğu olarak ifade edilebilir…Bazen şizofreni aniden başlar, büyük bir karmaşa ve duygusal sarsıntıyla belirlenir…yaşam soyutlanır, içe

dönüklük ve güvensizlik duyguları eğilim gösterir…Hem düşünce süreci hem de düşüncenin içeriği bozulabilir…Birbiriyle ilişkisi olmayan sözcükler ve ibareler rastgele yan yana gelir. (Atkinson ve diğerleri, 2010, s. 549)

İşte Zürn'ün yaşamındaki travmalar o denli yoğundur ki farklı şehir ve ülkelerde farklı hastanelerde şizofreni tedavisi görmesine rağmen beklenen iyileşme bir türlü sağlanamaz. Bu travmalar arasında Zürn'ün ilk evliliğinde yapmış olduğu doğumlar sonrası jinekolog hatası ile artık istediği cinsel hazza ulaşamaması, Hans Bellmer ile birlikteliğinde kaldığı hamileliğinin Bellmer'in baskısı ile sonlandırılması gibi ruhsal sıkıntılar Zürn'ün şizofreniye adım adım yaklaşmasını tetiklemiştir.

4. 2 Mani depresif

Zürn'de şizofreni söz konusu iken Özlü'de anormal psikoloji adı altında değerlendirebileceğimiz mani depresif yani diğer bir adıyla iki kutuplu bozukluk söz konusudur.

Depresyon çoğu zaman okulda veya iş yerinde yaşanan başarısızlık veya sevilen birinin kaybedilmesi ile meydana gelebileceği gibi, kişinin çaresizlik ve mutsuzluk hissetmesi de birer faktördür…Depresyonda haz ve yaşamdan zevk alma duygusu kaybolmaktadır…manik depresyonda ise kişi depresyon ve aşırı mutluluk arasında gidip gelir…Yani birey enerjik, coşkulu ve özgüvenli olmasının yanı sıra aynı anda içine kapanabilir ve üzüntüden ağlayabilir. (Atkinson ve diğerleri, 2010, s. 539-542)

Aynı Zürn'de de olduğu gibi Özlü'nün yaşamında da sürekli iniş çıkışlar, kısmi başarılar ama çoğunlukla başarısızlıklar gig etkenler her iki kadın yazarın hayatını şekillendirmiştir. Her iki kadın yazar hayatlarının yaklaşık beşer yılını sinir hastanesinde tedavi altında geçirerek Zürn şizofreni Özlü ise mani depresif tanı ile tedavi görmüştür. Yukarıda da aktardığım üzere Özlü de tıpkı Zürn gibi sinir hastanesinde tedavi görür. Zürn'de gerçekleşen ruhsal sorunlar daha çok bireysel problemlerden kaynaklı iken, Özlü'deki problemlerin kaynağı çevresindeki insanların yaratmış olduğu beklenmedik haksızlıklar, büyük ve negatif toplumsal olaylar, başkalarının ölümü ve işkence görmesi sonucu artar.

5. ESERLERDEKİ BENZERLİKLER VE FARKLILIKLAR

5.1 Benzerlikler

Türk kadın yazar Özlü ile Alman kadın yazarımız Zürn gençlik ve olgunluk yıllarını farklı zaman dilimleri, farklı ülkeler, yaşamlar ve kişilerle birlikte geçirmiş olmalarına rağmen eserlerinin temalaştırdığı izlekler birbirine benzerlikler göstermektedir. Tezer Özlü ve Unica Zürn'ün eserlerindeki benzer izlekleri şu şekilde sıralamaya çalışmak isterim.

5.1.1 Yalnızlık ve sevgisizlik

Zürn'ün yalnızlığını ve sevgisiz kalışını hem babasının sürekli evden uzaklara gitmesine hem de annesinin ona neredeyse hiç sevgi göstermemesine bağlayabiliriz. "Yasemin adam" adlı eser daha ilk sayfada yazarın ne denli yalnız olduğunu okura gösterir. Eser altı yaşında küçük bir kızın rüyası ile başlar:

> *Altı yaşındayken, bir gece rüyasında odasının duvarına asılı maun çerçeveli aynanın içinden geçirildiğini gördü. Bu ayna sıra sıra kavakların olduğu uzun bir yola çıkan bir kapıya dönüşüyor. Bu uzun yol küçük bir eve ulaştırıyor onu. Evin kapısı açık. İçeri giriyor ve kendini bir merdivenin başında buluyor. Yukarı çıkıyor. Kimseye rastlamıyor. Bir masanın önünde duruyor. Masanın üzerinde küçük beyaz bir kart var. Üzerindekini okumak için kartı eline aldığı sırada uyanıyor. Bu rüyanın etkisi öyle güçlü ki aynayı kenara itmek için yataktan kalkıyor. Ve sadece duvarı buluyor, kapıyı değil. Bu sabah açıklanamaz bir yalnızlık hissi ile annesinin odasına gitti. Şayet mümkün olsaydı hiçbir şey görmemek için geldiği yere geri dönebilmek… (Zürn, b, 2018, s.11).*

Zürn, en çok sevgi görmesi gereken kişi olarak bilinen annesinden sadece nefret, aşağılama ve tiksinti görür. Ne zaman annesine yaklaşmak istese ve onun sevgisine muhtaç olsa, annesi onun yerine başka insanlara veya erkeklere ilgi gösterip Zürn'ü sürekli olarak öteler. Zürn annesinden şöyle söz eder:

Hiç kimsenin sevebileceği bir kadın değil. Tek düşündüğü kendi rahatlığı olan bu kadın bencil. Bir kimse odasına girmek isterse, uzun bir süre kapısını çalması gerekiyor. O zaman bile içeri alınacağından emin olmaz…Sürekli misafir ağırlıyor…Çılgınca kendi kilosu ve biçimsiz vücudunun uyuşukluğuyla mücadele ediyor. "Annemin üç tane kocası var", diyor onu dinlemeye tenezzül eden kimselere…zaman zaman kendisini çok yalnız hissediyor, annesinin yatak odasının kapısını çalıyor ve nadiren içeri girmesine izin veriliyor. (Zürn, a, 2014, s.27-28)

Özlü'nün sevgisizlik ortamı ise tıpkı Zürn'de olduğu gibi küçük yaştan itibaren kendi evlerinde başlamıştır. Nasıl ki Zürn ne annesinden ne de ona tecavüz etmiş olan abisinden sevgi görmemiş ve evin içinde sürekli olarak yalnız yaşamış ise, Özlü de küçük yaşlardan itibaren anne ve babasının arasında varlığı açıkça fark edilen bir sevgisizliği hisseder ve gözlemler.

> *Babamla annem arasında hiçbir sıcaklık, hiçbir sevgi yok gibi. Annem onu erkek olarak hiç sevmediğini her davranışıyla belli ediyor. Bütün küçük burjuvalar gibi sorumlulukların zorunluluğuyla bağlılar*

birbirine. Her sabah ve her gece öylesine sevgisiz ki (Özlü, 2000, s.11).

Hem Zürn'ün hem de Özlü'nün eserlerinde sürekli olarak yalnızlık izleği ile karşılaşabilmekteyiz. Kayaalp (2001, s.13-15) yalnızlık kavramını insanların büyük bir bölümünün, hiçbir zaman tamamen kurtulamadıkları çocuksu bir anksiyeteden (kaygı, korku, gerilim, sıkıntı hali) kaynaklandığını varsayar. Zürn, küçük yaşta yalnız kalmış, kendi evinden ve evindeki duvar resimlerinden korkar hale gelerek zaman zaman varsanımlar görmüştür. Özlü ise yaşam ortamındaki sıkıntıdan bir türlü kurtulamamıştır. Ancak her iki yazarın yaşamış olduğu yalnızlık birbirinden farklılık gösterir. Zürn'deki yalnızlık anlayışı ruhsal gerçeklik düzeyinde olmamasına karşın Özlü'deki yalnızlık anlayışı ruhsal gerçeklik düzeyinde yaşanan bir yalnızlıktır: "Şimdi artık işim, yalnız kalabileceğim bir evim de yok. Birkaç yılda yabancılaştığım İstanbul kentinin büyük boyutları içinde yalnızım (Özlü, 2000, s. 44).

5.1.2 İntihar ve ölüm

Hem Tezer Özlü de hem de Unica Zürn'de intihar teşebbüsü ve intihar teşebbüsüne bağlı ölüm izlekleri söz konusudur. Ölüm, ölme isteği ve intihar etmenin gerekçeleri her iki kadın yazar için geçerli nedenlere dayanır. Bu gerekçeler arasında ruhsal tedavi sürecinden artık yılmış olmak, sürekli yaşanılan yalnızlık ve belki de eski ve mutlu günlere geri dönememe bunalımı olarak sıralanabilir.

Zürn, sinir hastanesinde tanıştığı bir hastanın bileklerini kesmiş ancak ölmemiş olduğunu görünce aynı intihar yöntemini uygulayıp ölmek ister. Ancak bunda da yine başarılı olamaz.

O gece cam parçalarıyla yatağa yatıyor. Birkaç haftadır burada az sayıda bulunan iki yataklı odalarda kalmasına izin veriliyordu. Odasını morfin bağımlısı olan, burada bağımlılık tedavisi gören genç bir kadınla paylaşıyor. Atardamarını kesmek için oda arkadaşının uyumasını bekliyor. Bunu başarabilmesi imkânsız. Bileklerini hangi noktadan kesmesi gerektiği hakkında en ufak bir fikri yok ve cam parçaları yeterince keskin değil. Kesiyor, kesiyor ve gerçekten kanının aktığını da hissediyor. Etraf karanlık, yaraları ona yeterince derin görünmüyor. Uyuyakaldıktan sonra sabaha kadar bedenindeki tüm kanı kaybedeceğinden neredeyse emin. Ertesi gün onu nasılsa yatağında ölü bulacaklarını, kanın kapının altından aktığını göreceklerini hayal ediyor. Bu huzur verici hayallerle uyuyakalıyor ve sabah kanlı yatağında uyanıyor. "Evet, keşke jiletim olsaydı…" Kalkıp bir hemşirenin yanına gidiyor. Yaşlı, çok nazik bir kadın. Gece yapmaya çalıştığı şeye çok da şaşırmıyor. "O kadar kolay ölünmüyor". Hemşirenin söylediği tek şey bu (Zürn, b, 2018, s.70-71).

Zürn, özellikle intihar etmeyi pencereden atlayarak gerçekleştirme arzusunda olan biri. Gerçekten de intiharını Hans Bellmer ile artık eskisi kadar mutlu olmayacağını anlayınca pencereden atlayarak geçekleştirir. Zaten bu intihar girişimini çocukluğundan beri tasarlamış ve intihar etmekle aile fertlerine duygusal bir şok yaşatmak istediğini yine **Kara Bahar** adlı eserinde şöyle dile getirmiştir.

> *Etrafını düşmanlar sarmış. Çevresinde çitlerden ve engellerden başka bir şey yok. Pencereden dışarı bakıyor ve ölüme yaklaştığını düşünüyor. Pencereden atlamaya karar vermişti. Eğer yeterince uzağa atlayabilseydi vücudu "yabancı bir toprakta ölmesini" sağlamaya yetecek bir ivme kazanabilirdi. Komşularının bahçesine düşerdi. Cesedini evin bahçesinde bulamamak anne babasına daha da büyük bir şok yaşatırdı (Zürn, a, 2014, s. 48-49).*

Yabancı bir toprakta ölmek arzusunu sürekli dile getiren Zürn, komşunun bahçesinde olmasa bile anavatanından uzak bir yerde Paris Fransa'da intihar ederek yine yabancı bir toprakta yaşamına son vermiştir. Benzer sıkıntıları taşradan büyükşehire göç eden Tezer Özlü de yaşar. Gerçi Özlü kendisini pencereden atmaz ama hap içerek intihar etmek ister ancak bir türlü arzu ettiği ölümü tadamaz.

İntihar etme arzusunun birden fazla gerekçesinin yanı sıra Durkheim'a göre intihar etme eğilimi bireyin psikolojisine ya da fiziksel ortamın etkilerine göre değil, bireyin toplumla ilişkisinin niteliğine bağlı olduğu kanısındadır. Bireysel bir eylem olarak intihar, toplumsal dayanışmanın başarılı olamadığına işaret ettiğinden, toplumsal bağların etkisizliğinin de bir göstergesidir (Marshall, 1999, s. 347-348). Yani toplumun sosyal yaşantısının dışında kalan ve yalnızlığa itilen bireyin bu tanıma göre intihar eğilimi diğer "sağlıklı" yaşam süren bireye göre daha fazla olacaktır. Kötülüklerden ve sürekli yaşanan olumsuzluklardan kurtulamayan adeta yaşamlarında çıkış yolu bulamayan ve sinir hastanesinde hürriyetlerinden yoksun bırakılan her iki kadın yazarımız hem eserlerinde hem de gerçek yaşantılarında intihar ve ölüm arzularını sürekli dile getirip gerçekleştirmekten de kaçınmamışlardır. Yaşanan bunca soruna bir yenisini ekleyen Özlü, kanser hastalığına yakalanıp göğsü İsviçre'de alındıktan ama daha sonra yine Paris'teki sinir hastanesinde tedavi görürken klinik doktoruna ölüm arzusunu şu şekilde dile getirir: *Dünyanın en büyük acıları beni buldu, ölmeme izin verin* diye yalvarır. (Duru, 1997, s. 18-20).

Yine Özlü eserinde intihar etmesini ve kurtarılmış olmasını şu biçimde dile getiriyor:

> *Ölüm düşüncesi izliyor beni. Gece gündüz kendimi öldürmeyi düşünüyorum…Karanlık bir gecenin geç vaktinde kalkıyorum…Ev soğuk…Günlerdir biriktirdiğim ilaçları avuç avuç yutuyorum. Sanki*

güzel bir ölü gövdeyle öç almak istediğim insanlar var. Karşı çıkmak istediğim evler, ...öğretmenler var. Karşı çıkmak istediğim kurallar var. Bir haykırış! Küçük dünyanız sizin olsun...Kirli bir yastık kılıfı görerek uyanıyorum. P.K. harflerini okuyorum. Kafamda hemen "Psikiyatri Kliniği" çağrışımı uyanıyor. Kurtardılar beni! (Özlü, 2000, s.12-13)

Ölüm ve ölüm düşüncesi her iki yazar için çekmiş oldukları acılardan adeta birer kurtuluş ümidi idi. Ancak yazarlarımızın kurtuluşları kendi vatan topraklarında gerçekleşmemişti. Zürn küçük yaştan itibaren pencereden atlayıp komşu bahçeye düşüp ölmeyi yabancı bir yerde ölmek olarak sanrılamıştı. Onun ölüm arzusu sürekli olarak aileden uzak başka bir toprakta ölmekti. Özlü'de de aynı isteği görebilmek olasıdır. Bu anlamda yabancı topraklarda ölmek hem Zürn hem de Özlü için geçerli kavramlardır. Zürn, intihar ettiğinde ülkesinden yani Almanya'dan uzak bir yerde yani Paris'te hayata veda ederken, Özlü, ülkesi olan Türkiye'de değil Zürih İsviçre'de hayata gözlerini yumar.

Karşılaştırmış olduğumuz ve iki farklı kültürden gelmiş olan yazarlarımızın eserlerinde birçok ortak izlekler bulmamıza rağmen yine de eserleri ve kişilikleri itibarı ile farklı ve birbirine benzemeyen izlekler de bulmak mümkündür.

5.2. Farklılıklar

Hem Özlü, hem de Zürn sinir hastanesinde tedavi görürken farklı duygular içerisindedirler. Özlü özellikle Türkiye'deki tedavisi sürecinde hastane görevlisi hademelerin hastaların iyiliği veya ilileşmesinin yerine onları belki de gerçekten intihara teşebbüs ettirecek derecede olumsuz yaklaşımlarının ve davranışlarının olduğundan bahseder:

Sigaramı yerde söndürüyorum. Hademe üzerime saldırıp, suratıma bir yumruk atıyor.....Direndikçe beni dövüyor.....Gidip deli gömleği getiriyor. Beni önce gömleğe bağlıyor. Sonra kollarımı gerçek uzunluğundan daha çok çekerek demir karyolanın baş kısmına bağlıyor. Ayaklarımı da iyice çekip ayakucuna bağlıyor. Bu durumda bu işkence altında bir an bile yatmaya, dayanmaya gücüm yok. (Özlü, 2000, s. 55-56)

Bu ve buna benzer şiddet gören Özlü belki de daha erken iyileşebileceği yerde daha geç bir süre sonra sinir hastanesinden salıverilir. Onu ise en çok üzen olaylardan biri de sinir hastanesinde 5 yıl süren tedavisinde en çok eleştirdiği şey ailesinin ve yakın arkadaşlarının onu yalnız bırakmış olmasıdır. Bu uzun süreli tedavisi esnasında ailesinden neredeyse hiç kimse onu ziyarete gelmemiştir. Sinir hastanesinden ayrılırken kendisine şu sözü verir:

Bu kapıların ardına bir kez daha dönmeyeceğimi biliyorum. Böylesi bir sefaleti hiçbir zaman yaşamayacağım. Direnmeliyim. Beni iyileştiren ne şok. ne de ilaçlar. Beni iyileştiren, bu kliniklere bir kez daha kilitlenme olasılığının verdiği büyük ve derin korku." (Özlü, 2000, s. 56)

Ancak Özlü'nün sinir hastanesine gelmek istememesine karşın Zürn'de gördüğümüz zıtlık veya diğer bir deyişle farklılık ise Zürn'ün yaşadıkları ile baş edemeyip bile isteye toplum içinde yadırganacak davranışlar sergiler. Amacı kolluk kuvvetleri tarafından sinir hastanesine sevk edilmektir.

Sokağa çıkıyor ve nereye gideceğini bilmiyor…kuaförde saçlarını yaptırıyor ve dükkanın kızgın sahibesinin kafasına koca bir pamuk koyup onu kutsuyor…Polis çağırıyorlar…Karakolda polisten bir bardak su istiyor. Suyu içmek yerine polisin kafasından aşağıya döküyor…hücreye atılıyor…hücredeki sandalye ile var gücü ile kapıya vuruyor…Sorgu hakiminin karşısına çıkınca; ben deliyim, sanırım ben bir şizofrenim ve sanırım beni Wittenau'a götürmelisiniz diyor. (Zürn, b, 2018, s. 45-46)

6. SONUÇ

20. yy yazın, düşün ve sanat tarihinde kendinden sürekli söz ettiren sanatçılar ya dâhiyane düşünceleri ve kuramları ya da sanrı ve delilikleri ile kendilerinden söz ettirmişler ve adları hala anılmaya devam etmektedir. Bunlar arasında Alman filolog, filozof, kültür eleştirmeni Friedrich Wilhelm Nietzsche, Alman yazar Franz Kafka, İtalyan şair, romancı Cesare Pavese ve Italo Svevo, İspanyol ressam Salvador Dali, yazar Virginia Woolf, Sylvia Plath ve Nilgün Marmara gibiler sayılabilmektedir. Adlarını saymış olduğumuz kimi sanatçı ise söz konusu deliliklerini bir adım öteye taşıyarak intihar edip yaşamlarına son vermiştir. Her ikisi de kadın yazar olan ama farklı kültürlere mensup Özlü ve Zürn öz yaşamlarında da benzer acılardan geçmişlerdir. Otobiyografik ve yarı otobiyografik eserlerinde yaşamlarının neden bu denli acılarla dolu olduğunu farklı ifadelerle aktaran yazarlarımızın çocuk yaşlardaki travmalarını, aile içerisindeki sevgisizliği, toplum içerisinde geçirmiş oldukları sıkıntıları ve bunlara bağlı olarak ruhsal hastalıklarını irdelemeye çalıştık. Bireylerin ölümü düşünmeleri veya intihara meyilli olmaları elbette yaşadıkları sıkıntıların ve olumsuzlukların sonucunda gerçekleşmektedir. Yaşanılan sıkıntılar onları sürekli kötümser düşünmeye sevk etmiştir. Her iki yazarın intihar girişimi, sürekli olarak ölümü kurtuluş olarak değerlendirmeleri kendilerince bir çıkış yolu bulamayışlarından kaynaklanmıştır. Ruh hastanesinde şizofreni ve mani depresif tedavi görmeleri dahi onları istenilen düzeyde iyileştirememiştir. Sonuç itibarı ile şu kanıya varabilmekteyiz: Bireylerin kötümser yerine gore anarşist olmaları onların yaşam koşullarına, yetiştirilme tarzlarına ve manevi

değerlere bağlıdır. Özellikle manevi olarak sağlıklı bir çocukluk geçirmiş olan bireylerin duygu durumlarında inişli çıkışlı bir seyir söz konusu olmayacak ve kendilerini topluma daha kolay adapte edebilme şansına sahip olabileceklerdir.

