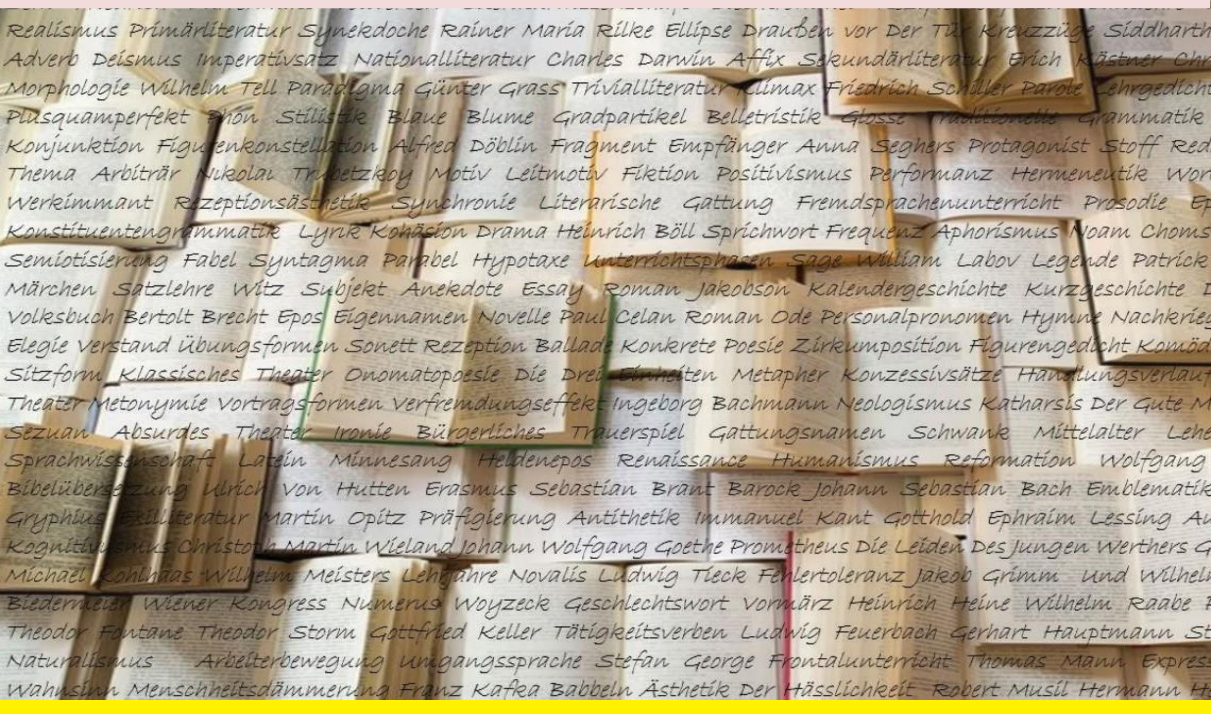
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VI



Herausgeber:
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Munise Aksöz

Çizgi e-Kitap

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VI

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI VI

HERAUSGEBER:
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Dr. Munise AKSÖZ

ÇİZGİ
KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)
Eğitim Bilim

©Çizgi Kitabevi
Haziran 2022

ISBN: 978-605-196-815-5
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) –
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VI
DİL VE EDEBİYAT YAZILARI VI

Herausgeber
Tahir BALCI
Ali Osman ÖZTÜRK
Munise AKSÖZ

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. M. Muzaffer Cad.
No:41/1 - Meram/Konya
Tel: 0332 353 62 65 – 66

Alemdar Mah. Çatalçeşme Sk.
No:42/2 Cağaloğlu/İstanbul
Tel: 0212 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ **1**

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELER
Tahir Balcı **5**

ALMANYA VE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI, PROGRAMLARI VE MEZUNLARI
Tahir Balcı **14**

DOCH, MAL, JA, DENN…" ABTÖNUNGSPARTIKEL IN COMICS – IHRE RELEVANZ UND FUNKTION IM DAF-UNTERRICHT
Binnur Arabacı / Mukadder Seyhan Yücel **27**

MERCEDES-BENZ ELEKTRİKLİ ARABA REKLAMININ DAGMAR MODELİYLE ANALİZİ
Nihal Ural / Handan Köksal **43**

DER EINSATZ VON DIKTATEN ALS ÜBUNGSMATERIAL ZUR FÖRDERUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT
Ayhan Bayrak / Ebru Üstün **50**

PSİKOLOJİNİN ALTERNATİF YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE ETKİSİ
Yasemin Darancık **74**

DIE MORPHEM-METHODE: VORSCHLÄGE ZU IHRER ANWENDUNG BEIM FREMDSPRACHENLERNEN
Gül Bahadır **82**

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF E-FEEDBACK IN WRITING CLASSES
Fatma Yuvayapan **102**

"STUDIO D" İSİMLİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ DERS KİTABINDA ÖZGÜNLÜK
Hasan Yilmaz / Erdinç Yücel **119**

"DEUTSCH MACHT SPAß A.1. 2/A.2. 1" DERS KİTAPLARINDA YER ALAN GÖRSEL MATERYALLERİN DEĞERLENDİRİMİ
Nihat Yavuz **129**

"TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI" DERSİNDE YÜRÜTÜLEN VE BASINDA İLGİ GÖREN "1 İNSAN 1 KİTAP" PROJESİNİN İNCELENMESİ
Nihat Yavuz 142

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE KURAMSAL BİR YAKLAŞIM
Bülent Kırmızı 152

AUTONOMES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT
Rukiye Öz / H. Osman Aslan 160

ALMANCA DERSİNDE EVCİL HAYVAN İSİMLERİNİN YER ALDIĞI DEYİMLERİN ELE ALINIŞI
Erdinç Yücel / Hasan Yılmaz 174

SEMANTISCHE MERKMALE DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN
Dursun Zengin 188

MORPHO-SYNTAKTISCHE MERKMALE DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN
Dursun Zengin 201

LITERARISCHE STILMITTEL IN HERTA MÜLLERS "DRÜCKENDER TANGO"
Munise Aksöz 215

AHMET ÖZER İLE YAŞAMI, EĞİTİMCİLİĞİ VE YAZIN ANLAYIŞI ÜZERİNE
Munise Aksöz 225

ARTHUR SCHNITZLER'İN MEIN FREUND YPSILON ADLI ÖYKÜSÜNDE SANAT ESERİ BAĞLAMINDA SANAL GERÇEK KARMAŞASI
Ayşe Bozkurt 239

KÖROĞLU OPERASI ÜZERİNE DEĞİNİLER
Ali Osman Öztürk / Elif Sanem Güleç / İbrahim Şevket Güleç 249

DİKRAN ÇUHACIYAN'IN MÜZİKLİ SAHNE YAPITLARI VE LEBLEBİCİ HORHOR AĞA OPERETİ
Elif Sanem Güleç / İbrahim Şevket Güleç 262

ÖNSÖZ

Schriften zur Sprache und Literatur serimizin bu cildinde 22 çalışmayla karşınızdayız. Bunlardan onaltısı Almanca ve İngilizce öğretimi, dördü edebiyat analizi ve ikisi opera/operet türünde müzikal eserlerle ilgili incelemelerden oluşmaktadır.

Tahir Balcı, *"Almanca öğretmenliği lisans programlarına ilişkin düşünceler"* başlıklı çalışmasında Almanca öğretmenliği programlardan kaynaklanan sorunların çözülmesi için alan eğitimi derslerinin oranı en az % 70 civarında olması, ders adları ve içeriklerinin, gereksinimler doğrultusunda ilgili üniversitelerin öğretmenlik programlarında çalışan öğretim elemanları tarafından belirlenmesi ve bütünlük arz eden bir program isteniyorsa, bütün üniversitelerden gelen temsilcilerin üzerinde uzlaşacağı bir program hazırlanması gerektiğini savunmaktadır..

Tahir Balcı *"Almanya ve Türkiye'de yükseköğretim kurumları, programları ve mezunları"* başlıklı yazısında ise tarihsel süreçte üniversitelerin hem bilim ve sanatın gelişmesi hem de ekonomiye katkı sağlama açısından her zaman önemli olduğundan ve bazı dönemlerde yapılan siyasi müdahalelerin üniversitelerin bu işlevini zayıflattığından hareketle şu önerilerde bulunmaktadır: Devlet kurumları dışında çalışma şansı düşük olan öğretmenler atanmalı, üniversite sayısı ve bunlara bağlı yüksekokullar / fakülteler / öğretim programları aşamalı olarak azaltılmalı ve öğrenci kontenjanları arz-talep gözetilerek ayarlanmalı, mevcut duruma göre düşürülmelidir. Üniversite / yüksekokul sayısının çok olması kesinlikle uzmanlığın var olduğu anlamına gelmez, çünkü alınan genel eğitim lise düzeyinde kalmakta, mezunların üretime katkıda bulunmasına yardımcı olmamaktadır.

„Doch, mal, ja, denn…"Abtönungspartikel in Comics – Ihre Relevanz und Funktion im DaF-Unterricht" başlıklı çalışmalarında Binnur Arabacı ve M. Seyhan Yücel, *doch, mal, ja, denn* gibi vurgulama sözcüklerinin güldürü kitaplarında sıklıkla kullanıldığını tespit ederek, bunun nedenini söz konusu kitapların günlük konuşma dilinde yazılmasında aramaktadırlar. Bu durumda günlük konuşma kalıplarının anlaşılması ve öğretilmesi; öğrencilerin kültürel konuşma ve iletişim becerisinin gelişimi için bu tür kitapların önemli katkı vereceğini bulgulamaktadırlar.

"Mercedes-Benz elektrikli araba reklamının Dagmar modeliyle analizi" başlıklı çalışmalarında Nihal Ural – Handan Köksal, Mercedes-Benz'in ilk tamamen elektrikli otomobiline yönelik hazırladığı reklam filminin DAGMAR modeline göre çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme DAGMAR modelinin "fark ettirme, anlatma, ikna etme ve eyleme geçirme" aşamaları bağlamında yapılmıştır.

Ayhan Bayrak ve Ebru Üstün*, "Der Einsatz von Diktaten als Übungsmaterial zur Förderung der Schreibfertigkeit im Deutsch als Fremdsprachenunterricht"* başlıklı çalışmalarında der kitapları ve online platformlarda yazma becerisinin

geliştirilmesi için önerilen "dikte ettirme alıştırması" üzerinde durmaktalar. Öğretmenin yanı sıra öğrencinin de dikte ettirici rol üstlenmesi gerektiğini bulgulayan yazarlar, sonuç olarak bu alıştırmanın Almanca öğretiminde yerini koruması ve sürekli uygulanması gerektiğini vurgulamaktalar. Öncesi ve sonrasında gerekli çalışmalar ihmal edilmeksizin ve sınavda kullanılmaksızın dikte alıştırması, dinleme ve yazma becerisine önemli katkılar verebilir.

Yasemin Darancık "*Psikolojinin Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerine Etkisi*" başlıklı çalışmasında dil öğretim yöntemleri ile öğrenci psikolojisi arasındaki bağlantıyı irdelemiş, öğrenci psikolojisinin hem öğretim yöntemlerini hem de öğrenme sürecini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Gül Bahadır, *"Die Morphem-Methode: Vorschläge zu ihrer Anwendung beim Fremdsprachenlernen"* Almanca öğrencilerinin ilk hazırlık yıllarında daha çok gramer kurallarını öğrenmekle zaman geçirdikleri için kelime dağarcığını geliştirmek için yeterli zaman bulamadıkları görüşündedir. Bunun için son yıllarda Almanya'da ilkokullarda uygulamaya konulan Morfem yöntemini aynı zamanda okuma, yazma ve konuşma becerilerine de katkı verdiği ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanıldığı için önermektedir. Bahadır bu çalışmasında kelime hazinesini genişletme amaçlı olarak derste hangi alıştırmaların uygulanabileceği, öğrenciye morfolojik bir bilinç kazandırılarak kelime öğrenme stratejisini nasıl geliştirebileceklerini göstermeye çalışmaktadır.

Fatma Yuvayapan, *"University students' perceptions of E-Feedback in writing classes"* başlıklı çalışmasında pandemi dolayısıyla uzaktan eğitim seçeneği ile karşı karşıya kalan öğrencileri yazılı derslerde karşılaştığı sorunlardan bir olarak (öğretmenden alacağı) e-bildirimlerin önemi üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin geri bildirimleri çok önemsediği anlaşılmakta, ancak bu, öğretmenlerin sürekli olarak onlara dönüt vermesi gerektiği anlamına gelmemektedir. E-geribildirimi "ürün, etkileşimli süreç ve iç süreç" şeklinde üç aşamalı bir kavramsallaştırmayı geliştiren Chong (2019)'un önerileri doğrultusunda bir uygulamayı tartışmaktadır.