KAYNAKÇA

Atkinson, L.R., Atkinson, C.R., Smith, E. E., Bem,J.D., Hoeksema,S.N. (2010). *Psikolojiye giriş.* (Çev. Alogan,Y.). 6. Baskı. Ankara: Arkadaş.

Duru, S. (1997). *Tezer Özlü'ye armağan*. İstanbul: YKY.

Freud, S. (2016). *Psikopataloji üzerine.* Çev: Budak, S. İstanbul: Öteki.

Kayaalp, M. L. (2001). *Psikanaliz yazıları, yalnızlık (Baharlık kitap dizisi). Yalnızlık kader, yaşam heder (midir?).* İstanbul: Bağlam.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. D. Kömürcü, O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat.

Morrien, R. (1996). *Weibliches Textbegehren bei Ingeborg Bachmann, Marlen Haushofer und Unica Zürn*. Würzburg: Königshausen&Neumann.

Özlü, T. (2000). *Çocukluğun soğuk geceleri* (7. baskı). İstanbul: YKY.

Zürn, U. (2014). *Kara bahar*. (Çev. Çakmakçı, O). İstanbul: Encore.

Zürn, U. (2018). *Yasemin adam*. (Çev. Kanber, K). İstanbul: Dedalus.

ÖMER SEYFETTİN VE WOLFGANG BORCHERT ÖRNEĞİNDE KISA ÖYKÜ TÜRÜNÜN YAPISAL VE İÇERİK ANALİZİ[1]

Doç. Dr. Umut BALCI
Batman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KILINÇ
Dicle Üniversitesi

E. Sıddık MARANGOZ
Dicle Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

1. GİRİŞ

Edebiyatın epik türlerinden biri olan kısa öykü, diğer edebi türlere oranla farklı ülkelerde farklı amaç ve özelliklerle gelişmiş ve günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Günümüzde de kısa öykü türünde sıklıkla örnekler verilmesine rağmen, bu tür özellikle II. Dünya Savaşı esnası ve sonrasında pek çok ülkede popüler olmuş ve bu türde sayısız örnekler verilmiştir. Bu kısa öykü örnekleri yabancı dil eğitimi dahil olmak üzere (Demiryay, 2016:240), yaşamın pek çok noktasında ortaya çıkıp tercih edilen metinler özelliğini kazanmıştır. Türk Edebiyatındaki kısa öykü ise hem kavramsal hem de ortaya çıkış dönemi ve içerik açısından diğer ülke edebiyatlarına göre farklılık göstermiştir. Bu tür, Almanya'da II. Dünya Savaşından sonra popüler olmuşken, Türkiye'de 1980li yıllarda yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Korkmaz ve Deveci, 2011:11).

Yukarıda aktardığımız bilgiler ışığında, çalışmamızın amacı, edebi türlerden biri olan *kısa öykü*yü ünlü Türk öykücü Ömer Seyfettin ve Alman öykücü Wolfgang Borchert örneğinde karşılaştırmalı bir şekilde ele almak ve aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır:

- Türk ve Alman Edebiyatında kısa öykülerin gelişim evreleri aynı mıdır?
- Türk ve Alman Edebiyatında kısa öykü türünde eserler kaleme almanın amaç ve gerekçeleri aynı mıdır?
- Türk ve Alman Edebiyatında kaleme alınan kısa öykülerin temel özellikleri, işlenen konu ve motifler benzerlik göstermekte midir?
- Ömer Seyfettin ile Wolfgang Borchert'in ortak ve farklı yönleri nelerdir?
- Ömer Seyfettin ile Wolfgang Borchert savaş konusuna nasıl yaklaşmıştır?

[1] Bu çalışma Ahmet Kılınç ve Umut Balcı danışmanlığında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

- Ömer Seyfettin ile Wolfgang Borchert'in öykülerinde ideolojik yaklaşım var mıdır?

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli uygulanmış, nedensel karşılaştırma sonucunda durum saptaması ve çözümlemesi yoluna gidilmiştir. Çalışmamızın evrenini Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert'in tüm kısa öyküleri, örneklemini ise Ömer Seyfettin'in *Bomba* ve Wolfgang Borchert'in *Das Brot* adlı öyküleri oluşturmuştur.

2. TÜRK EDEBİYATINDA KISA ÖYKÜ

Kısa öykü kavram olarak neredeyse her ülkenin edebiyatına girmiş epik bir alt türdür. Bu tür, farklı ülkelerde farklı şekillerde adlandırılmaktadır, fakat adlandırmaların hepsinde öykünün kısalığını ifade eden *kısa* kavramına ya sıfat olarak ya da başka türden tanımlayıcı ve eklerle vurgu yapılmaktadır. Böylelikle ele alınan öykünün başka öykülerle farkı kısalığıyla ortaya konmaktadır. Diğer ülke edebiyatlarında olduğu gibi, Türk edebiyatında da *kısa öykü* kavramını ifade eden çeşitli adlandırmalar yapılmıştır. Bu adlandırmalara kısaca değinecek olursak; Emre (2002:13) yabancı dillerdeki *kısa öykü* kavramının kısalık boyutuna yapılan vurguyu arttırmak için öykü kavramını *kıp kısa* şeklindeki ikilemeyle tanımlamış ve *kıp kısa öykü* kavramını ortaya çıkarmıştır. Edgü ise (1990:5) Emre'nın yaklaşımına benzer bir yaklaşımla, fakat farklı tanımlayıcılar kullanarak kısa öykü kavramının kısalığına vurgu yapmış, *minimal öykü, minimalist öykü, çok kısa öykü* ve hatta *öykücük* kavramlarını kullanmıştır. İlk üç yaklaşımda *öykü* kavramı tanımlayıcılarla desteklenmiştir. Minimal, minimalist ve çok kısa ifadeleri bu türün kısalık özelliklerini ön plana geçirmek için kullanılmıştır. Öykücük yaklaşımı ise diğer kullanımlardan biraz farklıdır. Türkçede küçültme eki olarak kullanılan *–cik, -cük* ekleri kullanılmış (öykücük), böylece öykünün kısalığı dile getirilmiştir. Bu yaklaşım kavramsal olarak yanlış anlaşılmamalara da sebebiyet verebilir. Çünkü öykücük *tam öykü olma özelliklerini taşımayan* şeklinde de yorumlanabilir. Korkmaz ise (2006:26) *küçerek* kavramını ele almıştır. *Küçerek* kavramı, -rek ekinin küçültme anlamı (Banguoğlu, 2007:198) yüklemesinden dolayı, öykünün kısalığını dile getirmek, bu kısalığa vurgu boyutu katmak amacıyla rahatlıkla kullanılabilecek bir ifadedir. Kısa Öykü türü için ayrıca bazı kaynaklarda *kısa kısa öykü, sımsıkı öykü, kısa kurmaca, kısa, minik öykü, mini öykü, mesel* veya *küçük ölçekli kurmaca* şeklinde çok farklı adlandırmaların da yapıldığı gözlemlenmiştir (Bkz. Hece Öykü, 2007:35vd).

2.1. Tarihçesi ve Temsilcileri

Türk edebiyatına kısa öykünün girmesi Doğu edebiyatının etkileri ile ilgilidir. Beydaba, Ezop ve Mevlana metinleri, Türk kısa öyküleri üzerinde etkili olmuştur (Kolcu, 2006:85). Zamansal olarak kısa öykü, daha eski

tarihlerde de yazılmasına rağmen, 1980li yıllarda yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Korkmaz ve Deveci, 2011:11). Bu tarihlerde yaygınlık kazanmasının temel sebepleri arasında özellikle kitle iletişim araçlarının insanlar tarafından sıklıkla kullanılmaya başlanması yer almaktadır. Çünkü bu araçların kullanımı uzun epik türlerin okunmasını azaltmış, insanlar daha kısa ve pratik türlere yönelmişlerdir. Bunlardan birini de kısa öykü oluşturmuştur. Bu bağlamda Korkmaz'ın (2007:35) günümüz insanını zaman yoksunu, roman okumaya zaman bulamayan, *fast food* tarzı bir anlatım türü tercih eden kişiler olarak tanımlaması, yukarıdaki açıklamalarımızı desteklemektedir.

Türk edebiyatında öykü türü, Ahmet Mithat'ın 1870'te basılmış olan *Kıssadan Hisse ve Letâif-i Rivâyât* isimli öykü kitabıyla başlar (Kudret, 1977:24). Toplum, o dönemde Batılılaşma hareketiyle yeni yeni karşılaşmaktadır ve dönemin yazarları, toplumun Batının yaşam biçimi ile kendi gelenek ve töreleri arasında kalmasını anlatan çok sayıda öykü yazmışlardır. Tanzimat Döneminde Ahmet Mithat, Namık Kemal ve Şemsettin Sami, Servet-i Fünun döneminde Halit Ziya Uşaklıgil, Mehmet Rauf, Hüseyin Cahit Yalçın, Müftüoğlu Ahmet Hikmet ve Safvetî Ziya, Milli Edebiyat döneminde ise Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Refik Halit Karay, Reşat Nuri Güntekin ve Peyami Safa öykü türünde örnekler veren yazarlardır (Bkz. Kudret, 1977:24-27). Ferit Edgü, Ahmet Erkan Doğan, Haydar Ergülen, Tarık Günersel, Ayşegül Gürdal, Özcan Karabulut, Sema Kaygusuz ve Murat Yalçın ise günümüz kısa öykü yazarları olarak anılmaktadır.

2.2. Özellikleri

Yansıtma Tekniği: Türk Edebiyatında kısa öykülerin *yansıtma* özellikleri vardır. Yani, olayı anlatmaktan çok yansıtma, bir tür fotoğrafını çekme söz konusudur. Okur, kısa öyküyü okuduğu zaman olaylar gözünde net bir şekilde canlanır, sanki o mekanın içindeymiş gibi hisseder kendini. Yansıtma tekniği betimlemelerle sağlanmaktadır (Bkz. Korkmaz ve Deveci, 2011:55).

Yoğunlaştırma: Zamanın şoklanması veya sıkıştırılması olarak da kabul edilen yoğun anlatım, kısa öykünün zamansal olarak kısalığını sağlamak açısından önemlidir. Bu özelliği Demir (2015:127) öykü zamanının yoğunlaştırılıp öyküleme zamanında an olarak yansıtılması olarak açıklamaktadır. Yoğunlaştırmayı Korkmaz (2008:1996) kısa, özlü ve sindirilmiş yapısıyla anlık fark edişlerin şiirsel çığlığı, Erden ise (2008) dar alanlara sıkıştırılmış az sayıda sözcükle yoğun anlamlar aktarma gücüne sahip olan sanatsal iletişim araçları olarak tanımlamaktadırlar.

Amaç: İnsanların zamansızlık probleminin ve yurtsuzluk sorununun metinleşmesi durumudur (Korkmaz ve Deveci 2011:12). Modern insanın

zaman sorunu ve yerleşme, yer edinme çabası küçürek öykülerin ortaya çıkış noktasıdır (age. 13).

Boyut: Erden (2002: 314-315), küçürek öykünün 250 - 300 sözcükle sınırlı olabileceğini söylerken; Korkmaz (2007: 33) 100 sözcüğü geçemeyecek anlatıların ancak küçürek öykü diye adlandırılabileceğini belirtir. Konyalı (2011:1843) bu durumu *küçürek öykü anlam yoğunlaşmasını sağlamak, betimlemeden uzak durmakla üslupta tutumlu bir dili açığa çıkarır* şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla Türk Edebiyatında küçürek veya kısa öykü olarak adlandırılan türün kısalığı faklı edebiyatçılarda farklı anlamlandırılmış, kimisi 100 sözcük, kimisi 250-300 sözcük sınırlaması getirmiştir.

Betimleme: Türk Edebiyatında yer alan kısa öykünün bir diğer özelliği ayrıntılardan kaçınmaktır. Kısalığı sağlamak için uzun betimlemelerden ve detaydan kaçınılır.

Olay: Türk Edebiyatındaki kısa öyküler insan yaşamlarından dondurulmuş kısa anları, yaşanmış küçük olayları ele alır. Bunları ele alırken aynı öykü içinde çoklu olay örgüsüne rastlanmaz.

Giriş ve Sonuç: Türk Edebiyatındaki kısa öykülerin başı ve sonu açıktır. Okur kendisini daha öykünün başında olayların içinde bulur. Sonucu da açıktır. Olaylar belli bir sonuca bağlanmaz, okurun kendi hayal dünyası ve bilgi birikimi sonucunda bir sonuca varması beklenir. Böylece okur olaylar üzerine düşünmeye sevk edilmiş olur.

Konu: Konu sınırlaması yoktur (Kökden, 1997:16). Her konuda kısa öykü yazılabilmektedir.

Kişiler: Kişi sayısı 5 ile 10 arasındadır. Kişiler, izleksel kurgunun akışına uygun seçilmiş ve tamamlanmış karakterlerden oluşur. Gelişmesi ve yetişmesi için yeterince zamanı olmayan öykü kişileri, bir durum karşısında en açık, en yalın, en çıplak yanlarıyla ortaya çıkar (Korkmaz ve Deveci, 2011:31).

Zaman: Öykülerde *Zaman*, geçmiş ve geleceğin birleştiği şimdiki zamana ait bir an'da birleşmesiyle oluşur (Korkmaz ve Deveci, 2011:34). Zamanın niceliksel ve niteliksel yapısı, zamanın akışkanlığı içinde yorumlanır. Anlatılan zaman genellikle 24 saatlik bir zaman dilimini kapsar.

Mekan: Genellikle dar-kapalı mekanlar tercih edilir. Bazen çoklu mekan ve mekanlar arası geçişlere rastlanır.

3. ALMAN EDEBİYATINDA KISA ÖYKÜ

Kavram olarak *kısa öykü*, Türk edebiyatında olduğu gibi, Alman Edebiyat tarihi içinde de belli bir gelişim sürecinden geçmiş ve günümüzde kullanılan anlamı kazanmıştır. Marx, *kısa öykü* kavramının Almancaya Anglo-

Amerikan dilinden *short story* sözcüğünün ödünç alınmasıyla geçtiğini ifade etmektedir (Marx, 2005:1). Fakat Anglo-Amerikan dilindeki *short story* sözcüğü anlamsal olarak sadece kısa öyküleri değil, daha uzun bir tür olan nuveli de kapsamaktadır. Bundan dolayı, sözcük İngilizceden Almancaya sadece kavram olarak girmiş, anlamsal açıdan değişikliğe uğramıştır. Nitekim Marx, *short story* kavramının Almancaya ilk girişinin ayrı iki sözcük şeklinde olduğunu dile getirmiştir: *Kurze Geschichte*. Bu ifadede *kısa* (kurz) sıfatı *Geschichte* (öykü) ismini nitelemektedir. Kısa öykü kavramının Almancaya günümüzde kullanıldığı şekliyle, yani birleşik sözcük olarak (Kurzgeschichte) girişi ise 1895 yılına denk gelmektedir (age:1). Kısa öykü kavramının bilimsel araştırmalar sonucu birleşik bir sözcük olarak kabul görüp kullanılması ise Klaus Doderer'in (1953) bu tür üzerine yazmış olduğu kapsamlı eser sayesinde olmuştur. Özellikle bu eserin etkisiyle, kısa öykü türü edebi eserlere bilimsel bir kavram özelliği taşıyarak geçmiştir.

3.1. Özellikleri

Kısalık (Boyut): Alman Edebiyatının 1945 yılında popüler olan edebi türü kısa öykünün en önemli özelliği kısalığı, yani boyutudur (Kırmızı, 2016:2). Kısalık, bu türü roman, balad, nuvel gibi türlerden ayıran temel özelliktir. Kısalığın bu tür açısından en önemli özelliği öykünü bir çırpıda, çok kısa sürede okunmasını sağlamasıdır. Kısa öykünün II. Dünya Savaşından sonra Almanya'da popüler olması tesadüf değildir. Dönemin toplumsal koşulları edebi tür olarak kısa öyküyü ön plana çıkarıyordu. Savaştan sonra insanların içinde bulundukları açlık, sefalet ve yıkıntı ortamı onları roman, nuvel gibi uzun türler okumaktan alıkoymaktaydı, bu yüzden insanlar bir çırpıda rahatlıkla okuyabilecekleri kısa türlere yönelmişlerdi. Bu durum kısa öykünün savaştan sonra Almanya'da popüler olmasını sağlamıştı (Bkz. Balcı, 2017:190, Öztürk, 2016:125). Ayrıca Alman kısa öyküsünün en önemli temsilcilerinden biri olan Wolfgang Borchert de savaş dönemini yaşamış, dönemin insanlarının kısa hayatını kısa türlerle özdeşleştirmiş, bu doğrultuda şunları dile getirmiştir:

> *Uzun hikayeler yazmaya, biçimle fazla uğraşmaya, tahliller yapmaya, sorunlarla uğraşmaya hiç mi ama hiç vaktim yok. Çok yazmalıyım, hızlı yazmalıyım* (Doderer, 1977:49).

Mekan: Kısa öykülerde ağırlıklı olarak tasviri kolay dar mekanlar tercih edilmektedir. Zaman ve mekan karşılaştırması yapılacak olursa, mekanın zamana oranla arka planda kaldığı görülmektedir (Bkz. Marx, 2005:60). Kısa öykülerin girişinde genellikle mekana dair çok kısa bilgi verilir (Kırmızı, 2016:2). Tek sözcükten oluşan bu mekan bilgisi istasyonda, salonda, bahçede, sokakta, odada, sinemada gibi ifadeler şeklinde aktarılır (Gutmann, 1970:148). Mekan konusunda daha fazla detaya girilmeyen kısa öykülerde amaç, en az sözcükle okuru mekan konusunda bilgilendirmektir.

Mekanı olaylara göre şekillendirip kafada kurgulamak ise okura bırakılmıştır.

Kişiler: Kısa öykünün kişileri sayıca azdır. Olabildiğince az kişi, genellikle bir veya iki kişi olay örgüsünün içinde yer alır (Kırmızı, 2016:2). Çünkü kişi sayısının azlığı olay karmaşasını azaltıp öyküyü daha anlaşılır hale getirmektedir. Ayrıca öykünün kısa kalmasını da sağlamaktadır. Kısa öykünün sayıca az olan kişileri kahraman değil, tersine sıradan insanlardır (Lehmann, 1956:6).

Giriş ve Sonuç: Kısa öykülerin en belirgin özelliklerinden bir tanesi açık giriş ve açık sondur (Kırmızı, 2016:2). Okur öykünün daha ilk cümlesinde kendisini olayların içinde bulur. Olayların ve kişilerin öncesine dair bilgi verilmez. Kişilerin, öyküde anlatılan zaman dışında nerden ve nasıl geldikleri bilgisi yoktur. Bu tarz girişe *açık giriş* (Offener Anfang) adı verilmektedir. Aynı durum öykünün sonu/sonucu için de geçerlidir. Öykü beklenmedik bir anda biter ve okur öykünün sonucunu kendi tamamlamak durumunda kalır, bu da *açık son* (Offenes Ende) olarak adlandırılmaktadır. Kaya (2007) kısa öykünün giriş ve sonuç özelliğini şu şekilde açıklamaktadır:

> *Açık başlangıç tekniğiyle okur kendini bir anda olayın içinde bulur. Bu teknikte okuyucuyu konuya hazırlayan çevre betimlemeleri, kişileri tanıtıcı özellikler, zaman ve mekana ilişkin açıklayıcı bilgi ya hiç yok ya da ancak bir iki cümleden ibarettir… Kısa öykünün girişi gibi sonu da açık yani açık son ile biter. Olay ve düşünce zinciri aniden kesildiğinden okuyucu anlatının nasıl devam edeceğini, daha nelerin olacağını bilmemektedir ki bu sonuçsuzluk, fragman yön de kısa öykünün yapı taşlarındandır* (Kaya, 2007:2).