Hasan Yılmaz – Erdinç Yücel ise *"Studio D isimli yabanı dil olarak Almanca öğretimi ders kitabında özgünlük"* başlıklı çalışmalarında, Cornelsen yayınevi tarafından hazırlanan ve tüm dünyada Almancayı yabancı dil olarak öğrenecek ve öğreteceklere başlangıç seviyesi olarak sunulan bu kitapda bir ünite kapsamında kullanılan metinlerin ve resimlerin ne derecede hedef kültürün gerçek hayatını yansıttığı mercek altına alınıp genellemeye uygun olan olan bir ünitesi ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Nihat Yavuz, *",Deutsch macht Spaß A.1.2/A.2.1' ders kitaplarında yer alan görsel materyallerin değerlendirimi"* çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı liselerde Almancanın yabancı dil olarak okutulduğu "Deutsch macht Spaß A1.2./ A2.1." ders kitaplarında "görsellik" kavramı çok yönlü olarak incelemektedir. Resim-metin ilintisi, resim ve fotoğrafların teknik kalitesi, karakterler ve roller, yaşa uygunluk, ilgi çekicilik, ülkebilgisel görseller, görsel

materyal türleri, özkültüre aykırılık (tabu), dilbilgisi, alıştırmalar, dekoratif görseller ve yazı karakterleri değişkenleri çerçevesinde değerlendirilen ders kitaplarının olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

"Topluma Hizmat Uygulamaları dersinde yürütülen ve basında ilgi gören '1 insan 1 kitap' projesinin incelenmesi" başlıklı çalışmasında Nihat Yavuz, 2017-18 Eğitim- Öğretim Yılı güz Yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf öğrencileriyle yürüttüğü "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi çerçevesinde "1 İnsan 1 Kitap" projesinin öğrencilerin bilinçlenmesi, farkındalık oluşturması, işbirliği, özgüvenini arttırması, girişimcilik, bireysel ve bireyler arası iletişim ve etkileşim sonucunda toplumsal bilincin gelişimine nasıl katkı yaptığını sergilemektedir.

Bülent Kırmızı *"Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kuramsal bir yaklaşım"* başlıklı yazısında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin, diğer yabancı dillerin öğretiminde yaşanılan sıkıntılar göz önüne alınarak tasarlanması ve eksiklerin giderilmesi yönünde önerilerde bulunmakta, özellikle de hedef grubun Türkçeyi hangi amaçla öğrenmek istediği gibi durumlar mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır.

Rukiye Öz ve H. Osman Aslan, *"Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht"* başlıklı yazılarında, öğrenci merkezli dil öğretimi yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin çok sayıda ders materyali ve aktiviteleriyle kendilerine hitap edilmesini istediklerine, ödevlerinin öğrenci odaklı belirlenmesi ve grup çalışmalarında öğretmenin gruplarla ilgilenmesi, öğrenme isteğini güdülemesi gerektiğine vurgu yapmaktalar. Öğretmen öğrenciyi, kendi öğrenme tekniklerini keşfetme konusunda cesaretlendirmeli, kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmelidirler. Böylece neyi, niçin ve ne amaçla öğrendikleri bilincini edinerek öz öğrenmeye yapılandırma becerisini kazanır ve öğrendikleri dilde davranmayı başarabilirler.

Erdinç Yücel – Hasan Yılmaz *"Almanca dersinde evcil hayvan isimlerinin yer aldığı deyimlerin ele alınışı"* başlıklı yazılarında, deyimlerin öğrencilerin ilgisini çeken konular arasında olduğu bir gerçeğinden hareketle, öğrencilerin derse güdülenmesi amacıyla örnek bir ders akışına yer verilmiş ve öğreticilere fikir verecek bir model sunulmaya çalışılmıştır.

Dursun Zengin, *"Semantische Merkmale der deutschen und türkischen Vornamen"* başlıklı ilk yazısında Türk ve Alman önadlarının anlambilimsel özellikleri üzerinde bir karşılaştırma yürütmekte; *"Morpho-syntaktısche Merkmale der deutschen und türkischen Vornamen"* başlıklı ikinci yazısında ise anadların çekimlenme özelliklerine göre analizi yapılmaktadır.

Munise Aksöz, *"Literarische Stilmittel in Herta Müllers 'Drückender Tango'"* adlı eserinde edebi söz sanatlarını inceleyip tasnif etmekte ve kullanılış amaçlarını tartışmaktadır. Munise Aksöz "Ahmet Özer ile yaşama, eğitimciliği ve yazın

anlayışı üzerine" diğer yazısında esas itibariyle hakkında kısaca bilgi verdiği yazarla yaptığı söyleyişe yer vermektedir.

Ayşe Bozkurt *"Arthur Schnitzler'in Mein Freund Ypsilon adlı öyküsünde sanat eseri bağlamında sanal gerçek karmaşası"* başlıklı çalışmasında yazar Arthur Schnitzler'in doktorluk mesleğinin bir ürünü olarak kabul edilen eserinde, ruhsal çöküntü yaşayan bir yakın dostunun yaşanmış hikâyesi izlenimi veren anlatıyı sanal-gerçek karmaşası bağlamında analiz etmektedir.

Ali Osman Öztürk, Elif Sanem Güleç ve İbrahim Şevket Güleç *"Köroğlu Operası üzerine değiniler"* başlıklı çalışmalarında, ilk Türk operasının bestecisi olan Ahmed Adnan Saygun'un 4. eseri olan Köroğlu Operası ve alımlanması üzerinde durmakta, Türk kimliğinin inşası sürecinde öz kaynakların değerlendirilmesi imkânına el atan bir sanat ürünü olarak değerlendirmekler.

Elif Sanem Güleç ve İbrahim Şevket Güleç'in *"Dikran Çuhacıyan'ın müzikli sahne yapıtları ve leblebici Horhor Ağa Opereti"* konulu ikinci yazılarında, Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat'la başlayan modernleşme sürecinin müzik alanında somut göstergesi olarak ortaya çıkan üç formdan biri olan "Türk opereti" örneği olarak "Leblebici Horhor" oyunu ve alımlanması üzerinde durmaktalar.

Yeni tartışmalara ve araştırmalara vesile olmasını dilediğimiz *Schriften zur Sprache und Literatur* serimizin bu cildinin okura yararlı olmasını dileriz.

Editörler

Prof. Dr. Tahir Balcı – Prof. Dr. Ali Osman Öztürk – Prof. Dr. Munise Aksöz

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELER

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
thbalcii@gmail.com

1. SÜREKLİ ARAYIŞLAR

İnsan varoluşundan beri sahip olduğu şeylerle yetinmemiştir. Bu yetinmezliğin nedeni, sahip olunandan daha iyi olan şeylerin var olabileceği, dolayısıyla daha iyiyi yakalama inancıdır. Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına baktığımızda, programların kuruluşundan beri bu arayışı görmekteyiz. Nitekim bu programlarda çalışıp da programın bütünüyle veya bir bölümüyle ilgili düşüncelerini yazıya dökmeyenlerin sayısı azdır. Örnek olarak Arda (1984), Kula (1991), Polat (1996), Salihoğlu (1998), Balcı (1996, 1998, 2012), Balcı & Aslan (1999), Maden Sakarya (2000), Genç & Sarıçam & Bakır (2001), Polat & Tapan (2001, 2003), Uslu (2002), Hatipoğlu (2004), Aksöz & Serindağ & Balcı (2006), Serindağ & Aksöz & Balcı (2006), Gündoğar (2009), Seyhan Yücel (2012, 2015) verilebilir.

Son yıllarda Eğitim Fakültelerinin tüm programlarına olduğu gibi Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına da YÖK marifetiyle müdahale edildiği ve bağlayıcı bir ders planı öngörülerek hiç esneklik tanınmadığı görülmektedir. YÖK bu sorunu kısa sürede fark etmiş olacak ki, tepkileri dindirmek amacıyla "**üniversitelerimizin ehliyet ve kabiliyetlerine, hocalarımızın alanlarına ilişkin akademik ve mesleki hassasiyetlerine, öğrencilerimizin de öğretmenlik aşklarına güveniyoruz" diyerek** bazı yetkilerini yükseköğretim kurumlarına (anabilim dalı başkanlıklarına) **programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verildiğini** ilan etmiştir. Ancak 2018 yılında güncellenen öğretmenlik lisans programlarındaki ders kategorileri ile ilgili **"Alan Eğitimi Dersleri (**%45-50**), "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" (**%30-35**)** ve **"Genel Kültür Dersleri" (**%15-20**)** şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulmasını, ayrıca **"ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu"** konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesini şart koşmuştur.[1] Ders gruplarındaki yüzdelere bakıldığında, YÖK'ün "yetki devrinin" – tabiri caizse – % 3 payla "cim karnında nokta" olduğunu ve

[1] https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx#:~:text=Bilindi%C4%9Fi%20%C3%BCzere%20Yeni%20Y%C3%96K%2C%20%C3%BCniversitelere,kurumlar%C4%B1na%20%E2%80%9Cyetki%20devri%22%20ger%C3%A7ekle%C5%9Ftirmi%C5%9Ftir. (Erişim tarihi: 08.02.2022).

programlardaki sorunların çözümü açısından hiçbir anlam taşımadığı görülmektedir.

2. ON YIL ÖNCEKİ VE ŞİMDİKİ PROGRAM

Mesai arkadaşlarımızla yaptığımız sohbetlerde sık sık eski programların daha iyi öğrenci yetiştirilmesine olanak sağladığını ve "Eskinin en kötü öğrencisi, şimdiki en iyi öğrenciden daha iyiydi" şeklinde serzenişte bulunduklarını görüyoruz. Bu serzenişler kalitenin çok düştüğüne işaret etmektedir. Elbette kalitenin düşmesini bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir. Yabancı dil öğretim sürecinin çok yönlü olması nedeniyle bu süreçte karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların sebepleri de bu bağlamda çok boyutludur (Karaman, 2018b). Kalitenin düşmesinde okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar süregelen sistemsel sorunlar büyük rol oynadığı gibi, öğreticiden kaynaklanan sorunlar da yok değildir. Ancak biz burada özellikle Almanca Öğretmenliği lisans programlarındaki soruna dikkat çekmek istiyoruz. Bunun için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programında 2010-2011 ve 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında uygulanan programlardaki alan eğitimi derslerinin teorik ve uygulama saatlerini[2] aşağıda veriyoruz:

Birinci Yıl dersleri

2010-2011'DE UYGULANAN PROGRAM	TEORIK SAAT TOPLAMI	U(YGULAMA)	2021-2022'DE UYGULANAN PROGRAM	TEORIK SAAT TOPLAMI	U
Sözlü İletişim Becerileri I, II	4+4	0	Sözlü İletişim Becerileri I, II	2+2	0
Okuma Becerileri I, II	3+3	0	Okuma Becerileri I, II	2+2	0
Yazma Becerileri I, II	3+3	0	Yazma Becerileri I, II	2+2	0
Almanca Dilbilgisi I, II	3+3	0	Almancanın Yapısı I, II	2+2	0
Karşılaştırmalı Ülkebilgisi I, II	2+2	0	Seçmeli: Sözcük Bilgisi / Çeviri Alıştırmaları / Almanca Diyaloglar / Almanca Kısa Metinler	3	0
	30	*0*		19	0

[2] Bize göre AKTS sanal bir değer olduğu için burada dikkate alınmamıştır.

İkinci Yıl dersleri

Dilbilim I, II	3+3	0	Dilbilim I, II		0
Alman Edebiyatı I, II	3+3	0	Alman Edebiyatı I, II	2+2	0
Metin Dilbilgisi I, II	2+2	0	Almancanın Yapısı III	2+2	0
İleri Yazma Becerileri I, II	2+2	0	----------	*0*	0
İleri Okuma Becerileri I, II	2+2	0	İleri Okuma ve Yazma Becerileri	2+2	0
Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	0	0
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	Almanca Öğretim Programları	0	0
Karşılaştırmalı Dilbilgisi I, II	2+2	0	----------	*0*	0
Seçmeli I: Almanca Kısa Oyun Haz. / Çeviri Alıştırmaları I / Y. Dil Öğretim Kuramları / Deyimbilim	4	0	Karşılaştırmalı Dilbilgisi / Almanca Öğretiminde Yeni Teknolojiler / Çeviri	*2+2*	0
	36	4		20	0

Üçüncü Yıl dersleri

Dil Edinimi	4	0	Dil Edinimi	3	0
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	4	0			
Edebi Metin İnceleme ve Öğr.I, II	4+4	0	Almanca Öğretiminde Edebî Metinler I, II	3+3	0
YDA 307 2. Yabancı Dil Eğitimi	2	0	Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi I, II	3+3	0
SEÇMELİ II: Almanca Kısa Oyun Hazırlama / Çeviri Alıştırmaları / İleri Dilbilgisi Çalışmaları / Sözcük Bilgisi	4	0	Almanca Öğretiminde Drama / Dil Felsefesi / Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme / İleri Almanca Dil bilgisi	2	0

YDA 309 Etkili İletişim Becerileri	4	0			
Almanca Ders Kitabı İnceleme I, II	2+2	0			
	30	0		19	0

Dördüncü Yıl dersleri

Türkçeden Almancaya Çeviri I, II	2 + 2	0	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0
Almancadan Türkçeye Çeviri I, II	2 + 2	0	Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2	0
Alman Edebiyatından Seçme Metinler I, II	2 + 2	0	Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	2	0
Almanca Öğretiminde Özgün Metinler I, II	2 + 2	0	Özgün Metinlerle Almanca Öğretimi I, II	2+2	0
YDA 417 Almanca Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı	3	0	Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama	2	0
Bitirme Çalışması I, II	2 + 2	2+2	----------	0	0
Seçmeli V: Sözdizim / Karşılaştırmalı Yazınbilim / Almanca Kısa Oyun Hazırlama / Alman Düşünce Tarihi	2	0	Seçmeli: Türkçeden Almancaya Çeviri / Almancadan Türkçeye Çeviri / Alman Edebiyatından Seçme Metinler / Sözdizim	2+2	
	25	4		17	0