Zaman: Alman kısa öyküsünün anlattığı zaman dilimi de kısadır. Anlatılan zaman (Erzählte Zeit) bir saat ile bir gün arasında değişmektedir. Daha uzun zaman dilimi kısa öykülerde anlatılmamaktadır, çünkü öykünün yapısına uygun değildir. Kısa öykülerde geriye dönüş tekniği (Rückblende) kullanılmasına rağmen, aslında çok yaygın bir yaklaşım değildir, çünkü zamansal kısıtlamayı aşan bir teknik durumundadır (Bkz. Marx, 2005:75). Çünkü kısa öykünün ele aldığı zamanı uzatan her türlü anlatım tekniğinden sakınılmaktadır.

Olay Örgüsü: Alman kısa öyküsünün bir öyküde ele aldığı olay sayısı azdır, hatta öykülerin çok büyük bir kısmında tek bir olay anlatılır. Bu durum öykünün kısalığıyla doğrudan bağlantılıdır. Öyküde ele alınan olay da detaylıca değil, tersine yüzeysel bir şekilde aktarılır (Marx, 2005:131).

Konu Seçkisi: Alman kısa öykü türünün ana konusu *savaş*tır. Dönemin tüm eserlerinde çeşitli motifler aracılığıyla savaşın yıkıcılığı ve gayri insani yönü

işlenmiştir (Marx, 2005:131). Tabi ki savaş başlığı altında çok farklı motifler de ele alınmıştır. Ama kısa öykü türünü diğer bütün edebi türlerden farklı kılan ana etmen, motif seçkisi ne kadar geniş olsa da, tüm motiflerin savaş kavramıyla ilgili olmasıdır (Wippermann, 1959:107). Alman edebiyatı bağlamında düşünecek olursak, kısa öykünün sadece savaşın olumsuz etkisini dile getiren bir tür olması onu doğrudan savaş kavramıyla özdeşleştirmiştir. Bu yüzden bu tür, savaş sonrası Alman edebiyatının öncü türü olmuştur (Nakiboğlu, 2017:127).

Dil: Kısa öykünün dili oldukça basittir. Okur metni ilk okuyuşta anlatılan olaya hakim olmaktadır. Çünkü kısa öykülerde karmaşık cümlelerden kaçınılır, kısıtlı bir sözcük hazinesi kullanılır. Kısa öykünün dili çok basit olsa da bazı öykülerde söz sanatlarına yer verildiği, sembollerin kullanıldığı gözlemlenmiştir, fakat bu yaklaşım öykülerin dilsel yapısını zorlaştıran bir etmen değil, sadece anlatıma sanatsallık katmaktadır.

3.2. Temsilcileri

Alman Edebiyatının kısa öykü türü çok uzun bir geçmişe sahip olmayan bir türdür. Savaş sonrası edebiyatın en sık kullanılan türü olan kısa öykü 1945-1955 yılları arasında, ortalama on yıl boyunca popüler olan bir türdür. Çünkü dönemin sosyal, kültürel ve siyasal olaylarına bağlı olarak ortaya çıkmıştı. Bundan dolayı kısa öykü türünün Alman edebiyatındaki temsilcileri de çok değildir. Az sayıda yazar bu türde örnekler vermiş, fakat bu yazarlar kısa öykü türünün belki de en kaliteli ve güzel örneklerini vermişlerdir. Bu yüzden bu yazarlar kısa öykü türüyle özdeşleşmiştir. Bunlar; Wolfgang Borchert, Elisabeth Langgässer, Wolfdietrich Schnurre, Heinrich Böll ve Marie Luise Kaschnitz'dir.

4. ÖMER SEYFETTİN VE WOLFGANG BORCHERT'İN KISA ÖYKÜLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

4.1. Ömer Seyfettin: Bomba

Başlık: Öykünün başlığı *Bomba*'dır ve bu başlık yazar tarafından öyküde geçen olaylara uygun şekilde seçilmiştir. Çünkü kahramanların başına gelen olaylar zinciri, onların hayatında bir bomba etkisi yaparak, hayatlarını altüst etmiştir.

Yazılış Tarihi: 1911. Bu tarihte İtalya Osmanlı Devletine Trablusgarp'ı işgal etmek amacıyla savaş açmış, hatta Gelibolu'yu işgal etmişti.

Tür: Kısa Öykü. Bomba adlı kısa öykü 25 sayfadan oluşmaktadır.

Konu: Bomba adlı öykünün konusu *savaş*tır.

Temel Sorunsal: Ömer Seyfettin bu öyküsünde savaş döneminde komitacıların sadece Türk halkına değil, kendi halkına da yaptığı zulümleri

konu edinmiştir. Birbirini çok seven bir çiftin sosyalistlik fikriyle de ayrıca birbirlerine bağlı oldukları, ancak bu sosyalistlik hayalinin hiçbir zaman gerçekleşmeyeceğini bildikleri, komitacılardan ve ülkenin bulunduğu durumdan kaçmak için Amerika'ya yerleşmek istemeleri anlatılan öyküde, komitacıların bu çifte yönelik zulmü anlatılmaktadır.

İlk izlenim: Öyküde anlatılan olay, dönemin zulmünü gözler önüne sermesi açısından etkili bir gerçeklik ile işlenmiştir. Okur, olayın şiddetini hissedebilmekte, kahramanların yaşadığı acıyı tahmin edebilmektedir. Yaşanan olayların gerçek hikâyelerden esinlenerek yazıldığı varsayımına göre, elbette komitanın zulmü de olduğu gibi anlatılması gerekmektedir. Ancak Ömer Seyfettin'in öykülerinin okullarda öğrencilere okutulduğu düşünülürse, bu tasvirlerde maksadını aşan ifadelerin de bulunduğu göz ardı edilmemelidir. Tasvir edilen şiddet, öykünün çocuk edebiyatı türüne uygun olmadığını açıkça gözler.

İçerik: Sosyalizm fikrini savunan, ancak bu fikrin bir hayalden öte gitmeyeceğini bilen, aynı zamanda birbirine aşk derecesinde tutkun bir çiftin komitacılar tarafından uğradığı zulmün ve şiddetin anlatıldığı öykü, dar ve karanlık bir odada geçmektedir. Ana kahramanlar Boris ve Magda'dır. Boris, Makedonya'nın içerisinde bulunduğu kanlı ve gaddar ortamından kaçmak için tüm mal varlığını satmış, elindeki para ile Amerika'ya kaçıp, oraya yerleşme planı kurmaktadır. Ancak bu plandan son anda haberdar olan komitacıların lideriyle üç adamı, Boris'i öldürür, evine gelerek karısına ve babasına çeşitli kötülükler yapmaktadırlar. Öykü, komitacıların Magda'ya, rehin tuttuklarını söyledikleri eşi karşılığında saklaması üzerine verdikleri bir bomba ile son bulmaktadır. Ancak kara bir beze sarılı olan bomba değil, Boris'in kesik başıdır.

Olay Örgüsü: Öyküde tek bir olay anlatılmıştır: *Komitacıların ev baskını*.

Zaman: Öyküde 24 saatlik bir zaman dilimi (erzählte Zeit) anlatılmaktadır.

Mekan: Mekân olarak Ömer Seyfettin, dar ve kapalı bir ortamı tasvir etmektedir. Öykünün geneli, bu dar ve kapalı mekânda geçmektedir ve öyküye kasvetli ve ağır bir hava katmaktadır. Okur da karakterlerle birlikte bu dar alanda olaya şahitlik etmekte, yazarın üslubu sayesinde olayın tüm acısını kahramanlarla birlikte yaşamaktadır.

Kişiler/ Karakterler: Öyküde yedi (7) kişi geçmektedir. Bunlar: Boris, Magda, Raço, Panço, Sandre, İstoyan, Melina.

Cümle Yapısı: Öykünün cümleleri genelde kısa ve basit, bazen de sıralı cümlelerden oluşmaktadır. Öyküde karmaşık cümle yapısından uzak durulmuştur. Öyküye ilişkin bazı durumları ise diyalog olarak aktaran yazar, karakterler arasında kurguladığı diyalog vasıtasıyla olayı okura tanıtmaktadır.

Dil: Öyküde kullanılan dil incelendiğinde, kahramanlarının sosyal özelliklerine uygun olacak şekilde bir dil kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ömer Seyfettin, sade bir Türkçe kullanmıştır öyküsünde. Süslü ve abartılı bir anlatım yerine, sade ancak etkili bir anlatım biçimi tercih eden yazar, bunun için çoğunlukla basit ve dilbilgisi kurallarına uygun kelime ve cümleler kullanmıştır.

Tarihsel Dayanak: Ömer Seyfettin, öykülerinde geçen olayları kendi yaşantısından alıntılar yaparak anlatmaktadır. Burada da Ömer Seyfettin, Balkanlar'da görev yaptığı yıllardan esinlenmiştir.

Mesaj: Ömer Seyfettin, milliyetçi bir yazardır ve bunu öykülerinde her fırsatta gözler önüne sermek istemektedir. Buna göre iki mesaj vermek istemektedir. Bunlardan ilki, Vatan olgusudur; vatan ezelidir ve sonsuzdur.

4.2. Wolfgang Borchert: Das Brot

Başlık: Öykünün başlığı *Das Brot*'tur ve öykü içeriği ile tam olarak örtüşmektedir.

Yazılış Tarihi: Das Brot adlı öykü, 1946 yılında yazılmıştır ve toplamda 3 sayfadan oluşmaktadır.

Tür: Kısa Öykü

Konu: Öykü, savaş sonrası dönemde yaşayan fakir bir çiftin bir gece mutfakta yaşadığı bir olayda aralarında yaşanan güvensizlik hakkındadır, yani savaştır.

Temel Sorunsal: Öyküde, savaş sonrasında yoksulluk çeken bir ailede eşlerden bir tanesinin, gece gizlice kalkarak fazladan bir pay ekmek yemesi, diğer eşin bunun farkına varması ile yaşanan güvensizlik duygusu işlenmektedir.

İlk İzlenim: Öyküde kadının eşine karşı gösterdiği anlayış ve yaptığı fedakârlık ön plana çıkmaktadır. Kadın, eşine kızamamaktadır, ancak aralarındaki güven duygusu zedelenmiştir. Kocası ise kendini ifade etmek yerine problemden kaçmayı tercih etmektedir ki, bu da kadının gösterdiği anlayış karşısında okurun erkeğe karşı cephe almasına neden olmaktadır.

İçerik: Das Brot, II. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra açlıkla savaşan insanların durumunu gözler önüne sermektedir. Yıllardır evli olan bir çiftin günlük üçer dilim ekmek payları vardır, ancak bir gece erkek gizlice mutfağa giderek, karısının bir pay ekmeğini yer. Gürültüyü duyarak mutfağa giden kadın ise, olayı fark etmesine rağmen, konu değiştirerek olayı görmezden gelir. Kadının güven duygusu zedelenmiştir ancak, yaşanan açlığın farkında olan kadın, olayı daha fazla önemsemek istememektedir.

Olay Örgüsü: Öyküde tek bir olay, sade bir şekilde anlatılmaktadır.

Zaman: Öykü, bir gece vaktinde gerçekleşmektedir (erzählte Zeit) ve öykünün okunma süresi (Erzählzeit) en fazla 5 dakikadır.

Mekan: Öykü, yatak odasında başlar ve yatak odasında son bulur, ancak olayın en fazla geçtiği mekan mutfaktır. Mekana dair betimleme yapılmamıştır.

Kişiler/Karakterler: Öyküde sadece iki kişi vardır, bunlar da 63 yaşlarındaki evli çifttir. Bu çiftin adları geçmemektedir ve neredeyse hiç tasvir edilmemişlerdir. Öykü kişilerinin sadece en gerekli özellikleri anlatıldığı var sayılırsa, halktan insanların hayatının anlatıldığı görülmektedir.

Cümle Yapısı: Yazar *Das Brot* adlı öyküde kısa (Parataxe) ve kesik cümlelere (Ellipse) yer vermiştir.

Dil: Yazarın öyküde kullandığı dil, sade, basit ve günlük dildir.

Tarihsel Dayanak: II. Dünya Savaşı

Mesaj: Yazar *Das Brot* adlı öyküsünde savaş sonrası oluşan açlık ve yoksulluğu ve halkın içerisinde bulunduğu sosyal ve ekonomik sıkıntılara neden olan sistemi eleştirmektedir. Vermek istediği mesaj ise, insanların en kötü durumda bile birbirine karşı dürüst ve erdemli olmaları gerektiğidir.

4.3. Genel Karşılaştırma

Çalışmamızın uygulama bölümünde elde edilen bulguları aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır:

	Ömer Seyfettin	**Wolfgang Borchert**
Yaşadığı Dönem	1884 ile 1920 yılları arasında yaşamıştır.	1921 ile 1947 yılları arasında yaşamıştır.
Siyasi Arka plan	Balkan savaşı ve İtalya'nın Trablusgarp'ı işgal etmek amacıyla Osmanlı Devletine savaş açması, hatta Gelibolu'yu işgal etmesi.	II. Dünya Savaşı
Öykü Sayısı	150	29
Öykü Boyutu	Öyküler genellikle 20 ile 30 sayfa arasındadır.	Öyküler genellikle 2 ile 4 sayfa arasındadır.
Temel Konular	Savaş	Savaş
Sık Kullanılan Motifler	Şiddet, zulüm, karanlık, mahpusluk, açlık, yoksulluk, ahlak, ahlaki yozlaşma, ölüm.	Acı, yaşam koşulları, güvensizlik, yoksulluk, sefalet, açlık, çaresizlik, intihar, fedakârlık, ölüm.
Olaylar	Tek bir olay anlatmaktadır. Fakat olaylarda gerilim aşamalı bir şekilde tırmanmaktadır.	Tek bir olay anlatılmaktadır. Olay sıradan bir akışla (gerilimsiz) ele alınmaktadır.

Zaman	Erzählte Zeit: Öykülerde yaklaşık 24 saatlik bir zaman dilimini ele alınmaktadır. Erzählzeit: Yaklaşık 10 dakikadır.	Erzählte Zeit: Öykülerde yaklaşık 10 dakikalık bir zaman dilimini ele alınmaktadır. Erzählzeit: Yaklaşık 5 dakikadır.
Mekân	Çoklu mekan tercih edilmiştir. Odalar hatta semtler arası geçiş vardır. Mekan tasviri yapılmıştır.	Tek mekan kullanılmıştır ve mekanlar tasvir edilmemiştir.
Giriş ve Sonuç	Giriş ve sonuç açıktır, öyküye ani giriş yapılır ve sonuç açık bırakılır.	Giriş ve sonuç açıktır, öykü aniden başlar, sonuç ise açık bırakılır.
Kişiler	Beşten fazla (5 ile 10 arası) kişi öyküye dahil edilmiş, kişi tahlilleri yapılmıştır. Kişiler isimleriyle birlikte anılan kahramandır.	2-4 arası kişi öyküye dahil edilmiş, kişi tahlili yapılmamıştır. Kişiler sıradan insanlardır ve isimleriyle anılmazlar. İsim yerine adam, erkek, çocuk vb. ifadeler kullanılmıştır.
Anlatıcı	O anlatıcı (Er-Erzähler).	O anlatıcı (Er-Erzähler).
Dil	Kısa ve basit cümleler tercih edilmiştir. Sık sık kişiler arası diyaloglar yer almaktadır.	Kısa ve basit cümleler tercih edilmiştir. Kısa cümleler halkın fakirliğine vurgu niteliğindedir.
Söz Sanatları	Mecaz, benzetme, kişileştirme gibi söz sanatlarına yer verilmiştir.	Tekrarlama, artgönderim (anapher), sembolleştirme gibi söz sanatlarına yer verilmiştir.
İdeolojik Yaklaşım	Yazarın ideolojik bir yaklaşımı vardır (Anti-Sosyalist).	İdeolojik yaklaşım yoktur.
Mesaj	Vatan sevgisi, milliyetçiliğin önemi, ahlaki değerlerin korunması gibi mesajlar aktarmaktadır.	Açlık, yoksulluk ve savaşın yıkıcılığı konularında mesajlar aktarmaktadır.

5. SONUÇ

Türk Edebiyatını önde gelen öykü temsilcilerinden bir olan Ömer Seyfettin ile Alman Edebiyatının öykü yazarlarından biri olan Wolfgang Borchert'in öykü analizleri ve yapılan karşılaştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Her iki yazar birbirine yakın bir dönemde yaşamışlardır ve savaş dönemlerine şahit olmuşlardır.

- Ömer Seyfettin'in öykülerini siyasi arka planlarında Balkan Savaşı yatmaktadır. Wolfgang Borchert'in öykülerinin siyasi arka planında ise II. Dünya Savaşı yatmaktadır. Dolayısıyla her iki yazar da savaş dönemlerini yaşamış ve savaştan doğrudan etkilenmiş kişilerdir.
- Her iki yazarın öykülerini karşılaştıracak olursak; Ömer Seyfettin'in öyküleri 20-30 sayfa, Wofgang Borchert'in öyküleri ise 2-4 sayfa aralığındadır. Öykü uzunluğunun bu derece farklı olması Ömer Seyfettin'in öykülerinde hem mekan hem de kişi tasvirlerine yer vermesinden kaynaklanmaktadır. Wolfgang Borchert'in öykülerinde böyle bir yaklaşım söz konusu değildir.
- Her iki yazar da öykülerinde savaş konusunu ele almıştır, öykülerin ana konusu bu bağlamda savaş, açlık ve yoksulluktur.
- Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert savaş konusunu ele alırken yaklaşık olarak benzer motifler işlemişlerdir. Ömer Seyfettin şiddet, zulüm, karanlık, mahpusluk, açlık, yoksulluk, ahlaki yozlaşma ve ölüm gibi motifleri işlerken, Wolfgang Borchert de öykülerinde bunlara ek olarak ayrıca güvensizlik, sefalet, fedakarlık ve çaresizlik konularına yer vermiştir. Her iki yazarın hem konu hem de motiflere yönelik yaklaşımları arasındaki benzerlik savaş olgusundan kaynaklanmaktadır.
- Hem Ömer Seyfettin, hem de Wolfgang Borchert'in öykülerinde tek bir olay anlatılmaktadır, fakat Ömer Seyfettin'in öykülerinde anlatılan olayın gerilim durumu sistematik bir şekilde tırmandırılmaktadır. Böylece okurda heyecan duygusu körüklenmektedir. Borchert'in öykülerinde ise olay, Ömer Seyfettin'in tam tersine, sıradan bir akışla, gerilim boyutu olmadan aktarılmaktadır. Dolayısıyla okurda heyecan değil, duygusal yoğunluk ortaya çıkarılmaktadır.
- Ömer Seyfettin'in öykülerinde genellikle 24 saatlik bir zaman dilimi anlatılmaktadır. Borchert'in öykülerinde ise yaklaşık olarak 10 dakikalık bir zaman dilimi ele alınmaktadır. Böylece Borchert'in Öyküleri Ömer Seyfettin'in öykülerine göre *anlık* öykülerdir.
- Ömer Seyfettin'in öykülerinde birden fazla mekan söz konusudur. Olaylar tek bir mekanda değil, farklı odalarda, farklı semtlerde, hatta farklı illerde olmak üzere çoklu mekanlarda geçmektedir. Mekan tasvirine de önem vermektedir Ömer Seyfettin. Bunun aksine Borchert'in öykülerinde olay, hiçbir betimleme yapılmayan tek bir mekanda geçmektedir.
- Ömer Seyfettin'in öykülerinde kişi sayısı fazladır. Özellikle 5 ile 10 kişi arasında karakter öykülerde yer almaktadır. Ayrıca kişilerin karakter analizlerine de detaylı bir şekilde yer verilmektedir. Bundan dolayı Ömer Seyfettin'in öykülerinde kişiler öyküye yön veren, değişim gücünü elinde bulunduran ve adlarıyla anılan kahramanlardır. Borchert'in öykülerinde ise kişi sayısı oldukça azdır. Kişi analizi yapılmayan öykülerde kişiler sıradan insanlardır ve normal isimleriyle

anılmazlar. İsim yerine sadece kişi olduklarını dile getiren adam, kadın, çocuk vb. ifadeler kullanılmaktadır.