Teori ve uygulama bağlamında verilen derslerin toplamına bakıldığında, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında uygulanan programda toplam 129 saat, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında uygulanması öngörülen programda ise 75 saat - ki YÖK'ün yetki devrinin (?!) sağladığı % 3'lük esneklik kullanılarak bu rakama ulaşılmıştır - alan eğitimi dersi bulunduğu görülmektedir. Aradaki bu fark bile temel sorunun nerede olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Almanca Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu Almanca değil de İngilizce sınavıyla gelmektedirler, buna bağlı olarak yeni bir dil öğrenme durumunda kalan öğretmen adaylarının motivasyonları düşmekte ve Almanca öğrenmeye karşı direnç gösterebilmektedirler (Karaman, 2018a; Darancık, 2020). Almanca Öğretmenliği programlarına Almanca dışındaki dil puanıyla öğrenci alınmasını ya da yanlış yabancı dil politikaları neticesinde bu şekilde öğrenci alınmasına neden olunmasını eleştirmek de mümkündür. Fakat mevcut olgulardan hareket edersek, İngilizce dil puanıyla gelen öğrencilere yoğun bir hazırlıktan sonra – ki en verimli sınıf hazırlık sınıfıdır – bu kadar az alan eğitimi dersiyle B1 düzeyinde bile Almanca öğretmek, hele de Almanca öğretmenliği yapacak düzeye getirmek kâğıt üzerinde kalan bir hedeftir. (Doğan & Seyhan Yücel, 2017; Zengin, 2015) Bu gerçek, hakkıyla yazılı/ sözlü ya da aktif/pasif olarak Almanca iletişimde bulunmakta güçlük çeken öğrencilere abartılı bir şekilde Almancanın nasıl öğretileceğini öğretmek (öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı %30-35) büyük bir çelişkidir.

Öğrencinin başarısızlığında öğretim elemanlarının sorumluluğu yok değildir. Nitekim öğretim elemanı bir öğrenciyi dersten bırakabilir ya da geçirebilir. Fakat beklentilere yanıt vermeyen öğrencilerinin %90'ını başarısız görüp dersten bırakan öğretim elemanına iyi gözle bakılmadığı, sorunu öğretim elemanında arayanların çok olduğu, böyle öğretim elemanlarının öğrencinin düzeyine inemediği gibi yargıların yaygın olduğu bir gerçektir (Yücel, 2016; Yılmaz, 2016). Bu durumda öğrencinin düzeyine inmek demek sürekli olarak üç dört sözcüklük cümleler kurmak, öğrencinin çok sınırlı olan sözcük dağarcığının sınırları dışına çıkmamak, belki sesletimi kısmen Türkçeye benzetmek ve bütün bunlar yetmezmiş gibi konuları Türkçe olarak tekrar etmek diye özetlenebilir.[3]

3. ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar süregelen sistemsel sorunları bir yana bırakacak olursak, alan eğitimi derslerinin temel sorun olduğundan kuşku yoktur. Çünkü alan eğitimi derslerinin azlığı, hazırlık sınıfında belli bir düzeye getirilen ve zaten yetersiz olan Almanca dil becerilerinin 8 dönemlik süreçte durağanlaşmasına neden olmaktadır. (Zengin, 1998: 325-339) Bizce alan eğitimi derslerinin saat oranı en az % 70'lerde olmalıdır. Böylece öğrenciler sözlü ve yazılı Almanca kaynaklarla daha çok yüzleşme olanağı bulacaktır.

[3] Bazı meslektaşlar "Önemli olan şey içeriktir, dolayısıyla dilbilim / edebiyat vb. dersleri Türkçe olarak anlatmakta sakınca yoktur" diye düşünebilir. Bizce derslerde kullanılan dil de Almanca da) ders içeriğinin bir parçasıdır (bkz. Balcı 1996). Zaten "Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik" gereğince derslerin belirli bir yabancı dille (örneğin Almanca) verildiği programlarda, sınav, ödev ve varsa tezlerin bile bu yabancı dille yapılması zorunludur (bkz. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21475&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5. Erişim tarihi: 08.02.2022).

Alan eğitimi derslerinin azlığıyla ilintili ikinci temel sorun olarak okuma eksikliği karşımıza çıkmaktadır. Maalesef okul hayatı boyunca zorunlu olan ders kitapları dışında hiç kitap okumamış, hatta Türkçe – Almanca / Almanca – Türkçe veya tek dilli Almanca sözlük sahibi olmamış öğrencilerle karşılaşmaktayız. Mezuniyetinde üzerine kayıtlı kitap olup olmadığını kontrol ettiğimiz bazı öğrenciler gururla (?!) "Hocam beş yıldır hiç ödünç kitap almadım" diyebilmektedir. Beş yıl boyunca bir öğrencinin gerek Anabilim Dalı Kitaplığına gerekse Merkezi Kütüphaneye hiç uğramamış olması çok üzücü bir durumdur. Merkezi Kütüphane hariç, Anabilim Dalı Kitaplığımızda 6 binden fazla Almanca kitap bulunmaktadır. Kayıt defterinde yer alan 12.10.2011 – 10.02.2022 tarihleri arasındaki ödünç kitap kayıtlarını incelediğimiz zaman olumsuz bir tabloyla karşılaşmaktayız:

Yıllara göre ödünç alınan kitap sayıları

2011: 144

2012: 97

2013: 86

2014: 70

2015: 72

2016: 80

2017: 31

2018: 24

2019: 35

2020: 1

2021: 8

2022 Mayıs sonuna kadar): 7

2011 – 2022 yılları arasından öğrenci sayımızın 550 - 293 arasında değiştiğini göz önünde bulundurursak, kitap okuyan öğrenci sayısının çok düşük olduğu açıktır. Zaten ödünç alınan kitaplar genelde verilen ödevlerin yapılmasına yönelik kitaplardır. Dolayısıyla alan eğitimi derslerinin artırılmasının ödev sayısını ve kitapla karşılaşma olasılığını artıracağı söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir bölümü maalesef bir konuyu araştırmaktan ve ödev yapmaktan hoşlanmamaktadır; üniversite öğrenimini öğretim elemanının ders anlatmasından ve öğrencinin ders dinlemesinden ibaret sanmaktadır. Aktif olarak okumaktan, yazmaktan ve konuşmaktan, yani yaparak öğrenmekten uzaktır.

SONUÇ

Sonuç olarak, programlardan kaynaklanan sorunların çözülmesi için alan eğitimi derslerinin oranı en az % 70 civarında olmalıdır. Ders adları ve içerikleri, farklı üniversitelerin öğretmenlik programlarında çalışan öğretim elemanları tarafından belirlenmelidir. Bütünlük arz eden bir program isteniyorsa, bütün üniversitelerden gelen temsilcilerin üzerinde uzlaşacağı bir program hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksöz, A. S. & Serindağ, E. & Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 1, sayı 31, s. 14-28.

Arda, Z. C. (1984). Türkiye'de Eğitim Fakülteleri'nde Edebiyat Öğretiminde Motivasyon. *Uluslararası Almanca Öğretiminde Edebiyat Sempozyumu*. Münih.

Balcı, T. (1996). Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen? *ÖDaF-Mitteilungen*, cilt.1, sayı 1, s. 65-70.

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

Balcı, T. & Aslan, O. (1999). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümünde Uygulanan Eski Ders Programı ile YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmasını Öngördüğü Yeni Programın Karşılaştırılması. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 17, s. 46-57.