- Hem Ömer Seyfettin'in hem Wolfgang Borchert'in öykülerin giriş ve sonuç kısmına yaklaşımı aynıdır. Her iki yazarın öykülerinde okur kendisini aniden olayların içinde bulur. Sonuç kısmı ise açık bırakılır. Okur düşünmeye sevk edilerek kendi bilgisine ve hayata bakış açısına göre öyküyü sonuçlandırması beklenir, yani öykünün sonucu tamamen okura bırakılır.
- Her iki yazarın öykülerinde de basit ve anlaşılır bir dil tercihi söz konusudur. Bu dilsel tercihin sebebi savaş koşullarını yaşayan insanların içinde bulundukları toplumsal ortamı göz önünde bulundurmak ve onları karmaşık bir dil yapısından kurtarmaktır. Böylelikle okur, öyküleri daha hızlı ve net bir şekilde anlayacak, aktarılan mesajı rahatlıkla alımlayacaktır. Wolfgang Borchert'in kısa öykülerindeki sade dil ve kısa cümleler, dönemin fakir insanlarını sembolize etmektedir.
- Ömer Seyfettin'in öykülerinde söz sanatlarının kullanımı, Wolfgang Borchert'in öykülerine oranla daha fazladır. Ömer Seyfettin mecaz, benzetme, kişileştirme vb. söz sanatlarını sıklıkla kullanırken, Borchert anlatımın vurgusunu artırmak amacıyla sadece bazı sözcükleri tekrarlama yoluna gitmektedir. Ömer Seyfettin'in öykülerinde yazarın siyasi görüşü net bir şekilde fark edilmektedir. Wolfgang Borchert'in öykülerinde ise böyle bir durum söz konusu değildir. Bundan yola çıkarak Ömer Seyfettin'in öykülerine ideolojik yaklaşımını monte ettiği söylenebilir. Borchert'te ise ideolojilerden arındırılmış bir savaş karşıtlığı söz konusudur.
- Ömer Seyfettin'in öykülerinde yazarın ideolojik bakış açısının da etkisiyle, vatan sevgisi, milliyetçilik ve bunlarla ilişkilendirilen ahlaki değerlerin önemi öykünün mesajı olarak aktarılmaktadır. Borchert'in öykülerinde ise açlık, yoksulluk ve savaşın yıkıcılığı gibi motifler üzerinden savaş karşıtı hümanist bir yaklaşım aktarılmaktadır.

Genel anlamda değerlendirecek olursak, Türk edebiyatındaki kısa öykülerin Alman edebiyatının kısa öykülerinden yapısal açıdan farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun en önemli nedeni Ömer Seyfettin'in öykülerinde hem mekan hem kişi betimlemesine yer vermesi ve öykülerinin boyutunun uzamasıdır. Alman Edebiyatının öykülerinde ise hiçbir betimleme yapılmadığı gibi kişi sayısı da azdır. Ve zamansal olarak çok kısa bir zaman dilimi (10 dakika) öyküleştirilmektedir. Bundan dolayı II: Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan Alman kısa öyküleri kısa öykü türünün yapı taşı kabul edilen temel özelliklerini net bir şekilde taşımaktadır. Türk Edebiyatının öyküleri ise özellikle detaylı betimlemelerden dolayı kısmen de olsa kısa öykünün özelliklerinin dışına taşmaktadır.

KAYNAKÇA

Allen, R. (2007). *Kısa Kısa Öykülerle Daha Uzun Öykülerin Mukayesesi* (Çev. D. Gemici). Hece-Öykü, Nisan-Mayıs, Sayı: 20.

Balcı, U (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT*. İjopec Publikation: London.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Baxter, Ch. (1997). *Gelenek ve Kısa Kısa Öykü*. (Çev. A. Özdek). İstanbul: Adam Yayınları.

Borchert, W. (2013). *Das Gesamtwerk.* Herausgegeben von Michael Töteberg unter Mitarbeit von Irmgard Schindler. Rowohlt Digitalbuch, veröffentlicht im Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, ISBN 978-3-644-03041-1.

Demir, S. (2015). Ferit Edgü'nün "Garip Aile" Küçürek Öyküsünün Gösterge Bilimsel Yöntemlerle Çözümlenmesi. *The Journal of Academic Social Science*. 3 (12), s. 126-140

Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.

Demiral, S., & Kaya, M. (2015). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Fransızca Öğretimi Çerçevesinde Bir İnceleme. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3), 331-342.

Demiryay, N. (2016). Authentische Materialien aus der Perspektive von Fremdsprachendidaktik: Überlegungen zur Anwendbarkeit. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, *8*(1), 239-253.

Doderer, K. (1953). *Die Kurzgeschichte in Deutschland. Ihre Form und ihre Entwicklung*. Reprograph. Nachdruck Wiesbaden 1953.

Edgü F. (1990). 10 Minimal Öykü. *Milliyet Sanat*, 245, s.5-6.

Emre G. (2002). Do Sesiyle Uyanmak. *Cumhuriyet Kitap Eki*, s.13

Erden, A. (2002). *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*. İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.

Gutmann, P.O. (1970). Erzählweisen in der deutschen Kurzgeschichte. In: *Germanistische Studien II*, 73-160.

Hece Öykü (2007). Öyküde Sözcük Ekonomisi: Kısa Kısa(Küçürek) Öykü-1, 19, 30-85.

Kaya, Ü. (2007). Alman Kısa Öyküsü, Yazınsal Türler. *Uluslararası Sempozyumu Littera* Cilt 20. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kaya, M., & Demiral, S. (2011). Albert Camus'nün Veba Adlı Romanında İşlenen Esaret Duygusunun Algısal Açıdan Analizi. *Journal of The Cukurova University Institute of Social Sciences*, *20*(2), 379-388.

Kılınç A. (2011). Sevim Burak'ın Küçürek Öykücülüğü, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6 (3), 1983-1994.

Kırmızı, B (2016). Wolfgang Borchert'in Kısa Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme, *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, s. 1-10

Kolcu, A. İ. (2006), "Öykü Sanatı", Konya: Salkımsöğüt Yayınevi.

Korkmaz, R. (2006). *Küçürek Öykü, Türk Edebiyatı Tarihi* 4, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Korkmaz, R. (2007). Küçürek Öykü (Short short story) Türü ya da Bir Çığlığın Metinleşmesi. *Hece Öykü*. Özel Sayı: Öyküde sözcük ekonomisi: Kısa kısa (küçürek) öykü -1 (Şubat-Mart.) Sayı 19. 30-36.

Korkmaz, R. ve Deveci, M. (2011). *Türk Edebiyatında Yeni Bir Tür: Küçürek Öykü.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Kökden, U. (1997). *Kısa Kurmaca*. Adam Öykü, S. 12, İstanbul: Adam Yayınları.

Köroğlu, E. (2010). *Türk Edebiyatı ve Birinci Dünya Savaşı*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kudret,C. (1977). *Edebiyatımızda Hikâye ve Roman I. İstanbul*: Varlık Yayınları.

Lehmann, J. (1956). Zur Einführung. In: Ders. (Hg.): *Interpretationen moderner Kurzgeschichten*. Frankfurt a.M, 3-8

Marx, L. (2005). *Die deutsche Kurzgeschichte*. Springer-Verlag.

Nakiboğlu, M. (2017). Wolfgang Borchert'in "Mutfak Saati" Adlı Kısa Öyküsüne Psikanalitik Bir Yaklaşım. *Border Crossing*, *7*(1), 122-134.

Öz, F. (2008). Yeni bir tür olarak çok kısa öykü. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), 187-204.

Öztürk, A. O. (2016). Entfremdung durch Kriegserfahrung bei Stefan Zweig. Szabolcs Janos (Hg.): *Umwandlungen und Interferenzen*. Grosswardeiner Beitraege zur Germanistik, Bd. 13, Praesens Verlag, Wien, S. 125-133.

Seyfettin, Ö. (2009). *Bomba. Bütün Hikayeleri 1*. İstanbul: Üç Harf Yayıncılık.

Strand, M. (1977). *Yeni Bir Yazınsal Türe Doğru*. (Çev. S. Gökçen Ezber) İstanbul: Adam Yayınları.

Wippermann, H. (1959). Zur Soziologie der Kurzgeschichte. In: *Priester und Arbeiter* (9) 2, 100–110.

BARBARA FRISCHMUTH VE HUGO LOETSCHER'İN KONYA GEZİLERİ DOLAYISIYLA

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi

1. GİRİŞ

Bu yazıda 1996 yılında Türkiye'ye gelen ve bu vesileyle Konya'ya ziyaret gerçekleştiren iki yazardan söz edilecektir. Biri Avusturyalı, diğeri İsviçreli ve Alman dilinde yapıtlar veren bu yazarların genelde Türkiye ve özelde Konya izlenimlerini paylaşmaya çalışacağım. Amacım, bu ziyaretlerden ayrıntılı sonuçlar çıkarmaktan ziyade, yazarların yapıtları üzerinden Türkiye ilgisini ortaya koyup okurun kendi değerlendirmesini yapabilmesi için bakış açısını genişletmektir. Böylece bir yandan henüz tek yapıtıyla tanınan Hugo Loetscher'in tanınmasına, diğer yandan 2011'de, Barbara Frischmut'un Türkiye'de alımlanması üzerine yayınladığımız çalışmaya (bkz. Öztürk / Örge-Yaşar 2011: 312-339) da az da olsa katkı sağlamayı umuyorum.

2. BARBARA FRISCHMUTH*

Çağdaş Avusturya Edebiyatının önemli ismi Barbara Frischmuth, uzun zamandan beri merak ettiği Konya'yı 09.03.1996 tarihinde ziyaret etmişti. Bu fırsatı değerlendirip, kendisiyle KTV'de bir söyleşi yaptım ve Türkiye ve Konya üzerine görüşlerini almaya çalıştım. Yazımızın ilk bölümünde; hem yazarı tanıtmayı hem de izlenimlerini aktarmayı amaçlıyorum.

Türkçeyi çok güzel konuşabilen, dolayısıyla söyleşimizi Türkçe gerçekleştirdiğimiz Barbara Frischmuth'u, Alman Dili ve Edebiyatı Profesörü Gürsel Aytaç şöyle tanıtıyor:

> *Avusturya'nın Steiermark Eyaletinde (1941) Altaussee'de doğdu. Viyana'da Türkoloji okudu, burslu öğrenci olarak Türkiye'ye geldi. Erzurum'da Bektaşilik üzerine hazırladığı tez için kaynak çalışmaları yaptı. Türkiye izlenimleri Frischmut'un yazarlığını besleyen ana damarlar olmuştur. (Aytaç 1994: 513)*

> *Türkiye'de geçirdiği (...) yıllarla ilgili olarak yazar şöyle der: "Garip ama Avrupalılar için çok gerici ve tutucu gibi görünen bu ülkede kendimi öyle geliştirip aştım ki. (Sert 1996: 8)*

Öykü ve roman türünde yapıtlar veren Barbara Frischmuth'un, "*Das Verschwinden des Schattens in der Sonne*" (1973) (Gürsel Aytaç tarafından "*Gölgenin Güneşte Yok Oluşu*" [Gündoğan Yay. Ankara] başlığıyla çevrildi), "*Kai und die Liebe zu den Modellen*" (1979) (Gürsel Aytaç'ın çevirisiyle "*Pembe ve Avrupalılar*" başlığıyla Kültür Bakanlığı yayımları

arasında çıktı) ve "*Kopftänzer*" (1984), "*Hexenherz*" (1994) adlı yapıtları en önemlileridir. Türkçeye aynı çevirmen (G. Aytaç) tarafından bir de, içinde yine Türkiye'deki insan manzaralarını (bkz. Sanlav [2014]) konu edinen öyküler kitabı kazandırılmıştır: *Geçişler (Öyküler)*. İstanbul: Ada Yayınları, 1986.

Aşağıdaki satırlar, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin yoğun ilgiyle izlediği Selçuk Üniversitesi'ndeki konferansının ardından Konya KTV televizyonunda gerçekleştirdiğimiz söyleşiden alıntılanmıştır (bkz. Öztürk 1997: 45-49).



Barbara Frischmuth ve Ali Osman Öztürk (Foto: AOÖ)

Öğrencilik yıllarında bir yıllık bir bursla Erzurum'da kalan yazar Barbara Frischmuth, Türkçeyi nasıl seçtiğini ve Türkiye'ye hangi şartlarda geldiğini şöyle anlatıyordu: "Ben, Avusturya'nın çok küçük bir köyünde doğdum ve istedim ki, çok uzağa gideyim ve şarkiyata bayılıyordum. Küçükken *1001 Gece Masallarını* okudum. Çok beğenmişim. Ben üniversiteye Graz'da başladım. O zamanlar aslında Arapça, o yoksa Farsça öğrenmek istiyordum. Ama olmadı. Farsça ve Arapça yoktu Graz'da. Dediler ki bana, ama Türkçemiz var. Demek ki tesadüfen başladım sayılır Türkçe öğrenmeye. Ve çok kısa süre içinde bir burs aldım, çünkü başka isteyen yoktu o zaman. 1960'da Türkiye'ye geldim, Tam 1960 İhtilâli zamanında. Onun için memlekette bütün üniversiteler kapalıydı. Ben Erzurum'a gittim; Atatürk Üniversitesi tek açık üniversite idi o yıllarda."

Hayatında önemli bir yeri olan Türkiye izlenimlerini, edebiyat düzeyinde, bir roman biçiminde değerlendiren Barbara Frischmuth'un Türkiye'yi ve Türkleri konu edinen üç önemli yapıtı bulunuyor. Bunlardan "*Güneşte Gölgenin Yok Oluşu*" romanı, O'nun yazarlık kariyerinde önemli bir yer

tutmaktadır. Romanda, Feridüttin Attar'ın "*Mantık-ut Tayır*" adlı yapıtından ve ayrıca Bektaşi kültüründen derin izler bulmak mümkündür. Bir türkolog olarak araştırdığı Bektaşi kültürü, Frischmuth'a engin edebiyat manzaraları sunar. Politik çalkantıların çok olduğu 1971-72 yıllarındaki İstanbul, Avusturyalı bir genç kızın merceğinde, o günler ile geçmişin ilginç dokusu içinde yansımaktadır.

Bektaşilik gibi otantik bir kültüre ilgi duyma sebebini, Frischmuth şöyle açıkladı:

"Bu, doktora tezim olacaktı. Ben tezimi Viyana'da Prof. Duda'nın danışmanlığında yazmak istedim. Prof. Duda yeniçeri (?) bilim adamı idi, ve onun için o bektaşilerle çok ilgileniyordu ve bana dedi ki: "Siz araştırın ve tezi Bektaşilik üzerine yazın". Ama… Ben sonra yazamadım. Çünkü Profesör beni Arnavutluk'a göndermek istedi. Ve bu o zamanlar hakikaten olanaksız bir şeydi ve öbür Profesör de beni, "sakın oraya gitmeyin" diye uyardı. Çünkü oradaki Bektaşiler halâ yaşıyorlardı, ve herhalde bana sırlarını açmayacaklardı. O zaman tercümeye ve yazmaya başladım artık ve 1967'de üniversiteden ayrıldım ve serbest yazar oldum."

Bektaşilik üzerine bilimsel bir çalışma yapamayınca, topladığı onca malzeme yazarı rahatsız etmiş; madem yazmayacaktın, niçin bu kadar uğraştın diye. Şöyle anlatıyordu duygularını Frischmuth: "Ben o zaman, tezim için o kadar çok kitap topladım ki sahaflardan. Biraz fena hissettim kendimi, bir şey yazamayacağım diye. Tezi yazamadım, onun yerine bu romanı yazdım. Ama bu Bektaşilikle çok ilgilendiğim için, bunu da romanımın içine aldım. Romanın anlattığı olay Farsça bir öyküye dayanır. Çok eski bir öyküye. O Feridüddin Attar'ın Mantıku't-Tayr" ["Kuşların Sohbetleri"] isimli eposuna…yani bir destana, evet. Onun için ‚Güneşte Gölgenin Yokoluşu' dedim. Bu cümle o destandan alınmıştır."

Romanın başlığı ile içeriği arasında doğrudan bir ilişki vardı. Güneşin aynı zamanda sevgiyle ilişkili olduğunu, günün belli bir saatinde güneşin tam tepe noktasındayken, gölgenin yok oluşunu da sembolik anlamda kullanıldığını düşünüyorduk, ki Frischmuth, bunu doğruladı. Yalnız bu görüşle birlikte, romanın bir başka cephesi daha vardı: tasavvufa dayanıyordu.

"*Pembe ve Avrupalılar*" adlı diğer romanında ise yazar, bir işçi çocuğu olan Pembe'nin hayatından hareketle, Avusturya'daki Türk işçilerinin sorunlarına eğilir. Bu romanıyla da çok olumlu tepkiler almış yazar; hattâ "evime telefon ediyorlardı, ne iyi ettiniz de yazdınız" diye. Romanı çocukların açısından yazdığını belirtiyordu. Çünkü, yazar sık sık çocukları büyük parklarda oynarken seyredermiş: Avusturyalı ve Türk çocukları. Çocukların hayal gücü zengin dünyası ona bu roman için bir esin kaynağı olmuş. Ama tabi bu Pembe'nin hikâyesi o kadar güzel değil, çünkü Avusturyalı çocukların

arasında hep geri planda kalır. Yaşamı ağır şartlar altındadır, gurbet duygusu gibi…"

Yaşama modellerini karşılaştırdığı bu

> *eserdeki başka bir yaşam modeli, bir Türk ailesinin kızı olan Pembe'nin anlatımıyla verilen geleneksel Türk ailesi yaşamıdır. Kadın ve erkeğin rollerinin birbirinden farklı ve sabit olduğu bu modelde, erkek para kazanmak ve evinin geçindirmekle sorumludur. Yazar, Avrupalı modern, özgür, bireyci yaşam modelinin karşıtı olarak gösterdiği ataerkil Türk ailesi yaşamıyla, okuru düşünmeye ve her iki yaşamın olumlu ve olumsuz yanlarının karşılaştırmaya sürükler. (Sert 1996: 8 vd.)*

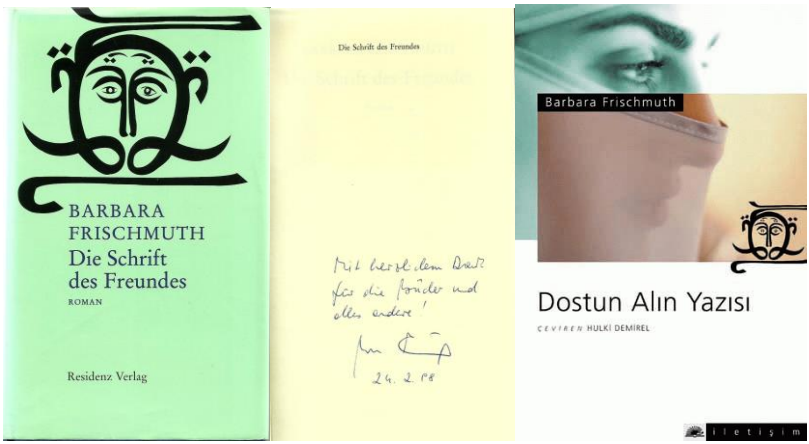
Hocam Prof. Dr. Gürsel Aytaç, O'nun için şöyle der:

> *Yabancı dillerle uğraşmak, bambaşka bir dil ailesinden gelen Türkçe ve başka bir kültür dünyası olan Türkiye, onun tolerans ve nesnel anlatım tutumu kazanmasının temel nedenleri olmuştur. Yaratıcılığında Doğu ve Batı felsefesinin ortak zenginliği, genişletilmiş bir gerçeklik anlayışı kendini duyumsatır. (Aytaç 1994: 513)*

Konya ziyaretini de edebi çalışmaları için gerçekleştirdiğini belirten Barbara Frischmuth, en çok Karatay Medresesi'nde bulunan çinilerdeki figürlerden ve Mevlana Müzesi'ndeki hat yazılardan etkilendiği ifade etti. Konya'yı çok bakımlı bir şehir olarak bulduğunu söyleyen ve zengin kültür mirası dolayısıyla bir günlük ziyaretin asla yetmeyeceğini vurgulayan yazar Barbara Frischmuth, Konya'ya yine geleceğini belirterek şehrimizden ayrıldı. Verdiği bu sözü iki yıl sonra gerçekleştirdi. Ama bu edebi bir yolculuktu. 24.02.1998 tarihinde imzaladığı „*Die Schrift des Freundes"* başlıklı romanı Konya'ya ulaştığında çok mutlu oldum. Çünkü Mevlana Müzesi'nde çok etkilendiğini belirttiği hat yazısı romanın konusu olmuştu, hem düz hem de derin anlamıyla. İç kapağına şu notu düşmüştü Barbara Frischmuth: „Mit herzlichem Dank für die Bücher und alles andere! [Gönderdiğiniz kitaplar ve diğer her şey için çok teşekkürler!]