Balcı, T. (2012). Ein Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *tribüne*, sayı 4, s. 3-6.

Darancık, Y. (2020). Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi (ABAÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Ölçeği. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*, Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Munise Aksöz, Editör, IJOPEC Publication, s. 439-455.

Doğan, M. & Seyhan Yücel, M. (2017). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumları ve gereksinimleri, Balcı, T., Holzapfel,, O. & Serindağ, E. *Schriften zur Sprache und Literatur* London: IJOPEC Publication, s.160-177.

Genç, A. & Sarıçam, C. & Bakır, N. (2001). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Okul Deneyimi-I Dersinin Uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, s. 41-51.

Gündoğar, F. (2009). Die Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten im Wandel - Perspektivenwechsel oder Neuorientierung? *Sprachpraxis der DaF-und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Universitätsverlag Göttingen, s. 97-104.

Hatipoğlu, S. (2004). Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur**.** *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 1, s.133-142.

Karaman, F. (2018a). Almanca Öğretmen Adaylarının Almancayı Öğretme Kaygısı. *Social Sciences Studies Journal,* cilt: 4, sayı: 10, s. 2583-2588.

Karaman, F. (2018b). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, içinde *Sosyal Bilimlerde Yeni Yönelimler V.* (Ed. Abidin Temizer & Yaşar Baytal), Podgorica: Institut za Geografiju.

Kula, O. B. (1991). Hochschul- und fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei. *Ankaraner Beitrage zur Germanistik*. Ankara/Istanbul, s.13-23.

Maden (Sakarya) S. (2000). Überlegungen zur Neubearbeitung des Curriculums in der Vorbereitungsklasse der deutschen Abteilung für Lehrerausbildung der Trakya Universität im Hinblick auf die veränderte Situation der Adressatengruppe. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırrmalar Dergisi*, cilt 1, sayı 1, s. 103-110.

Polat, T.(1996): Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei. *Almanca Dil Dergisi*. AÖD Yayınları, s. 125-133.

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

Polat, T./ Tapan, N. (2003). Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Neuner, G. (Yay.). *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*. Kassel University Press, s. 53-66.

Salihoğlu, H. (1998, ed.). *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi - Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Serindağ, E.& Aksöz, A. S. & Balcı, T. (2006). 1998 1999 Eğitim Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.1, sayı 31, s. 1-13.

Seyhan Yücel, M. (2012): Das Sprachgefühl zur Fremdsprache Deutsch der Lehramtskandidaten der Deutschlehrerausbildung. *Tribüne*, 4, s. 11-15.

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

Seyhan Yücel, M. (2017). Einstellungen und Ansichten von DaF-LehramtskandiditaInnen zum interkutturellen Verstehensprozess. Balcı, T., Holzapfel,, O. & Serindağ, E. *Schriften zur Sprache und Literatur* London: IJOPEC Publication, s. 49-66.

Uslu, Z. (2002). Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 23, s. 33-38.

Yılmaz, H. (2016). Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış. (Edtr. E. Yücel, H. Yılmaz, M.S. Öztürk). *Geleneksel Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Yeni Yönelimler*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yücel, E. (2016). Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış. (Edtr. E. Yücel, H. Yılmaz, M.S. Öztürk). *Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

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

Zengin, D. & Çevik, S. (2015). Almanca Hazırlık Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Çözümlenmesi. *Diyalog* 2015/1, s. 85-98.

ALMANYA VE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI, PROGRAMLARI VE MEZUNLARI

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
thbalcii@gmail.com

1. ESKİYE BAKIŞ

11. Yüzyılda şehirleşme kültürünün kazandırdığı ivmeyle Aydınlanmanın tohumları yeşermeye başlar.[4] Bu ivmeyi sağlayan temel unsur, tanrı ve doğanın yanında yaratıcı üçüncü güç olarak görülen insandı. 11. ve 12. yüzyıl aydın insanı kendini kafa işçisi, okulları ise düşünce atölyesi olarak görüyordu. Bu kafa işçileri imece yoluyla birçok işin üstesinden gelebilmek için loncalar kurmuşlar, bu loncalar da üniversite yapılanmasının temelini oluşturmuştur (Le Goff 1993).[5]

Kaufmann'dan (1959) anlaşıldığı üzere üniversitelerin ilk biçimlerinde öğretici-öğrenci arasında önemli bir fark bulunmamaktaydı ve yeterli olduğuna inanan herkes kendi adına öğrenci kaydedip ders veriyordu. Bu gün üniversite dediğimiz, o zamanki *universitas*'lar bu öğretici (hoca) + öğrenci ilişkisinden doğmuştu. Birlik (universitas) üyesi öğretici ve öğrenciler *scolares, studentes* ya da *clerici* şeklinde adlandırılıyordu. Kral, kilise ya da şehir yönetimi *universitas*'ları onaylama / tanıma yetkisine sahipti. Bu merciler sayesinde birlikler (universitas'lar) tüzel kişilik kazanıp kurumsallaşıyordu.

Öğrenciler, şehirler için çok önemliydi, zira önemli bir gelir kaynağıydı. Öğrenciler başka bir üniversiteye gidip şehri terk etmesin diye kendilerine daha iyi olanaklar sunuluyordu. Hatta Bologna Üniversitesi ve şehir yönetimi, başka şehirlere göç edip okumayı veya ders vermeyi ağır suç kapsamına almıştı. Kral Justinian da Roma, Beyrut ve İstanbul dışında yapılacak hukuk öğreniminin tanınmayacağına ilişkin bir yasa çıkarmıştı. Şehirlerin birbirlerinin öğrencilerini transfer etmek için çok cazip tekliflerde bulunuyordu; örneğin Vercelli Üniversitesi Padualı öğrencilere transfer karşılığında vaatlerde bulunmuş ve öğrenciler topluca Vercelli'ye transfer olmuştu (Kaufmann 1959; Balcı 2005b).

[4] Dünyanın en eski üniversiteleri Bologna Üniversitesi (1088), Oxford Üniversitesi (1170), Paris Üniversitesi (1200), Cambridge Üniversitesi (1209), Viyana Üniversitesi (1365), Erfurt Üniversitesi (1379), Heidelberg Üniversitesi (1386), İstanbul Üniversitesi (1453), Basel Üniversitesi (1460) Harvard Üniversitesi (1636) [https://de.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A4t#Die_%C3%A4ltesten_Universit%C3%A4ten_bis_zum_15._Jahrhundert. Erişim tarihi: 10.02.2022].

[5] Üniversitelerdeki alanlar başlangıçta sınırlıydı. Temel üniversite eğitimi diyebileceğimiz eğitim, *özgür sanat* diye nitelenen 7 alandan oluşuyordu. 7 alanın 3'ü *gramer, retorik* ve *diyalektik* temel alanlardı. Bu üçlüden sonra *aritmetik, müzik, geometri* ve *astronomi* okumak gerekiyordu. *Tıp / ilahiyat / hukuk* okumak isteyen kişi önce bu 7 özgür sanattan mezun olmak zorundaydı.