Türkiye'yi konulaştırdığı bu romanı Konya ziyaretinden 2 yıl sonra yayınlandı: Frischmuth'un 1998 tarihli ve özgün adı „*Die Schrift des Freundes*" [Arkadaşın Yazısı] olan bu yapıtı Türkçeye „*Dostun Alın Yazısı*" (Çev. Hulki Demirel, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001) başlığıyla çevrilmiştir: Mesleki açıdan ve özgür bir kadın olarak sorunsuz bir yaşam sürdüren Anna Margotti, yalnızca rüyalarını gördüğü bir özlemin peşindedir. Hikmet Ayverdi adlı bir Türkle olan karşılaşmasının, bir aşk ilişkisinden daha fazla olaylara gebe olduğunu sezinler. Hikmet, Anna'yı, kendilerini İslam öncesi Anadolu toplumuyla özdeşleştirip milliyetçilik ve islamcılık

karşıtı bir model olarak tanımlayan Alevilerin gelenekleri ve ritüelleriyle tanıştırır ve böylece kadının kafasını kurcalayan, ancak sormaya cesaret edemediği yaşamsal sorulara dokunur. Fakat bir gün Hikmet, arkasında hiçbir iz bırakmadan kaybolur; kelimenin tam anlamıyla, kimsenin tanımadığı biri oluverir. Şaşkın bir vaziyette iz sürmeye başlayan Anna, beraber yaşadığı ve İçişleri Bakanlığı'nda üst düzey bir memur olan ve kendini iç güvenliğin hamisi gören Avusturyalı arkadaşından kuşkulanır. Bu gibi sorularla Barbara Frischmuth olayları heyecanlı bir çağ romanı içinde okuyucuya sunmaktadır. Tasavvufi açıdan anlamlı bir ad taşıyan Hikmet'in, „hat yazısı" da ikinci bir anlam kazanarak „alın yazısı"na dönüşmektedir. Viyana'da yaşayan Türk ve Arap azınlıkların dünyasına da nüfuz etmeye çalışan yapıt aynı zamanda çok kültürlülük, High-Tech, Viyana, Aşk, toplum ve polisiye romanları özellikleri de taşımaktadır. Arkadaşına yardım etmek için pasaportunu ödünç veren ve bu yüzden saklanan Hikmet, Anna'nın düşüncesizce iz süremesi sonucu güvenlik güçlerince tehlikeli bir olarak görülmeye başlar ve sonu ölümle biten bir takip yaşanır. Avusturyalı sevgilisini terkeden Anna Margotti ise, kültürler savaşında kocalarını kurban veren Türk kadınlarıyla dayanışmaya karar verir (bkz. Luetzeler 1998).



Son olarak eklemek istediğim husus şudur: Barbara Frischmuth ile Konya KTV televizyonunda gerçekleştirdiğimiz söyleşimizi Konya Postası gazetesinin yönetim odasında bize M. Alagöz tarafından ikram edilen çay-kahve ile noktalamıştık. Gazetenin fotoğrafçısı bir de görüntü almış ve ertesi günkü nüshada haber çıkacağı müjdelenmişti. Gerçekten haber çıktı; yazarın Türkçe konuşmasından mı kaynaklandı yoksa soyadını mı yazamadılar bilmiyorum, nasıl bir sahiplenme söz konusu olduysa, seçilen başlık beni hem çok şaşırttı hem de üzdü: „Barbara Konya'daydı". Kendisine söz verdiğim halde gazeteyi yazara gönderemedim.

3. HUGO LOETSCHER

İsviçreli ünlü bir yazar Hugo Loetscher, 22.12.1929'de Zürih'te doğmuş, 1948-1956 yılları arasında Zürih ve Paris'te politoloji, sosyoloji, ekonomi tarihi ve edebiyat tahsili yapmış ve öğrenimi süresince İsviçre Öğrenci Derneği başkanlığında bulunmuştur. Politika felsefesi alanında 1956'da doktorasını vererek 1958-62 tarihleri arasında aylık "*Du*" dergisinin edebiyat yönetmeni olarak çalışmış ve derginin "*Das Wort*" ekini çıkarmıştır. 1964'ten 1969'a kadar Zürih "*Weltwoche*" gazetesinin kültür sayfası yönetmenliği yanında, yazı işleri müdürlüğüne de katkıda bulunmuştur.



Hugo Loetscher ve Konya'da eşlik eden ünlü yazar Alissa Walser*

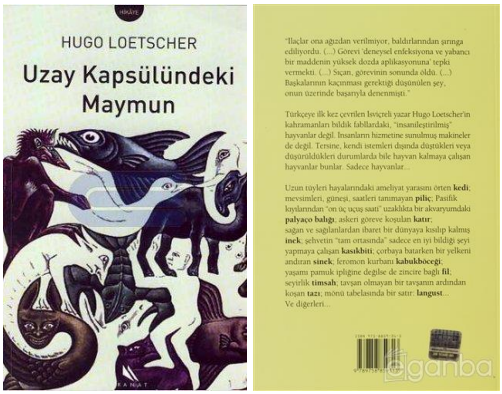
Loetscher, 1965'ten beri düzenli olarak gittiği Latin Amerika ve Uzak Doğu (özellikle Tailand ve Çin) gezileri ile de tanınıyor. Böylece yazı hayatına gazetecilikle başlayan Loetscher, bugün artık serbest yazar olarak yaşamını sürdürmüştür. O'nun kaleme aldığı gezi yazıları İsviçre gazetelerince çok aranan özellikte olmuştur. Diğer yandan Güney Kaliforniya, Zürih, Fribourg, New York ve Münih üniversitelerinde kendi alanında hocalık da yapmıştır. Aldığı sayısız ödüller Loetscher'in edebiyat alanındaki başarısını göstermektedir.

Niçin yazdığı sorusu onu öfkelendiren bir şey. Çünkü, nasıl bir doktora „niçin tedavi ediyorsunuz?" ya da bir marangoza „niçin masa yapıyorsunuz?" diye sorulmazsa, yazara da yöneltilmemesi gereken bir soru bu.

Edebi ürünlerini düzyazı türünde vermiştir Loetscher. En ünlü yapıtları şunlar: *Abwässer - ein Gutachten [Atık Sular – Bir Tavsiye Mektubu]* (1963; temizlik üstünde ısrarla duran bir devletin kanalizasyon sistemi üzerine

yazılan bir tavsiye mektubu üslûbundaki bu romanda "insanların pislik üretmede çok demokratik olduğu" dile getirilmektedir), *Noah - Roman einer Konjunktur [Nuh Peygamber – Bir Konjonktörün Romanı]* (1967), *Der Immune [Bağışıklı]* (1975), *Die Predigt des heiligen Antonius an die Fische [Aziz Antonyus'un Balıklara Vaazı]* (1966), *Die Papiere des Immunen [Bağışıklının Evrakı]* (1986), *Wunderwelt. Eine brasilianische Begegnung [Harikalar Dünyası. Bir Brezilya Gezisi]* (1979; öykü), *Herbst in der großen Orange [Büyük Turunçda Sonbahar]* (1982), *Die Fliege und die Suppe [Sinek ve Çorba]* (1989). Bunların dışında daha birçok yapıtı var yazarın. New York'tan bir yazarın kaleme aldığı bir biyografisi, Peter Lang Yayınevi tarafından (Bern/İsviçre) 1999 yılında yayınlanmıştır (Dewulf, Jeroen: *Hugo Loetscher und die «portugiesischsprachige Welt*». Werdegang eines literarischen Mulatten. Bern vd. 1999 [= Europäische Hochschulschriften, Reihe: 1, Deutsche Sprache und Literatur Vol. 1734]. Ayrıca bkz. Sabalius, Romey: *Die Romane Hugo Loetschers im Spannungsfeld von Fremde und Vertrautheit*. Bern usw. 1995 [= Studies in Modern German Literature, Vol. 72]). (Wilpert 1988: s.v.)

Loetscher, ülkemizde pek bilinen bir yazar değil: yenilerde 1989 tarihli „Die Fliege und die Suppe" kitabı „*Uzay Kapsülündeki Maymun*" (çev. Mustafa Tüzel. İstanbul: Kanat Kitap, 2006) başlığı ile Türkçemize aktarılmış. Kitapta hayvanların maruz kaldıkları olaylar dile getirilmiş, ama aslında söz konusu olan insanlar:



Türkçe'ye ilk kez çevrilen ünlü İsviçreli yazar Hugo Loetscher' in öykülerinin kahramanları bildik fabllardaki, "insanbiçimleştirilmiş" hayvanlar değil. İnsanların hizmetine sunulmuş makineler de değil. Tersine, kendi istemleri dışında düştükleri veya düşürüldükleri durumlarda bile hayvan kalmaya çalışan hayvanlar bunlar. Sadece hayvanlar...

Uzun tüyleri hayalarındaki ameliyat yarasını örten kedi; mevsimleri, güneşi, saatleri tanımayan piliç; Pasifik kıyılarından "on üç uçuş

saati" uzaklıkta bir akvaryumdaki palyaço balığı; askeri göreve koşulan katır; sağan ve sağılanlardan ibaret bir dünyaya kısılıp kalmış inek; şehvetin "tam ortasında" sadece en iyi bildiği şeyi yapmaya çalışan kasıkbiti; çorbaya batarken bir yelkeni andıran sinek; feromon kurbanı kabukböceği; yaşamı pamuk ipliğine değilse de zincire bağlı fil; seyirlik timsah; deney hayvanlarının en tercih edileni sıçan; tavşan olmayan bir tavşanın ardından koşan tazı; vestiyerde fısıldaşan tilki, fok, vaşak, tavşan, samur; mönü tabelasında bir satır: langust... Ve diğerleri... (Tanıtım Yazısından)

18-26 Mayıs 1996 Ankara Kitap Fuarı dolayısıyla, Alman Kültür Merkezi, Almanca yazıp da, Türkçeye çevrilmiş üç yazar davet etmiş. Loetscher işte bu yazarlardan birisi olarak İsviçre'yi temsil etmiş. Kendisi 8 yıl önce Ankara'ya bir kez gelmiş ve o zamanlar İngilizce yazılmış bir Mevlana kitabı okuduğunu belirtiyordu. "Aklıma koymuştum", diyordu Loetscher, "Konya'yı da görmeyi. Bu kez Alman Kültür Merkezi'nin davetini aldığım zaman önce pek niyetim yoktu gelmeye", diye itirafta bulundu (tabi burada yazarın yaşına da dikkate almalıyız, çünkü 67 yaşında birinin seyahati göze alması büyük cesaret). Fakat "seni Konya'ya da göndeririz" dediklerinde, hemen "evet" deyivermiş. Bu şekilde kitap fuarının arkasından, Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün davetlisi olarak 29 Mayıs 1996 tarihinde Konya'ya geldi. İlk gün diğer yazar Alissa Walser'le birlikte özellikle Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine yapıtlarından bölümler okudu ve soruları cevaplandırdı. Öğrencilerimizin gösterdiği dikkatten son derece duygulandığını belirtiyordu giderken.

Sayın Loetscher'le ertesi gün bütün bir öğlenden sonra birlikte olduk. Konya'ya gelmişken ziyaretini üç güne çıkarmayı düşünmüştü. Hem dinlenmek hem de özellikle Konya'yı ve Konyalıları tanımak için. Sorular sordu, ilgiyle anlatılanları dinledi ve sorularımızı cevaplandırdı. *Konya Postası* gazetesini ziyaret ettik birlikte ve gazetenin sahiplerinden sayın *Mustafa Alagöz*'ün misafiri olduk. Sohbetin ana konusu, aşağıda da belirteceğimiz gibi „Avrupa kavramının yeniden tanımlanması" gerektiği idi, çünkü önceleri sınırlı bir kaç ülke ile tanımlanan Avrupa'nın şu anda büyük bir ülkeler birliği olduğunu söylüyordu Loetscher.

Türkiye'nin içinde yaşadığı kültür zenginliğinden son derece etkilendiğini belirtiyordu. Bunu özellikle Mevlana'nın eserinde tadına varılmış bir lezzet olarak dile getirdi. Mutaassıp dindarlığın çok sübjektif olduğunu, halbuki, şiirin, tasavvufun, insan sevgisinin hamur edildiği Mevlana anlayışında, insanca ve yerel olanla evrenselin birlikte bulunabildiğini, hatta bu yolla tutucu dindarlıkla bulunamayacak olan Tanrının da bulunabileceğini ifade ediyordu. Hıristiyan, Müslüman, Yahudi ya da Budist, her ne olursa olsun bu açıdan bakılınca bir arada barışık yaşayabiliyordu. Bu görüşünü, Avrupa

kültürünü, kendine özgü olarak kabul edenlere şunu hatırlatarak destekliyordu Loetscher: Unutmamalı ki, Hıristiyan Avrupa medeniyetinin ve kültürünün beşiği sayılan Antik kültür, Yahudilerin, İslam eserlerini tercüme etmeleriyle başlamıştır.

Antik kültür anlayışının da Avrupalılarca sınırlı bir bakış açısıyla değerlendirildiğine inanan Loetscher, sadece Roma ve Yunan antikitesinin değil, bir Brezilya ya da Hint antikitesinden de söz etmek gerektiğini hatırlatıyordu. Avrupalının dünyayı kendi bakış açısından istediği gibi tasvir etmesini, bir Brezilyalının yakınmasıyla dile getirdi: "Bir Avrupalı, ben Brezilyalıya Brezilyalıyı anlatmaya, tanıtmaya kalktı". Avrupamerkezci bu yaklaşımın Avrupalıyı, kendisi için karşıtları, yani "yabancı" ve/ya "öteki" kimlikleri belirleme yanlışına sürüklediği saptamasını yaptı.

Loetscher, 1999'de yayınladığı "*Die Augen des Mandarin*" [Mandalinanın Gözü] başlıklı kitabında yer verdiği öykülerin merkezine, o tarihlerde kendisi gibi, ama Past adında 70 yaşındaki birini yerleştirmiş. Sabine Schmidt çok gezen ve kendine özgü bakış açısıyla eski günlerini anımsayan bu kişiyi Loetscher'e benzetir: *"Bu bakış açısı, dünyayı olduğu gibi kabul eden, ama – dile getirmiyor olsa da belirgin biçimde – onun başka türlü olmasını isteyen kozmopolit birine aittir. Past'ı meşgul eden sorulardan biri, insanın mavi – yani Avrupalı – gözlerle görüp göremeyeceğidir. Yani baktığında ne algılayacağı sorusudur."* (Bkz. Schmidt 1999: 2-3)

Avrupa-Türkiye ilişkilerine ilişkin görüşlerini açmasını istediğimiz Loetscher'in yukarıdaki tespiti çok anlamlı: Artık Avrupa kavramının yeniden tanımlanması gereklidir. Eskiden Avrupa deyince Orta Avrupa akla gelir, örneğin Pirenelerin ötesindeki İspanya ve Portekiz bile düşünülemezdi. Şimdi Doğu Avrupa ve Türkiye ile birlikte yeni ufuklar açılmıştır. Yirmi yıl önce Zürih'te ilk cami yapıldı, buy ise daha önce kimsenin aklına bile gelmezdi. İnsanlık düşüncesinin yalnızca teorik kalmaması gerektiğini, ancak hayata geçirilirse, davranışlara aktarılırsa anlamlı olacağını özellikle vurguluyordu yazar.

4. SONUÇ

Loetscher'e göre dünyanın en kötü yeri, insanoğlunun kafasıdır. Gördükleri eğitim sayesinde, başarısızlıklardan, insanların ve kitapların yakılmasından sorumlu olan filozofları işaret ediyordu; onlar hiçbir şey anlamayan suç ortakları ve sırdaşlardır. Bu anlamda yazar, ahlakçıdır; edebiyatçı da dahil herkes, yapabileceğinden sorumludur. „İsviçre-Alman edebiyatının bu en çok seyahat etmiş yazarı, romanlarında, değişiklik peşinde, egzotik olanı arayan bir Avrupalı yaklaşımını gütmemiş, dünyayı yaşadığı gezegene karşı sorumluluk duyan çağdaş bir insanın bakış açısından yansıtmıştır. ‚*Bağışık*, toprak arıyordu. Ama o bunu, ulusal kökeni olan, belirli bir bayrağa ve ulusal marşa sahip biri gibi yapmıyordu" (*Der Immune*, Zürich 1985, s. 183).

Bağışık ulusal sınırları aşmış birisidir, yalnızca bir çağdaştır o. Dünyanın odağı olarak Avrupa'yı gören yurttaşlarına karşılık L[oe]tscher, parodik bir yaklaşımla „Der Immune"de Kızılderililere Ren Nehrini izleterek İsviçre'yi keşfettirir." (Ecevit 2000: 99, 102)

Nasrettin Hoca'nın Konyalı olduğunu öğrenmekten de büyük sevinç duyduğunu belirtti Loetscher; O'nun kişiliğinde Yakın Doğu, Uzak Doğu tüm kültür çevresinin yansımasını bulabilmişti.

Avrupa'da Kürt probleminin, özellikle dil yasağı bağlamında düşünüldüğünü belirten Loetscher, ayrılıkçı hareket ile ve Kürt probleminin artık biribirinden ayrı şeyler olduğunun bilindiğini söyledi. Terörü, işçiler arasında zorla para toplanması gibi olayları anlamanın imkânı yok diyordu.

18 Ağustos 2009'da 80 yaşında vefat eden Loetscher, diğer Avrupalı gezginler gibi Konya'yı, Ankara ve civarına göre daha yeşil bulduğunu belirtti. Geniş ve temiz caddeler, eski bir tarih; bir de şu trafik anlayışı değişse, daha güzel olacak!

KAYNAKÇA

Aytaç, G. (1994): *Çağdaş Alman Edebiyatı*, 4. Baskı, Ankara: Gündoğan Yayınları,.