Bu kısa nostaljik giriş Ortaçağda öğrencilerin de öğreticilerin de büyük bir kıymeti olduğunu göstermektedir. Bugün acaba durum öyle midir, ya da nerede nasıldır sorusu başka bir tartışmanın konusudur. Burada ele alacağımız asıl konu, Türkiye ve Almanya'da kaç üniversite / yüksekokul olduğu, bu yükseköğretim kurumlarında kaç öğretim programı (Studiengang) olduğu ve bu programlarda kaç öğrencinin öğrenim gördüğü konusudur.

2. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI VE AKADEMİK DERECELER

Öncelikle belirtelim ki Almanya'da yükseköğretim *Hochschulrahmengesetz*, Türkiye'de ise *Yükseköğretim Kanunu* ile düzenlenmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da bu yasa çerçevesinde yükseköğretimi düzenler ve denetler. Bir cümleyle özetleyecek olursak, Türkiye'dekine kıyasla Alman yükseköğretim kurumları akademik, idari, mali ve bilimsel açıdan daha özerk bir yapıya sahiptir.

Yazımızın daha iyi anlaşılması için önce bazı kavramsal açıklamalar yapmak gerekir. Çünkü bazı kavramlar geniş ya da dar anlamlarıyla farklı şekilde kullanılabilmektedir. Ayrıca Yükseköğretim kurumlarında akademik birimlerin yapılanması da Türkiye'deki ile aynı değildir.

Bachelor (Bakkalaureus, Baccalaureus), hem Almanya'da hem Türkiye'de verilen en alt akademik unvandır.

Diplom, Almanya'da verilen akademik bir unvandır ve yüksek lisans derecesine eşdeğerdir. Bu unvan Bologna süreciyle birlikte yerini *Master/Magister*'e bırakmıştır ve ilgili olduğu bilim alanıyla kullanılır (*Diplom-Soziologe, Diplom-Ingenieur*).

Master, İngiltere ve ABD'den kaynaklanan ve bütün dünyada yüksek lisans anlamında kullanılmaya başlanan, lisansın bir üstündeki akademik unvandır.

Staatsexamen / Staatsprüfung, devlet kurumlarındaki istihdamda belli bir kalite standardının tutturulması amacıyla üniversite ve yüksekokulların ya da devletçe denetlenen başka kurumların yaptığı bitirme sınavıdır. Herhangi bir öğretmenlik programından (Lehramtsstudium) mezun olmak, *Staatsprüfung*'un birincisini (Erste Staatsprüfung) başarmış olmak anlamına gelir. İkinci devlet sınavı (Zweite Staatsprüfung) ise öğretmenlik mesleğinin ikinci aşaması olarak öğretmen adaylarının aldığı uygulamalı bir meslek eğitimi (Studienseminar, Referendariat, Vorbereitungsdienst, Beamtenverhältnis auf Widerruf) sonunda yapılan sınavdır. *Referendariat*, Türkiye'deki stajyerlik ile karşılaştırılabilir. Ancak bizde stajyerlikten sonra yapılan bir sınav yoktur. Stajyerliği kalkan kişi asaleten memur olur. Süresi genellikle iki yıl olan *Referendariat* bittikten ve *Zweite Staatsprüfung* başarıldıktan sonra atanma zorunluluğu olmasa da, gerçekte ikinci devlet sınavını

başaranların atanmama olasılığı yoktur; nitekim atananların sayısı (ihtiyaç) stajyerliği bitirenlerin sayısından daha çoktur (Statistik 2019: 104).[6]

Magister, doktora yapmak ve devlette çalışmak istemeyenlere kültür bilimleri fakülteleri (Philosophische Fakultät) tarafından verilen ve *Staatsexamen'*e eşdeğer olan akademik bir unvandır.

Doktor, bir konunun bilimsel yöntemlerle derinlemesine işlendiği ve özgün bir sonucun ortaya konulduğu *doktora tezi* (Dissertation) ve bu tezin savunulması (Rigorosum, Defensio) neticesinde Almanya'da dekanlık, Türkiye'de enstitü tarafından verilen akademik unvandır.

Habilitation (doçentlik), Avrupa'da en üst düzey akademik sınav ve unvandır. Temel anlamı, öğretme yeterliliğinin tescilidir. *Habilitation* sürecini tamamlayan kişi *Privatdozent* (PD / Priv.-Doz.) unvanını kullanır. 2002 yılında *Hochschulrahmengesetz*'te yapılan bir değişiklikle *profesör* olmak için *doçent* olma şartı kaldırılmıştır. Oysa Türkiye'de doçent unvanını almadan profesör olunamaz. Doçentlik süreci Türkiye'de *Üniversitelerarası Kurul*'ca yürütülmektedir. Buna karşılık Almanya'da bu unvanı verme hakkına sahip yükseköğretim kurumlarının buna ilişkin farklı yönetmelikleri vardır. Temel olan nokta, bu unvan için başvuranların doktor unvanına sahip olmasıdır. Latincede *opus magnum (büyük eser*) denen *doçentlik tezi* (Habilitationsschrift) ile birlikte adayın öne çıkan çalışmaları herkesin katılımına açık bir tartışmaya (Disputation) açılır, ayrıca kamuoyuna açık örnek bir ders (Vorlesung) verilir.

Universität (üniversite), liseden sonra gelen, birçok alanda eğitim ve araştırma yapılan, ayrıca *doktor* unvanı (Promotion) veren kurumlardır. Eğitim ve araştırmanın kuramsal ya da uygulamalı olup olmamasına bağlı olarak *üniversite* kavramı Almanya'da anlam genişlemesi yaşamıştır. Yani geniş anlamıyla ele aldığımızda *Hochschule* (örneğin *Hochschule für Musik und Theater Hamburg), Fachhochschule (*örneğin *Fachhoschschule Aachen*[7]*)* ya da *Berufsakademie* de Almanya'da üniversite sayılmaktadır. Kavramın kullanıldığı bağlama göre *Hochschule* deyince de bütün yükseköğretim kurumları (*Universität, Hochschule, Fachhochschule, Berufsakademie)* anlaşılabilmektedir. Zaten *Hochschule / Fachhochschule / Berufsakademie*'nin İngilizcedeki karşılığı *University*'dir ve *Hochschule / Fachhochschule / Berufsakademie* özerk kurumlar olup başka bir üniversiteye bağlı değildir, her birinin başında bir rektör bulunur. Türkiye'de buna benzer, yani herhangi bir üniversiteye bağlı olmayan, ancak başında müdür bulunan 4 özel meslek yüksekokulu vardır.

---

[6] Die Welt gazetesindeki haber de bunu göstermektedir (https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article200124928/Studium- Ganz-Deutschland-draengt-an-die-Uni.html. Erişim tarihi: 12.02.2022).