Ecevit, Y. (2000): *İsviçre-Alman Edebiyatı*, Ankara (= Kültür Bakanlığı Yayınları: 2523, Yayımlar Dairesi Başkanlığı Dünya Edebiyatı Dizisi)

Frischmuth, B. (2000): *Pembe ve Avrupalılar.* Çeviren: Gürsel Aytaç, 3. Baskı, Ankara: Kültür Bakanlığı, 2000

Frischmuth, B. (1987)*: Geçişler.* Çev. G. Aytaç, İstanbul: Ada Yayınları.

Frischmuth, Barbara (1990): *Güneşte Gölgenin Yok Oluşu.* Çev. G. Aytaç, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Frischmuth, B. (2001): *Dostun Alın Yazısı*. Çev. H. Demirel, İstanbul: İletişim Yayınları.

Loetscher, H. (2006): *Uzay Kapsülündeki Maymun*. Çev. M. Tüzel. İstanbul: Kanat Kitap.

Loetscher H. (1999): *Die Augen des Mandarin*. Zürich: Diogenes Verlag.

Luetzeler, P. M. (2018): Ein Derwisch verschwindet. Barbara Frischmuths Roman ‚Die Schrift des Freundes'. *Zeit, Nr. 36, Zeit Online*, 27. 08.1998 (http://www.zeit.de/1998/36/Ein_Derwisch_ verschwindet/ komplettansicht) (Erişim: 02.04.2018)

Öztürk, A. O. (1997): Avusturyalı Yazar Barbara Frischmuth'la Söyleşi. *Gündoğan Edebiyat* 5, Sayı: 20, s. 45-49.

Öztürk, A. O. (2018): Barbara Frischmuth Konya'daydı. *İzedebiyat. İnternet Edebiyat Kültürü* (23 Kasım 2008) http://izedebiyat.com/yazi.asp?id=74258 (03.04.2018)

Öztürk, A. O. / Örge-Yaşar, Funda (2011): Avusturyalı Yazar Barbara Frischmuth'un Türkiye'de Alımlanması Üzerine. *Alman Dili, Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar. Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu Armağanı*. Yay. Haz. Ali Osman Öztürk, Zehra Gülmüş ve N. A. Dellal, Ankara: Barış Kitap, s. 312-339.

Sanlav, K. (2014): *Barbara Frischmuth: Geçişler Değerlendirmesi* „https://stars.bilkent.edu.tr/turkce/publication?donem=20141&dersKod=TURK&dersNo=101&ogrenciNo=21301512&odevNo=1 (Erişim: 03.04.2018).

Schmidt, S. (1999): *Hugo Loetscher: "Die Augen des Mandarin" - Augenblicke eines Perplexen". Schweizer Feuilleton-Dienst* 21.-27.9.99, s. 2-3. http://www.culturactif.ch/ecrivains/loetscherfeuilleton.htm (06.04.2018).

Sert, G. (1996): "Türk Dostu Bir Yazar: Barbara Frischmuth". *Cumhuriyet Kitap*, Sayı: 328, 30.05.1996, s. 8-9.

Wilpert, G. von (1988): *Dichterlexikon*, Kröner, Bd. 288, erw. 3. Aufl., Stutgart.

*(*Bu yazının ilk bölümü için bkz. Öztürk (2008). H. Loetscher ve Alissa Walser'in yazıda yer verilen fotoları yazara bizzat kendileri tarafından verilmiştir.)*

DIE INTERMEDIALE REFLEXION IN DER KOMPARATISTIK: DARGESTELLT AN *DIE ILSE IST WEG* VON CHRISTINE NÖSTLINGER

Dr. Cavidan ÇÖLTÜ İMREN
Çukurova-Universität

1. EINLEITUNG

Haben Sie schon mal irgendwo den Satz „Die Welt steht niemals still" gehört? Durch die Globalisierung der Welt und die nicht zu stoppende Entwicklung der technischen Innovation ist das primitive Gedächtnis des Menschen mit dem Informationsfluss der Zukunft fast nicht mehr zu vereinbaren. Die Wahrnehmung der Realität fällt dem Menschen nach einer Zeit sehr schwer. Denn „In einem Zeitalter weltweit zierkulierender Menschen, Bilder, Ideen, Güter und Kalküle sind wir von der *Interaktivität* der Welt überschwemmt und die unzähligen Informationen über die Welt übersteigen die Möglichkeiten unseres Begreifens" (Kordes, Müller & Nicklas, 2006, S.16). Um es mit dem rhetorischen Stilmittel der „Hyperbel" mitzuteilen, findet auf jedem Fleck dieser Erde eine Bewegung statt, die immer stärker zu beobachten ist.

Man müsste in unserer Zeit (also im 21. Jahrhundert) nicht mehr in die Türkei reisen, um die türkische Kultur näher kennenzulernen. Man kann auch in Deutschland auf türkische Kultur stoßen. Die Stadt Köln z. B. wird „das kleine Istanbul" genannt. Dort kann man zahlreiche kulturelle Charakterzüge der Türkei antreffen. Die indische Kultur in England und den Lebensstil der Chinesen im New Yorker Stadtviertel usw. zeigen die Mobilität der unterschiedlichsten Lebensarten weltweit. Die staatliche Sicherheitspolitik, die den internationalen Terrorismus als Grund für schärfere Kontrollen in westlichen Flughäfen, Bahnhöfen und Schiffshäfen vorlegt, Einreiseverbote oder Visumerteilung in vielen Botschaften der Länder können die globale Verständigung, vor allem die in technischen Netzwerken wie *Facebook* oder *Skype* nicht eingrenzen. Wo der Mensch doch von sich aus ein Interesse bzw. eine Neugier gegenüber dem Fremden, dem Exotischen erweckt, kann und sollte dieser Wunsch befriedigt werden, anstatt ihn mit Gesetzen einzudämmen. Vom gewohnten Aufenthalt hinaus in die unbekannten Gebiete reisen, eine gedankliche Grenzübertretung vornehmen aus der isolierten, bekannten Umgebung könnten die Pläne eines sich entwickelnden freien Geistes sein. Um diesen Geist wissenschaftlich zu ernähren, braucht es eine Disziplin, einen Wegweiser wie die Komparatistik.

Diese Disziplin, die durch die Methode des Vergleichs ihre Erkenntnisse gewinnt, werden wir mit einem Blick auf die technische Entwicklung in der

Welt und mit der Darlegung ihres Verfahrens, nämlich des Vergleichs, konkretisieren.

2. DIE NORM DES VERGLEICHS

Wie wird eine Ähnlichkeit, Gemeinsamkeit oder ein Unterschied bei einem Vergleichsprozess ermittelt? Welche Verfahrensweisen und Schritte werden verfolgt? Dieses System, das näher beschrieben werden sollte, ist kein in sich geschlossenes Gefüge, sondern ähnelt eher einem Spinnennetz, das mit anderen literarischen Konstruktionen verankert ist. Für den slovakischen Literaturtheoretiker Dionýz Ďurišin (1929-1997) spielt bei einem Vergleich der sprachliche und kulturelle Bezugsrahmen eine beträchtliche Rolle. Ein Schriftsteller benutzt meist die gleiche Sprache wie die Gesellschaft, in der er verweilt. D. h. ein Autor kann sein Material aus einer festsitzenden Gliederung erzeugen.

> *Der Dichter oder Schriftsteller schöpft und schafft aus schon bestehenden Strukturen […]. Es sind dies die Normen, Konventionen, Gattungen, Traditionen, aber auch die öffentliche Meinung, und diese Strukturen sind sowohl im schöpferischen Individuum als auch in der das Individuum umgebenden Gemeinschaft anwesend* (Konstantinović, 1988, S.77).

Bei der komparatistischen Forschung werden zwei oder mehrere literarische Werke auf ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede verglichen. Ein Vergleich muss aber nicht immer literarische Werke zum Gegenstand haben, ebenso kann es sich über interdisziplinäre Ansätze und jede künstlerische Tätigkeit erstrecken. Jean-Marie Carré war der Meinung, dass die vergleichende Methode nicht zu der komparatistischen Disziplin zugeordnet werden sollte. Wenn ein Komparatist beliebige und unbedeutende Objekte miteinander vergleicht, kann unserer Ansicht nach aus diesem Konzept kein gesundes Produkt entstehen und aus diesem Grund lehnte auch Carré das Prinzip des Vergleichens ab. „ Er hatte das Vergleichen abgelehnt (‚La littérature comparée n'est pas la comparaison littéraire')…" (Dyserinck, 1991, S.123). Aber ein pflichtbewusster Komparatist würde stets die wichtigsten Gegenstände und Themen miteinander vergleichen um die daraus resultierenden Ergebnisse für die Literaturgeschichte und für weitere Wissenschaftler, die das gleiche Ziel anstreben, fruchtbar zu machen. Das heißt, dass ein ordentlicher Vergleich innerhalb einer supranationalen Perspektive, zu der komparatistischen Disziplin gezählt werden kann.

> *Aber die Konklusion daraus durfte eben nicht lauten, daß die Komparatistik deswegen auf das Prinzip des Vergleichens selbst verzichten sollte. Es wird vielmehr darauf ankommen, daß das Vergleichen sich auch in einem von vornherein zu bestimmenden*

komparatistisch relevanten Bezugsrahmen abspielt (Dyserinck, 1991, S.123).

Was verstehen wir unter einem ordentlichen Vergleich? Ernst Grabovszki setzt für das Vergleichen eine Bedingung und drückt aus, dass die zu vergleichenden Gegenstände etwas Gemeinsames haben sollten. Er führt seine Gedanken fort: „Eine wesentliche Vorüberlegung betrifft auch die Vergleichseinheiten, die die Objekte voneinander abgrenzen“ (Grabovszki, 2011, S.104). D. h. eine Klassifizierung des Vergleich-Begriffs von Bedarf.

2.1. Der genetische Vergleich

Grabovszki erwähnt zwei Kategorien von Vergleichen, die in der komparatistischen Disziplin eingesetzt werden. Dabei wird zwischen dem genetischen und dem typologischen Vergleich unterschieden. Der genetische Vergleich wird nicht nur bei der unmittelbaren Interaktion zweier Schriftsteller oder Dichter gebraucht. Auch beim Einfluss eines Werkes auf den jeweiligen Autor wird der genetische Vergleich angewendet. Anders formuliert: Wenn ein Dichter durch das Lesen eines Werkes inspiriert wird, überzeugt wird, ihm dadurch Ideen für ein neues literarisches Produkt einfallen oder infolgedessen sich seine Grundhaltung auf einen bestimmten Sachverhalt verändert (im positiven wie im negativen Sinne), ohne dass dabei der persönliche Kontakt zum jeweiligen Verfasser besteht, kommt der genetische Vergleich zum Einsatz.

> *Eine solche ›genetische‹ Beziehung kann natürlich auch dann vorliegen, wenn Schriftsteller einander nicht persönlich gekannt haben, sondern lediglich mit dem Werk des/der jeweils anderen vertraut waren.[…] In die Entstehung eines Textes fließen diese Kenntnisse eines anderen Autors mit ein: dessen Stil, dessen Motive, vielleicht sogar dessen Figuren oder er selbst können im neuen Text latent oder explizit vorhanden sein* […] (Grabovszki, 2011, S.78).

Daraus entnehmen wir wieder, dass zwischen Autoren kein unmittelbarer Kontakt herrschen muss, aber stets ein Einfluss in Bezug auf den Inhalt des Werkes bestehen kann.

2.2. Der typologische Vergleich

Bei der typologischen Vergleichsart, so Grabovszki, müssen die Vergleichsobjekte in keiner aktiven Beziehung zueinander stehen oder gestanden haben und können somit zeitlich, räumlich und sprachlich beziehungslos geblieben sein (Grabovszki, 2011, S.86). Das heißt: Bei diesem Vergleich stützt man sich nicht auf einen direkten oder indirekten Kontakt zweier Autoren, sondern auf analoge literarische Phänomene innerhalb einer Epoche oder einzelner Gattungen. Untersuchung eines

„Motivs“ innerhalb eines bestimmten Zeitraums, kann als Beispiel für einen typologischen Vergleich angegeben werden. Demzufolge eine Besonderheit, die in verschiedenen Texten einer bestimmten Periode erscheint und zu einer intertextuellen Zusammenhang einzelner Texte führt. Die komparatistische Disziplin, die eine Struktur der Internationalität aufweist und mit anderen Disziplinen in Verbindung steht, kann demnach in unterschiedlichen Feldern ihre Untersuchung durchführen. Da die Technik in unserem Zeitalter in ständiger Weiterentwicklung ist und dies sich auch automatisch auf andere Bereiche der Wissenschaft reflektiert, übt die maschinelle Innovatıon einen Einfluss auf die Literatur, sodass wir im Feld der Intermedialität eine akribische Recherche im Rahmen der vergleichenden Literaturwissenschaft Stellung nehmen sollen, um dieser Medium-Buch Beziehung ihre verdiente Relevanz zusprechen.

> *>Medialität< bezeichnet ein Ensemble technischer, institutioneller und semiotischer Eigenschaften, das für die Kommunikations- und Bedeutungsstruktur einzelner Medien als konstitutiv angesehen wird. Der Begriff ist zentrales Konzept einer Literatur- und Kulturwissenschaft, die sich für die medialen bzw. materialen Seiten der Sinnproduktion interessiert* (Neumann, 2013, S.119).

Literarische Werke, die durch ihre Handlung und Stil einen gewissen Bekanntheitsgrad auf der Welt errungen haben, wurden von Filmregisseuren verfilmt. Eine visuelle Eins-zu-Eins-Übertragung ist meist nicht der Fall, vor allem wenn es sich um knifflige Begebenheiten und um Science-Fiction-Szenen handelt, die kostenspielige Ausführungen benötigen, die die Filmemacher dies vermeiden. Daher kann man auf Zuschauerkritik stoßen, die eher das Buch als seine Verfilmung gut fanden und stets das klassische Durchblättern und Lesen bevorzugen. Es liegt natürlich auch an anderen Aspekten wie der individuellen Erfahrung und Erlebniswelt des jeweiligen Lesers, der sich mit dem literarischen Werk in Einklang bringt. Wir möchten an dieser Stelle einen Vergleich mit einem Jugendbuch und einer Spielszene anstellen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede insbesondere im Bereich der Dialoge zwischen den Schauspielern reflektieren.

2.3. Gegenüberstellung: Jugendbuch und Spielszene

Das Werk der österreichischen Jugendbuchautorin Christine Nöstlinger „Ilse Janda, 14“ (1974) mit der Spielszene „Die Ilse ist weg“ (1994) vom Autor und Regisseur Heinz Blumensath zu vergleichen, könnte interessante Fragen zu den einzelnen Schilderungen und Schreibstilistik aus dem Buch und ihre Übertragungen in die Spielszenen aufstellen und wie ein 192‘seitiges Werk in eine ca. 46‘minütige Videoaufnahme visualiesiert werden konnte.

Im Jugendbuch „Ilse Janda, 14“ (1974), verfasst von der österreichischen Schriftstellerin Christine Nöstlinger, beschreibt ein 12jähriges Mädchen namens Erika Janda, wie ihre ältere Schwester Ilse von zu Hause wegläuft, weil ihr die häuslichen Umstände, die erzieherischen Maßnahmen ihrer Mutter zu viel wurden. Der Ortswechsel, die Scheidung der Mutter und ihre neue Ehe mit dem Zeitungsredakteur Kurt sowie die aus der neuen Ehe gezeugten zwei Kinder Oliver und Tatjana, fassen das familiäre Durcheinander zusammen. Um die unangenehme Situation und das Desinteresse der Eltern ihr gegenüber zu ertragen, macht sich Ilse zur Gewohnheit, ihrer Familie und den Menschen in ihrer Umgebung lauter Lügengeschichten zu erzählen und zu erfinden. Sie belügt auch ihre kleine Schwester Erika, als sie von zu Hause ausreißt. Nach einem wochenlangen Fehlen der großen Schwester macht sich Erika mit ihren Freunden auf den Weg, die Ilse wiederzufinden. Sie findet heraus, dass Ilse mit einem jungen Mann namens Erwin ins Ausland nach Italien (Florenz) ausgereist ist. Nachdem die Eltern davon mitbekommen, fahren sie nach Italien und bringen Ilse zurück. Gegen Erwin wird ein Strafverfahren eingeleitet, weil er eine Beziehung mit einer Minderjährigen hatte.

Die reelle Darstellung der Handlung, die die Erziehungsproblematik und den Generationskonflikt zur Schau stellt, kann perspektivisch verkörpert und vom Rezipienten aufgenommen werden. Vor allem was in unserer Zeit die vielen Nichtleser betrifft, für die es meist eine Qual ist, sich durch einzelne Seiten und Zeilen durchzuwälzen, als ein Ansporn zum Lesen oder ein optionaler Rezipierungspfad bedeuten kann. Handlungen und Dialoge im Werk sind nicht exakt wiedergegeben worden. Hier einige Beispiele:

Beispiel 1: Ein Gespräch zwischen Kurt und der Mutter:

Buch: „*Sie ist ins Ausland, ins Ausland«, kreischte sie.» In die Türkei oder nach Afghanistan“* (Nöstlinger, 2006, S.56-57).

Spielszene: *„Sie ist ins Ausland, in die Türkei oder weiß ich wohin“* (Blumensath, 1994, YouTube).

Beispiel 2: *Der Getupfte (Wolfgang-Joachim Sechsbürger), der sich in die Ilse verliebt hatte und sie heimlich verfolgte, hat in der Spielszene eine auf dem Lenker seines Fahrrads montierte Videokamera, mit der er die Ilse unbemekrt filmte* (Blumensath, 1994, YouTube).

Im Buch wird das Fahrrad des Getupften beschrieben, ohne Videokamera. *„Im Hausflur vom Getupften lehnte das Fahrrad mit dem Affensitz und dem Fuchsschwanz“* (Nöstlinger, 2006, S.96).

In der Spielszene werden die Monologe von Erika im Vordergrund des Bildausschnitts der Kamera verkörpert, während das Gesagte meist im

Hintergrund gespielt wird. Auch hier sind Differenzen zwischen Text und Darstellung sichtbar.

Spielszene: Hier im Garten bei Oma, da haben die Ilse und ich früher immer gespielt. Die Ilse war meistens die Prinzessin mit einem alten Vorhang als Brautschleier. Leider war kein Prinz für die Ilse da (Blumensath, 1994, YouTube).

> Buch: *Die Ilse hat im Hof meistens Prinzessin gespielt. Sie hat sich einen alten Vorhang über das Haar gelegt. Der hat hinten als Schleppe bis zum Boden hinuntergehangen. Ich habe ihr die Schleppe nachgetragen. Leider war kein Prinz für die Ilse da. Der Edi war zu klein. Und der Anton aus dem Nachbarhaus war nicht zu gebrauchen. Er hat uns nur in den hintern gezwickt. Wir haben Angst vor ihm gehabt* (Nöstlinger, 2006, S.77).

Was dem Zuschauer im Laufe der Handlung besonders ins Auge fällt sind die ziemlich jungen Schauspieler, meist Teenager, die die Rollen der Eltern und Großeltern bekleiden, was unserer Meinung nach die Qualität der Spielszene stark reduziert. Aber dieser Film vom Goethe-Institut unterstützt wurde, wollte man höchstwahrscheinlich der Jugend einen Spiegel vorhalten und ihre hervorstehende Zukunft als Eltern zeigen. Im Videofilm wurden auch zusätzlich einige Gesprächsszenen eingebunden, wo eine Gruppe von Jugendlichen der österreichischen Autorin persönlich einige Fragen bezüglich ihrer Person und ihrem Werk stellen und Christine Nöstlinger auf autobiografische Hintergründe eingeht und auf Erklärungen, was die Figuren betrifft. Hier zwei Beispiele:

Erste Frage: Warum schreiben sie meistens über Mädchen?

> *Also sicher nicht, wie manche Leute annehmen, weil ich zwei Töchter habe. Das hat damit gar nichts zu tun. Aber ein Mensch, der über Kinder oder über Jugendliche schreibt, ist ja eigentlich letztenendes immer auf seine eigene Erinnerung verwiesen, gerade wenn es um Gefühle geht. Ich meine man kann nicht anmaßen, dass ich mit meinen über 50 Jahren, mir irgendwie vorstellen kann, was du oder du oder irgend ein junger Mensch, den ich näher kenne, was der empfindet, was der für Gefühle hat. Ich hätte nicht einmal zu sagen gewagt, dass ich von meinen eigenen Töchtern Gefühle kenne. Von denen schon gar nicht. Denn Mütter kennen ihre Kinder immer am schlechtesten* (Blumensath, 1994, YouTube).

Zweite Frage: Wie steht Ilse zu Erika?

> *Im Buch ist diese Ilse in ihrer eigenen Bedrängtheit ein junger Mensch, der sich über ihre Schwester eigentlich überhaupt nicht den Kopf zerbricht und sie nur benutzt. Das mag sie natürlich, wenn sie jetzt schon in die Zukunft denken wollen und in 4-5 Jahren eine ganze andere Situation zwischen zwei Menschen verwandeln, aber im Moment des Buches ist ihr diese Schwester also wirklich völlig egal und dient ja nur als Mittel zu Zweck. Denn wer selbst in großen psychischen Schwierigkeiten ist, hat üblicherweise nicht die Fähigkeit sich in die Situation anderer Menschen überhaupt zu versetzen und über die nachzudenken* (Blumensath, 1994, YouTube).

Diese Reportage diente unserer Ansicht nach dazu, die Autorin mit den Lesern näher zu bringen, ihre unbeantworteten Fragen bezüglich des Werkes und die reale Intention der Autorin herauszufinden und den Hintergrund ihres Sprachstils zu erfahren.

Was den Film als Medium betrifft, so schreibt Claudia Wolf:

> *„Der Film wird als ein legitimes Medium anerkannt, um die Inhalte der Literatur zu transportieren. Der Film bekommt eine ambitionierte Aufgabe, neben den klassischen Stoffen bekommt die Gegenwartsliteratur einen zunehmenden hohen Stellenwert"* (Wolf, 2006, S.24).

Wolf erläutert ebenfalls die „Win-win-Situation", eine gegenseitige wirtschaftliche Gewinnstrategie, von beiden Seiten (Filmemacher-Autoren) profitieren:

> *Die Filmbranche hat ein finanziell kalkuliertes Interesse an den zeitgenössischen Autoren und viele Autoren sind fasziniert von den großen Chancen des Films mit seinen neuen ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten, den verlockenden finanziellen Perspektiven und der Aussicht, sich durch den Film ein größeres Publikum zu erschließen* (Wolf, 2006, S.25).

Die Aufrufbarkeit und das internationale Element des Films, vor allem was die Übersetzung anbelangt, sei es in Form einer Synchronisation oder eines Untertitels, steigert den Bekanntheitsgrad des Werks beachtlich, und das in sehr kurzer Zeit.

3. SCHLUSSFOLGERUNG

Wir haben die Methoden des Vergleichs, die in der Komparatistik angewandt werden, erläutert und ihre interdisziplinäre Beziehung der Intermedialität als eine ihrer Aufgabenbereiche unterstrichen. Die

Gegenüberstellung des Jugendbuchs "Die Ilse ist weg" mit der Spielszene, die die digitale Darstellung des Werkes abbildet, reflektiert zugleich einen Konflikt zwischen Eltern und Kindern und den Altersgenerationen, der sich in jedem Zeitalter als sich eine immer fortwährende Problematik aufzeigen kann.

Durch das Visuelle können auch diejenigen, die Analphabeten oder nicht lesebedürftig sind, was heute leider öfters der Fall ist, auf ein breites Rezipienten-Audium stossen. Zugleich gewinnt auch das Werk an Bekanntheitsgrad. Es wirkt internationaler und dient zugleich in Verfilmungen zur synchronischen Übersetzung in andere Sprachen. Es weist im Großen und Ganzen auf die Schwierigkeit der Generationen, die soziokulturelle Differenzen aufzeigen. Die Intermedialität bricht zugleich auch die Barriere des unterschiedlichen Bildungsstandes. Es kann mit der Zeit auf die gegenwärtigen sozialen Probleme eindringen und diese reflektieren. Im Vergleich zu den anderen Forschungsbereichen ist die Intermedialität ein noch junges Feld, das noch detailliertere Untersuchungen erfordert.

QUELLENVERZEICHNIS

Blumensath, H. (1994). *Die Ilse ist weg. Spielszenen und Gespräche mit Christine Nöstlinger.* November Film. URL: https://www.youtube.com/watch?v=qrli3aFcIs4&t=2093s (abgerufen am 06.01.2018).

Dyserinck, H. (1991). *Komparatistik. Eine Einführung*. Bonn: Bouvier Verlag.

Grabovszki, E. (2011). *Vergleichende Literaturwissenschaft für Einsteiger*. Wien u.a.: Böhlau Verlag GmbH & Co.KG.

Konstantinović, Z. (1988). *Vergleichende Literaturwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblicke.* Bern u.a.: Verlag Peter Lang AG.

Kordes, H., Müller, B. & Nicklas, H. (Hrsg.). (2006). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt: Campus Verlag.

Neumann, B. (2013). Medialität. In Zymner, R. & Hölter, A. (Hrsg.). *Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenspraxis*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Nöstlinger, C. (2006). *Ilse Janda, 14 oder Die Ilse ist weg.* Würzburg: Arena Verlag GmbH.

Wolf, C. (2006). *Arthur Schnitzler und der Film. Bedeutung. Wahrnehmung. Beziehung. Umsetzung. Erfahrung*. Karlsruhe: Universitätsverlag.

MARTİN KLEİN'IN "BİR AĞAÇ GİBİ" ESERİNDE DOĞADAKİ BİTKİ VE HAYVANLARIN YAŞANTILARINA DİKKAT ÇEKİLMESİ İLE İNSANLARA FARKINDALIK VE SPİRİTÜEL İÇ GÖRÜ KAZANDIRIMI

Dr. Öğr. Üyesi İlker ÇÖLTÜ
Çukurova Üniversitesi

1. GİRİŞ

Çocuk ve gençlik yazını ele almış olduğu yazınsal temalarla, çocukluktan gençliğe ve bunun akabinde yetişkinliğe doğru fiziksel ve ruhsal gelişmekte olan bireylere içinde yaşanılan güncel dünyayı daha kolay kavrayıp anlayabilmelerini sağlayabilen bir yazın türüdür. Yaşam koşulları ve çağın gerekliliği ile insanların hayatını kolaylaştırması beklenen teknolojinin gelişimi sürdüğü müddetçe doğanın temel unsurları olan hava, su ve toprağa olumsuz etkisinin olduğunu duymamız olasıdır. Gün geçmez ki deniz aşırı petrol taşıma tanker gemi kazası veya derin denizlerdeki petrol platformlarından birinin arızalanması ile denize tonlarca petrolün sızması sonucu deniz kirlenmesi meydana gelmesin. Fosil yakıtların kullanımı ile otomobillerin egzoslarından ve fabrikalardaki yüksek ısıda çalışıp yanan kazanların bacalarından çıkan atık gazlar hava kirliliğini arttırmaktadır. Doğada dönüşümü çok zor olan plastik atıklar, gereğinden fazla ambalajlanmış ürünler, kullanılmış piller, konserve ve içecek kutuları, hem içme suyuna hem de toprağa zarar veren güçlü aşındırıcı özelliğe sahip temizlik malzemeleri ve çok fazla elektrik tüketimi gibi sıralanbilecek olan doğa ve çevre kirlenimine sebep unsurlara dikkat çekmek isteyen "Bir ağaç gibi" adlı eser, çocuk yazınında doğayı sevme ve ona karşı saygı duymayı konu almak isteyen bir çalışmadır. Bu çalışmamızda Martin Klein'ın "Wie ein Baum- Bir ağaç gibi" adlı eserinde ağaç, doğa sevgisi ve dönüşüm izleklerinin nasıl ele alındığı ve bu izleklerin çocuk ve gençlik yazınında çocukların değer kazanımında ne gibi bir katkısının olabileceği irdelenmiştir. Çalışmada öncelikle ağaç, doğa sevgisi ve dönüşümün ne olduğu, yazınsal eserlerde nasıl işlenip motif halinde ise nasıl değerlendirildiği ele alınacaktır.

2. YÖNTEM

Metnin yapısı bir bütün olarak ele alınmaktadır. Eserden alıntılar yapılıp analizler gerçekleştirilecektir. Eser incelemesi yorumbilimsel olarak yapılacak, araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanacaktır. Belgesel tarama (Karasar, 2012, 183) olarak da adlandırabileceğimiz doküman incelemesi ile değerlendireceğimiz eserimizin ilk önce olay örgüsünü aktarmak isterim.

3. ÇOCUK VE GENÇLİK YAZINI

Çocuk ve gençlik yazını dediğimizde sadece yazılı materyal değil aynı zamanda çocuk tiyatrosu ve çocuk müziklerinden bahsetmemiz gerekmektedir. Çok çeşitli olan bu yazın türünde önemli olan şey, değerler eğitimi verebilmektir. Çocuk ve gençlik yazınının en önemli misyonlarından biri, genç bireylere değerler kazandırabilmesidir. Değer yargılarının geliştirilmesi, iyi bir yurttaş olabilme ve toplum kurallarına uyabilme konusunda farkındalık yaratma çocuk ve gençlik yazınının temel unsurlarından biridir. Çocukluktan ergenliğe ve oradan da yetişkinliğe adım atan genç bireylere hırsızlık yapmama, yalan söylememe, başkalarına hoş görü ile yaklaşma, dürüst, titiz, sabırlı ve çalışkan olma, kendine olduğu gibi başkalarına da güven duyma, empati kurabilme, alçak gönüllü olup yaşayan tüm varlıklara, doğa ve çevreye saygılı olma gibi erdemler bu yazın türünün değerler eğitimi açısından kazandırmak istediği maddelerdir. Çocuk yazınındaki temel unsurlardan biri çocuğun duygu ve düşüncelerini geliştirici olması değer yargılarını geliştirmede katkısının olmasıdır. Yukarıda saymış olduğumuz bu değerleri toplumsal yaşantımızda çocuklara aktarabilmek ve onların davranışlarını doğru yöne kanalize edebilmek çocuk ve gençlik yazınının bir diğer amaçlarından biridir.

3.1. Çocuk ve Gençlik Yazınında Değerler Eğitimi

Her çocuk doğumundan itibaren kendine özgü taşımış olduğu bir karakter ile gelişmeye devam eder. Bu gelişim sürecinde çocuğun içine doğmuş olduğu aile yapısı, ailenin kültürü, ailenin ekonomik ve dünya görüşü de çocuğun karakter yapısının şekillenmesine olumlu veya olumsuz katkı sağlar. Her millet kendi ulusal, tarihsel, gelenek ve göreneksel yapısına göre genç nüfusunu şekillendirmek ve bu doğrultuda nesillerin yetişmesini istemektedir. Dolayısıyla belli başlı değerler dışında bazı değerler de toplumların yapısına göre farklılık gösterebilmektedir. Çocuk ve gençlik yazını ise çocuklara genelde olumlu rol model çizerek toplumların istendik değerler düzeyinde genç nesillerin yetişmesine yazınsal açıdan katkı sunmaya çalışır. Bu anlamda değer kavramını tanımsal olarak incelemek isteriz.

3.2. Değer

Değer kavramı veya değer kelimesi, kültürel antropoloji ve yapısal işlevsel etkilenmiş olan sosyolojide “eğilim, sıklık, hedef ve davranış aracı için sosyal kabul görmüş, kültürel tipleştirilmiş ve psikolojik içselleştirilmiş standartların seçici belirlemesidir”. Kültürel değer sistemindeki anlamlılık objektif ölçütü belirlerken, bireysel kişilik yapısındaki anlamlılık sübjektif ölçütü belirler…Değerlerin oluşumu ve değişimi özellikle insani ihtiyaçların, maddi yaşam koşullarının, bilginin, dünya görüşünün, ve ideolojilerin

değişimi veya meydana gelmesine de bağlıdır. (Hartfiel ve Hillmann, 1972, s. 809-810)

4. DÖNÜŞÜM

Metamorfoz olarak da adlandırılan dönüşüm, temel anlamda şekil, biçim değişikliğini ifade eder. Metabolizmanın değişime uğraması ile organizmanın değişmesi olarak da algılanabilir. Dolayısıyla doğada yaşayan canlı veya cansız varlıklardan bazıları yaşamlarının farklı dönemlerinde ve bulundukları ortam ve ortamın şartlarına göre değişime uğrayıp varlıklarını sürdürmeye devam ederler. Dönüşüm olgusuna sadece biyoloji, jeoloji, psikoloji ve sosyoloji de değil, aynı zamanda felsefede de rastlarız. Yazınsal alandaki dönüşüm izleğine ise özellikle masallar ve kurgusal eserler ile romanlarda karşılaşırız. Çocuk ve gençlik yazını alanındaki eserlere verbileceğimiz en klasik dönüşüm örneği Lewis Carroll'un "Alice in Wunderland'ı", Grimm Kardeşler'in "Kurbağa prens"idir. Biçim değiştirme, şekil değiştirme, başkalaşma vs. gibi değişik adlar ile anlatabileceğimiz metamorfoz kavramına yazınsal açıdan baktığımızda ilk örneğini mitolojide bulabileceğimizi görebiliriz. Özellikle Sümer ve Yunan mitolojisindeki tanrıların çok kolay biçimde şekil değiştirip ister bir kuğuya ister bir insana değişmesi en çok ele alınabilecek yazınsal konular olur. Mitolojik dönüşümler karada yaşayan hayvana, suda yaşayan hayvana, kuşa, bitkiye, taşa diye aktarılabildiği gibi, yaratık veya masal yaratıklarına dönüşme diye de sıralanabilir (Zgoll, 2004, 39).

Başka kişiye veya cinsiyete dönüşme (Robert Louis Stevenson'un "Dr. Jekyll and Mr. Hyde" eseri), karada yaşayan hayvana dönüşme (Franz Kafka'nın "Dönüşüm" eseri) gibi örneklerin yanı sıra Erhat (1993, 218) aktarımında Zeus'un peri sevgilisi Callisto'nun Zeus'un eşi Hera tarafından ayıya dönüştürüldüğünü, suda yaşayan hayvana dönüşme örneğine Likya'lı çiftçilerin tanrıça Latona'ya gölden su içmesine izin vermedikleri için kurbağaya dönüşmeleri ve buna benzer onlarca örnek verilebilmektedir. Yazınsal eserlerdeki mitolojik dönüşümlerin ise en önemli anlatıcısı M.Ö. 43 – M.S. 17 yılları arasında yaşamış olan ünlü Romalı şair "Publius Ovidius" dur. Mitolojik ve efsanevi öykülerini "Dönüşümler" adı altında yazdığı eserinde incelemek olasıdır.

Çocuk ve Gençlik yazınındaki dönüşüm izleği ise yetişkin yazınındaki gibi kalıcı değildir. Eser sonunda çocuğun tekrar eski ve sağlıklı insan haline geri dönüşmesi söz konusudur. Örneğin külkedisi masalındaki fakir kız gece yarısı çanı çaldığında kendisini baloya getiren atların tekrar fareye, fayton arabasının ise bal kabağına dönüşmesi geriye dönüşüm için örnek olarak verilebilir.

5. ESERİN OAY ÖRGÜSÜ

Yoğun kentleşmenin doğaya ve doğada yaşayan canlılara verdiği tahribat canlıların uyum içerisinde yaşamalarına engel olmaktadır. Yoğun bir kent ortamı olan Berlin'de yaşayan on iki yaşındaki Florian, bitkilere karşı duyduğu aşırı sevgi sonucunda adeta mutasyon geçirip onlarla konuşabilmeye ve onların sorunlarına çare bulabilmeye başlar. Beslenmesini dahi bitkilerde de olduğu gibi topraktan ve yağmur suyundan karşılar. Bitkilere karşı olan bu sevgisi ile çevresindeki insanları yeşile karşı duyarlı olmaları için uyarır ve şehir yaşantısındaki insanların farkındalık kazanmalarını sağlar. Kız arkadaşı Anna ise tam bir hayvan dostudur. Hem kendisi hem de babası hayvanlara karşı yapılan her türlü eziyete, onların kobay olarak kullanılmalarına sürekli karşı gelirler. Florian ve Anna doğa dostu iki arkadaş olarak bu açıdan çok iyi anlaşırlar. Gün geçtikçe ağaç yeşiline dönen ten rengi ile topraktan ve güneş ışığından güç alan Florian'ı bilimsel olarak incelemek isteyen gözünü para ve makam hırsı bürümüş profesörler ortaya çıkar. Profesörler isteklerini elde edebilmek için yasadışı yollara başvurur. Bitki hayranı olan Florian kardeşinin ve arkadaşlarının da desteği sayesinde birçok zor durumdan kurtulur. Bitkilerini yaşatabilmek için her tehlikeye göğüs gerer. Çocuklara verilmek istenen değerler eğitimi açısından para ve makam hırsının geçici olduğu, doğanın ve bitkilerin insana yegâne huzur verebilecek ortam ve canlılar olduklarının anlatıldığı eserde, hırs dolu insanların doğa sayesinde spiritüel iç görü kazanarak hayatlarının nasıl da değiştiği görülecektir.

Eserin olay örgüsüne bağlı olarak önce eser kahramanımız Florian'ın aile ve arkadaş üyelerini de tanımak yerinde olacaktır. Eser kahramanı Florian Erdmann, erkek kardeşi Leon, Florian'ın en iyi kız arkadaşı Anna Willdenow, Anna'nın babası Joschka, Vincent ve Victor Bayer ve babaları Profesör Bayer, Profesör Faßbinder, özel dedektif Felix Mahlow, bakıcısı olan bayan Lewandowski ve oğulları olan Vladek, Josef ve Radek'tir

6. FLORİAN'IN DÖNÜŞÜMÜ

Eser kahramanımız Florian on ikinci yaşının Ağustos ayından itibaren bitkilerin yaşam ortamına doğru bir değişim geçirmeye başlayıp metamorfoza uğrar. Yediklerinden tad alamaz, canı toprak ve gübre çeker. Güneşi daha çok hisseder ve güneşe ne kadar yakın olursa o denli büyüdüğünü fark eder. Ayrıca artık bahçesindeki akçaağaç ile de konuşmaya başlamıştır. Florian artık kendisini bir bitki olarak hisseder. Nasıl ki bitkiler güneş ışığı ile fotosentez yaparak hayatta kalıp büyüyüp gelişmeye devam ederlerse, Florian'da artık değişime uğradığı ve bitkiler gibi toprak gübre ve yağmur suyuna ihtiyaç duyduğu gibi güneşe de ihtiyaç duymaya başlar.

> "Ertesi sabah bulutlu olmasına rağmen gök yüzü güneşin görülebilmesine imkan sağladı. Florian, okul yolunda iken,

> güneşin kendine bugüne değin hiç olmadığı kadar iyi geldiği hissine kapıldı. Bedeninde duyduğu her güneş ışınını tepeden tırnağa kadar emdi. Az bir zaman sonra bacakları ile pedalleri sonuna kadar nasıl da çevirdiğinin farkına varıp bisikletin üzerinde doğrulduğunu ve bedenini güneşe doğru uzattığını gördü. Tekrar bisikletinin üzerine oturdu ve "galiba deliriyorum" diye düşündü". (Klein, 2012, s.26)

İnsanlara özgü ev yemekleri artık Florian'a tadsız gelir. Daha önceleri vazgeçilmezleri arasında olan pizza, patates kızartması, çikolata, kola, limonata gibi yiyecek ve içecekler artık ona itici gelmektedir. Taze toprak kokusu ile karışmış olan gübre canının en çok çektiği "yiyecek" olmuştur artık. Asitli içeceklerin yerini dinlendirilmiş yağmur suyu alır. Giderek acıkan Florian evde kimsenin olmadığı bir vakit kendisini evlerinin bahçesinde bulunan gübrelik yığınının önünde bulur.

"Burası çok hoş nemli toprak kokuyordu. Elini en üst katmanda bulunan kısma soktu, avuç dolusu doğal gübre aldı ve kokladı…Hayır, henüz aradığını bulamamıştı…Elleri ve ayakları ile gübrenin içine dalan Florian kolayca ufalanan, rengi koyulaşmış ve nemli toprağa

dönüşmüş olan doğal gübreye ulaştı. Mükemmel bir kokunun eşliğinde toprak solucanları kaynıyordu gübrenin içinde. Kararsız da olsa Florian ağzına bir toprak kırıntısı attı, dili ile sağa sola çevirdi ve ağzında eritti. Ne muhteşem bir tad! (Klein, 2012, s. 37)

Yemek alışkanlığı değişmiş olan Florian artık odasındaki bitkiler ve evlerinin bahçesindeki akçaağaç ile de konuşabilmekte onlarla duygu ve düşüncelerini paylaşabilmektedir.

7. ÇOCUK VE GENÇLİK YAZININDA TEMA OLARAK DOĞA VE ÇEVRE

İnsan, canlı varlık olması açısından zaten doğanın da bir parçasıdır. Ancak insanoğlu diğer canlılardan düşünme, akıl yürütme açısından farklıdır. Bu anlamda insan sadece biyolojik olarak değil gerçek anlamda da "varlık olarak insan olma" (Schmidt, 1982, s. 475) açısından hem doğayı hem de ruhu bir arada barındırmalıdır.

Bilinen odur ki öncelikli olarak 18. ve 19. Yüzyıllarda Avrupa'da sanayi devrimi ya da endüstri devrimi gelişmiş, buhar veya petrol gücü ile çalışan makineler, gemiler, trenler icat edilerek insanlığın hizmetine sunulmuştur. Teknolojinin hızla ilerlemesi özellikle de 1960 lı yıllardan sonra bilgisayar teknolojisinin diğer icat ve makinlere yeni bir ivme kazandırması sonrası insan hayatındaki yaşam kolaylaşmaya devam ederken doğa ve çevreye verdiğimiz zararlar bir o kadar artış gösterir.

Ekolojik dengenin bozulması, büyük doğa felaketlerinin insan hatasından kaynaklanması ve buna bağlı çoğu canlı varlık türlerinin soyunun tükenmesi sonucunda aydın insanları hızlı sanayileşme ve hızlı teknolojik gelişme konusunda eleştirel düşünceler sunmaya sevk etmiştir. Bu denli öz eleştirilerin sonunda çevremizi komumak adına 1970 li yıllardan sonra okul müfredatlarına çevreye duyarlı olunabilecek birtakım dersler eklenmiş ve genç nesiller aydınlatılmaya çalışılmıştır.

70li yıllardan sonraki çevre sorunlarına değinen çocuk yazınındaki tema değişmiş, artık barajlar, çevrenin atıklarla zehirlenmesi, hayvan türlerinin soyunun tükenmesi, sanayi, inşaat, gen teknolojisi ve atom silahlarının tehlikesi işlenen konular olmuştur. (Lindenputz, 2000, s.728-731)

Bu bağlamda ağaç sembolüne değinmek isterim çünkü yazınsal eserlerde sembol kullanımı yaygındır. Canlı veya cansız varlıkların farklı şeyler çağrıştırması amacı ile sembol kullanımı dönemin yazınsal türüne ve yazara göre değişmektedir. Spineto (2003, s.7) sembol kavramı için bu kelimenin yunanca "symbolon" sözcüğünden türemiş olduğunu ve esas olarak yeniden tanınabilmenin bir işareti olduğunu kasteder.

7.1. Ağaç

Doğamızın en önemli canlı varlıklarından biri ve aynı zamanda yaşam kaynaklarımızın yenilenmesine katkıda bulunan ağaç, on binlerce yıl insanoğluna çok çeşitli biçimde hizmet sunmuştur. İlk önceleri barınma için ev biçiminde, yakacak olarak odun şeklinde karşılaştığımız ağaç, daha sonraları kağıt biçiminde defter ve kitap olarak hizmetine devam etmiştir. Ağaç, mitoloji, masallar, romanlar gibi yazınsal türlerin anlatımında da kullanılmaktadır. Ağaç, hayatımızda birçok şeyi sembolize ettiği gibi günlük yaşantımız içerisinde de yerini almış olan canlı bir varlıktır.

Ağaç sembolü yaşamın, gelişimin, yenilenmenin, yer ve gök arasındaki bağın sembolüdür…Ağacın belki de ilk kez anlatımı Adem ve Havva'nın yaşadığı cennet bahçesinde geçer. Adı bildirilen iki ağaç bulunur, biri hayat ağacı, diğeri ise Tanrı'nın adem ve Havva'ya meyvesini yemeyi yasakladığı iyilik ve kötülük ağacıdır…dini anlamda yine Hz. İsa'nın doğumunu simgeleyen çam ağacının noelde kutsal sayılması hayatın yeşil olmasına ve doğanın bizlere bir lütuf olmasına bağlanmaktadır. (Gardin ve Olorenshaw, 2014, s.21-22)

Yine ağacı arkadaşlık, doğurganlık, sevgi, evlilik, masal, din, yaşam, gelişme ve gelenek ve göreneklerin de kaynağı saymak olasıdır. Tanımımızdan hareketle ağacı, kimi toplumlarda yeni doğan bir çocuğun büyümesi, gelişmesi, olgunlaşmasını sembolize etmek amacı ile veya evlenen bir çiftin yeni bir yuva kurması ve bu yuvadan meydana gelecek olan yeni bir geleceği temsil etmesi açısından kutsal sayabiliriz. Yeni doğan

için bir fidan ekilmesi gelenek ve görenekler açısından birçok toplumda görebileceğimiz davranışlardır. (Erich ve Beitl, 1974, s.69)

Nasıl ki yeni doğan bir çocuğun adına ağaç dikiliyor ise, çoğu toplumlarda da ölen bir kişinin mezar taşı başına yine bir ağaç fidanı dikilir. Çoğunlukla dikilen ağaçlar çam ağacı türündedir. Gerekçesi ise çam ağacının iğne yapraklarını yaz kış dökmeyerek yaşamın sürekliliğini sembolize etmesidir. Masallarda veya fantastik çocuk yazınında çoğu kez karşılaştığımız ağaç motifini ağaç kovuğundan içeri düşüp farklı bir dünyaya yolculuk eden Alice in Wonderland eserinin yanısıra Grimm kardeşler ve Andersen'de de görebilmekteyiz.

Ağaç, aşıkların veya aşk metaforunun da vazgeçilmez unsurudur. Sevgililerin buluşup birbirlerine aşklarını ilan ettikleri ve aşklarının ölümsüz olduğunu kanıtlamak için ironik de olsa ağaca baş harflerini kazımaları ile hem ağacı sevdiklerini hem de zarar verdikleri görülebilmektedir.

Dini açıdan yasak ağacın meyvesini yiyen Hz. Âdem ile Hz. Havva'nın cennetten kovulması, Hz. Musa'nın Hz. Allah ile konuşması için alevlenen bir bodur ağacınnın olması, noel kutlamasının çam ağacı olmadan düşünülemeyeceği, kendi kültürümüzde ise her ne kadar da batıl inanç olduğu kabul görse de dilenen dileklerin tutması için belli başlı ağaçlara kumaş parçalarının bağlanması ile dilek ağacı motifinin oluşması gibi örnekler ağaç için kullanılabilmektedir. Dolayısıyla doğduğumuz günden itibaren hayatımıza beşik, öldüğümüzde ise tabut olarak katkı sağlayan ağaç yaşamın her alanında bizimle beraberdir.

Ağaçların sembol olarak genel kullanımının yanı sıra bir de toplumlara göre ağaç çeşitleri veya türlerinin kendilerine has farklı anlamları da vardır. Örneğin mezarlıklardaki ağaçların meyve ağacı değil de çam acı olmasının elbette sembolik gerekçesi vardır. Eserimizde en çok dile getirilen ağaç türü ise akçaağaçtır.

7.2. Akçaağaç

Yazınsal eserlerde farklı türdeki ağaçlar farklı alt mesajları sembolize etmektedirler. Eserimizdeki en çok dile getirilen ve eser kahramanı ile konuşarak iletişime geçen ağaç akçaağaçtır. Bu anlamda akçaağacın ne gibi özelliklerinin olduğunu kısaca aktarmak isterim. Akçaağaç hem ülkemizde hem de dünya habitatında geniş yer edinmektedir. Çok farklı ülkelerde çok değişik türlere sahip olan akçaağaç her türlü toprak çeşidine uyum sağlamakta, kerestesi makbul bir sasnayi ürünü olarak kullanılmaktadır…bu ağacın bir diğer özelliği çiçeklerinin ve yapraklarının yenilebilir olmasıdır…akçaağacın bu özelliklerinin yanı sıra bir de sprituel anlamı vardır. Kolayca ürkebilen ve vücut dengesini sağlayamayanlara dindirici özellik sunabilir…hürriyet, idealizm, özgüven ve zıtlıkların harmonik uyumu

ağacın güçlendirip sembolize ettiği unsurlardır. (https://www.everyday-feng-shui.de/wesen und bedeutungdes ahorn-baumes)

Eser kahramanı Florian ağaçla konuştuğu veya onun dallarının arasında huzur bulduğunda kendisini ailesine karşı izole etmekte ve ağacı kendisini dinleyen, ona sorunlarında çare bulan dert ortağı olarak görmektedir.

Florian her ne kadar bitkilere, ağaçlara ilgi duyuyor, onlarla zihninden konuşuyor, selerini duyuyor ve ilgi gösteriyorsa kız arkadaşı Anna'da hayvanlara –ki özellikle- soyu tükenmekte olan hayvanlara ilgi gösterir. Bu anlamda Florian ile buluştukları başka bir gün önemli bir görev için tekrar ormana giderler.

"Anna çürümüş meşe kütüğünün üzerine eğildi ve küçük bir çubuk ile içini dikkatlice kurcaladı. Özenli bir biçimde her tarafı aradı. Daha sonra zafer edasıyla: Hah, işte! dedi ve çubuk yardımı ile sürünmekte olan bir şeyi elinin üstüne doğru itti. Buna ne dersin dedi? Anna'nın avucunun içinde küçük parmağın yarısı büyüklüğünde kestane kahverengisi kanatları olan siyah bir böcek duruyor, duyargalarını sağa sola döndürüyordu. Kafasında iki kısa güçlü kıskacı vardı. Bu türün erkeği özel olan bir şey mi? diye sordu Florian….Öncelikle bu bir dişi diye düzeltti Anna. Bunu belirtmek isterim. Bu bir geyikböceği dişisi. Anna hayvanı sevecen bakışlarla izledi. Geyikböcekleri çok nadir oldular dedi. Bu yüzden de koruma altındalar. Ama bu bile onlara fazla fayda sağlamıyor…Anna hayvanı dikkatlice çürümüş ağacın üzerine geri bıraktı ve çantasındaki delikli mukavva kartonu açtı…Aynı renklere sahip ama diğerinden daha büyük olan bir böcek kutudan pat diye düştü. Büyüklüğü özellikle de başında taşımakta olduğu kocaman kıskaçlarından kaynaklanıyordu. Kusursuz bir geyik boynuzu! …"Bir geyikböceği erkeği" diye fısıldadı Anna. (Klein, 2012, s. 29-30)

Bu alıntımızdan da anlaşılacağı üzere eserdeki çocuk kahramanların nesli tükenmekte olan hayvanları nasıl da korumaya aldıkları ve nesillerini sürdürmeleri için çaba sarf ettiklerini görmekteyiz.

Eserde dolaylı yönlerden çevreye zarar veren maddeler hakkında da atıfta bulunulur. Florian kız arkadaşı Anna ile ormanda dolaşırken yağmur yağmaya başlar. Rahatsız olan Florian sığınacak yer arar.

> "Yağmur yağıyor, nereye sığınalım? Yağmur sinirleimi bozuyor. Neden ki? Bence bu sıcak bir yaz yağmuru, zarar vermez ki. Belki sana değil ama bana sanki her damlası iğne batması gibi geliyor. Anladım asit yağmuru bu. Asit yağmuru ağaçlara iyi gelmez, dolayısıyla da sana. Çünkü zararlı maddeler içerir". (Klein, 2012, s. 10)

Florian gübre yığınından beslenip yağmur suyu içerek ten rengi de artık yeşile dönmeye başlayınca önce abisi daha sonra ailesi ondaki değişimi

endişe ile takip etmeye başlar. Doktor tedavisi sonrası Florian'daki bu değişim Profesör Bayer'in ilgisini çeker. Profesör Bayer uzun yıllar boyu birtakım araştırmalar yapar ancak kendisini dünya çapında ünlü yapacak bir buluş sergileyemez. İşte aranan fırsat bulunmuştur. Ancak ne Florian ne de ailesi onun profesörün kobayı olma isteğine razı gelmez. Farklı bir tıp merkezinde tedavi olmayı beklerken buranın yöneticisi konumundaki profesör Faβbinder'in eline düşen Florian'ı kardeşi ve arkadaşları kurtarmayı başarır. Her iki profesörün gözünü para ve hırs bürümüşken onları spirituel aydınlanma ile yine Florian gerçek hayatlarına döndürmeyi başarır.

8. SPİRİTUEL İÇGÖRÜ

Yukarıda da belirttiğimiz üzere "varlık olarak insan olma" bizim aklımızı kullanmamıza, dünyevi hırslarımıza belki de kurban olmamamıza bağlıdır. Bireylerin bencilce isteklerinden kurtulması, davranış, dürtü, zeka ve algılama bileşenlerinin "varlık olarak insan olma" yolunda çaba sarf etmeleri sonucu içgörü meydana gelebilecektir. Bu anlamda kişinin kendini bilmesi, doğru ile yanlışı ayırt edebilesi, onu rahatsız edecek ahlaki durumlardan kurtulması da içgörünün oluşmasına katkı sağlayacaktır. Eserimizde hırsına yenik düşen kişilerin doğanın gücü ile içgörü kazanmaları ve aydınlanma anlarını şu alıntılarla verebilmemiz olasıdır. Eserdeki aydınlanma anı, eserin bitimine doğru gözlemlenmektedir. Başkişiler dönüşümün sonlanmaya başlaması veya sonlanması ile yeni ve farklı bir hayat sürecine girerler. Kötülük, kin, nefret, hırs gibi ve eski tutum, davranış ve alışkanlıklarından kurtulurlar.

Profesör Faβbinder tarafından tutulmuş olan ve Florian'ı bulmakla görevli dedektif Mahlow Florian'ı ararken hayatının aşkı ile karşılaşır.

"Bir poşet enerji topçukları lütfen" diye seslenen adama dönen Hilde karşısında ağzında sigarası ve havalı gözlüklü Mahlow'u görür…Şimdi ise bir mucize gerçekleşir…Bu denli şanslı anlara Felix Mahlow ve Hilde dahil olurlar…"(Klein, 2012, s.237-238)

Dedektif Mahlow artık Florian'ı takip etmez, Florian'ın ailesine gerçekleri anlatır ve hep beraber profesörün evine gidirlir.

"Felix Mahlow, Florian, Anna, Bay ve bayan Erdmann ile Joschka ve Leon'u karşısında gören profesör geri adım atar…Felix artık aydınlandığını ve birlikte tasarladıkları kötülüğün olumsuzluğunu anlatarak, artık kendisinin de Florian'ı takip etmemesini yoksa her şeyi yapabileceğini bildirir….amacından vaz geçen profesör yürüyüşe çıktığında kendisine meditasyon yapılmasını teklif eden bir bayan sayesinde ruhunu arındırır. (Klein, 2012, s.241-242)

9. SONUÇ

Eserimiz doğaya karşı insanın nasıl bir bağlantı içerisinde olabileceğini, bu bağlantısını ne denli derinleştirebileceğini ve duygusal temas ruhsal ağrı çekip bağlantı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Eserimiz, çocuk yazınının temel misyonu olan bilgilendirme, aydınlatma, farkındalık yaratma özelliklerini taşıyarak doğa ve çevrenin günümüzde uğramış olduğu zarar ve yıkımdan nasıl korunabileceğini bir ayna gibi yansıtır bize. Eserde sadece doğa ve çevrenin korunmasının gerekliliği değil, arkadaşlık, güven ve kardeşliğin de önemine vurgu yapılır. Eser kahramanı insanın da doğanın bir parçası olduğunu ve bundan ötürü herhangi bir dengenin bozulmasında insan dahil birçok canlı varlığın belli başlı kayıplara uğrayacağını anlatmak ister. Doğa, hür olmanın zenginliğini, insanın kendi kendisini gerçekleştirmenin temel kaynağı olduğunu ve spirituel aydınlanmanın gerçekleşeceği yer mesajını iletir. Eser kahramanının vermiş olduğu örneklerle insanoğlunun doğayı sorumsuzca kullandığında ne denli kayıplar yaşayabileceğine dair bilgiler göz önüne serilmiştir. İnsanlar kendilerini teknolojik alanda doğadan üstün görseler ve doğaya hâkimiyet kuracaklarını varsaysalar bile doğanın her zaman daha güçlü olduğunu bilmek gerekmektedir. İster fiziksel ister ise bilişsel olsun insan bütün benliği dahil doğanın merkezinde yaşayan bir varlıktır. Çocuk ve gençlik yazını değerler eğitimi ile genç nesillere doğruyu vermeyi amaç edinmiştir. Sadece yazınsal metinlerin değil aynı zamanda müzikal eserlerin de çocuk ve egençlik yazınının birer parçası oldu bilinmektedir. Bu eser bağlamında kendi ulusumuza ait bir çocuk şarkısını eleştirmek isteriz. doğanın korunması ve ağaçlara zarar gelmemesini öğütlemeye çalışan çocuk yazınında bizlerin şu şarkıyı genç bireylere öğretmemiz acaba ne denli doğru olabilmektedir?

“Baltalar elimizde, uzun ip belimizde

Biz gideriz ormana hey ormana.

Yaşlı kütük seçeriz, karşılıklı geçeriz,

Testereyle biçeriz, hop biçeriz.

Ağacın yanında dur, baltayı sağından vur .

Birde sol taraftan vur kuvvetli

Kışın odun yanınca, alevler parlayınca,

Şarkı söyler oynarız hey oynarız.

Adı geçen şarkı ağacı sevdirmek yerine çelişki içerisinde ağacı sevdirmeme çabasındadır adeta. Ormana ve ağaca önem verilemesi gerekirken ülkemizde

söylediğimiz şarkılarla adeta kendimizle çelişkiye düştüğümüz görülmektedir.

KAYNAKÇA

Erhat, A. (1993). *Mitoloji sözlüğü*. 5. Basım- İstanbul: Remzi.

Erich, A.O., Beitl, R. (1974). *Wörterbuch der deutschen Volkskunde*. Band 127. Stuttgart: Alfred Kröner.

Gardin, N., Olorenshaw, R., Gardin, J., Klein, O. (2014). *Larousse Semboller Sözlüğü*. Çev: Akşit, B. İstanbul: Bilge Kültür.

Hartfiel, G., Hillmann, K.H. (1972). *Wörterbuch der Soziologie*. Dritte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Klein, M. (2012). *Wie ein Baum.* Berlin: Tulipan.

Lindenputz, D. (2000). *Natur und Umwelt Thema als Thema der KJL*- Taschenbuch der KJL- Band 2. Hrg. Günter Lange. Hohengehren: Baltsmannweiler Schneider.

Schmidt, H. (1982). *Philosophisches Wörterbuch*. 21. Baskı. Stuttgart: Alfred Kröner.

Spineto, N. (2003). *Die Symbole der Menschheit*. Çev: Berg, R. Düsseldorf: Patmos.

Zgoll, C.(2004). *Phänomenologie der Metamorphose*. Tübingen: Günter Narr

İnternet Kaynağı

(https://www.everyday-feng-shui.de/wesen- und- bedeutung-des-ahorn-baumes/ 06:32- 06.04.2018)