[7] Aachen University of Applied Sciences

Oysa Türkiye'de lisans eğitimi veren yüksekokullar veya önlisans eğitimi veren meslek yüksekokulları birkaç istisna hariç bir üniversiteye bağlı olarak kurulan yükseköğretim kurumlarıdır ve rektör tarafından atanan müdürce yönetilir.

Almanya'da *Berufsakademie* diye adlandırılan kurumların en önemli özelliği, okuldaki eğitim öğretimi uygun bir şirketteki meslek ile birleştiren ikili bir sisteme sahip olmasıdır.

Üniversite, araştırma, eğitim ve öğretim yoluyla bilimin geliştirilmesi yönünde çalışan kurumlara denir. Üniversiteler eğitimin içeriği ve kabul koşulları bakımından biraz farklıdır ve kuramsal çalışmalara daha büyük önem verir. Oysa *Hochschule* dediğimiz kurumlar uygulamalı eğitim öğretimi önceler.

Almanya'da *Dr.* unvanı verme hakkı (Promotionsrecht) öncelikle üniversitelere aittir. Fakat üniversite statüsüne sahip kurumlara da bu yetki verilebilmektedir. Buna göre doktora unvanı veren kurumlar şunlardır: Üniversiteler, bütünleşik yüksekokullar (Gesamthochschulen), tıp yüksekokulları (Medizinische Hochschulen), eğitim yüksekokulları (Pädagogische Hochschulen), üniversite statüsüne sahip teknoloji yüksekokulları (Technische Hochschulen mit Universitätsstatus). Sanat ve müzik yüksekokulları (Kunst- und Musikhochschulen), ilahiyat yüksekokulları (Theologische Hochschulen) ile iktisat ve ticaret yüksekokulları (Wirtschafts-/ Handelshochschulen) akademik yapılanmalarına göre bazı dallarda doktora unvanı verebilir.

Türkiye'de lisansüstü eğitim öğretim doğrudan rektörlüklere bağlı enstitüler ve bunlara bağlı anabilim/bilim dalları tarafından yürütülür. 4 yıllık lisans mezunu herkes ilgili programın kendine özgü not ortalaması / ALES / yabancı dil koşullarını yerine getirerek yüksek lisans ve doktora / sanatta yeterlik yapabilir.

Berufsakademie'de öğrenim süresi genellikle 6 dönemdir. Eğitim ve araştırmayı uygulamayla birleşitren *Fachhochschule*'lerde (*FH*) öğrenim süresi *Diplom* için genellikle 8 dönemdir. Lisans programları (Bachelorstudiengänge) üniversitelerde 6 dönem, *FH*'larda ve müzik yüksekokullarında genellikle 8 dönem sürmektedir. Yüksek lisans programlarının süresi (Masterstudiengänge) ortalama 2-4 dönemdir. Ancak Yüksek lisans programlarının çoğu bütünleşik olup lisansla birlikte 10 dönem (300 ECTS) kadar sürmektedir. Doktora programları için Almanya'da öngörülen bir süre yoktur.

Almanya'da yüksekokul mezunlarının yarısından fazlası yüksek lisans yapmaktadır. Bir üniversitenin lisans programlarını bitirenlerin ise 4/5'i iş hayatına atılma olanağına sahipken yüksek lisans yapmayı tercih etmektedir. Yaklaşık 3 dönem süren yüksek lisansı devam etme oranı özellikle öğretmenlik, fen bilimleri ve mühendisliklerde daha yüksektir (Bundesagentur 2019b: 42).

3. ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE KAÇ ÜNİVERSİTE VAR?

Yukarıda Almanya ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının yapılanmasının farklı olduğundan bahsedildi. Buna göre toplam 423 Alman yükseköğretim kurumunun / üniversitenin 38'i kiliseye bağlı, 112'si özel, 273'ü devlet kurumudur; 156'sı *doktor* unvanı verme yetkisine sahiptir. Sayısal dağılım şöyledir: Üniversite (Universität): 120; Fachhochschule: 205; Kunst- und Musikhochschule: 57; Verwaltungshochschule: 34; Bunların dışındaki üniversite türü: 7. [8]

Türkiye'de ise 207 üniversite (129 devlet üniversitesi), bunlara bağlı olarak 2 yıllık önlisans diploması veren 1031 meslek yüksekokulu, Almanya'daki yüksekokullara benzer 4 yıllık lisans eğitimi veren 377 yüksekokul, doktora ve yüksek lisans eğitimi veren 589 enstitü vardır). Herhangi bir üniversiteye bağlı olmayan 4 meslek yüksekokulu da bulunmaktadır.

	Devlet		Vakıf		Vakıf MYO		Toplam		
irim Türü	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Toplam
)NİVERSİTE	127	2	73	1	4	0	204	3	207
'AKÜLTE	1454	31	466	23	0	0	1920	54	1974
'ÜKSEKOKUL	271	10	79	17	0	0	350	27	377
/YO	896	21	109	1	4	0	1009	22	1031
:NSTİTÜ	430	3	154	2	0	0	584	5	589
ARŞ. UYG. MRKZ.	3261	0	833	0	5	0	4099	0	4099
IÖLÜM	15632	0	3470	0	73	0	19175	0	19175
ı.B.D	30373	0	3767	0	0	0	34140	0	34140
I.D	6913	0	612	0	0	0	7525	0	7525
)NLİSANS PROGRAMI	6184	2397	1505	210	96	14	7785	2621	10406
İSANS PROGRAMI	6897	228	1972	11	0	0	8869	239	9108
'ÜKSEKLİSANS PROGRAMI	12243	241	3053	33	0	0	15296	274	15570
)KTORA PROGRAMI	10530	115	638	3	0	0	11168	118	11286
SANATTA YETERLİLİK PROGRAMI	129	0	15	0	0	0	144	0	144

Kaynak: https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 08.02.2022).

3. ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE KAÇ ÖĞRETİM PROGRAMI VAR?

Öğrencilerin % 94'ünün okuduğu 268 üniversitenin rektörünün üye olduğu bağımsız/gönüllü *Yüksekokul Rektörleri Konferansının* (Hochschulrektorenkonferenz) yayın organı *Hochschulkompass*'ın bugünkü verilerine göre Almanya'da 21053 öğretim programı (Studiengang) vardır.[9] 2017'de bu sayı 17 bin civarındaydı. Artışın 2/3'ü master / yüksek lisans programlarında olmuştur. Son üç yılda özellikle sayıları artan özel/paralı *Fachhochschule*'lerin öğrenci sayıları % 70 artmıştır. Çevre ve sağlık ile ilgili bütünleşik programlar çok rağbet görmektedir.[10]

Türkiye'de ise 19.514 önlisans ve lisans programı, 15.570 yüksek lisans programı ve 11.430 doktora ve sanatta yeterlik programı (557'si vakıf) vardır.

[8] https://www.hochschulkompass.de/hochschulen/hochschulsuche.html (Erişim tarihi: 08.02.2022).
[9] https://www.hochschulkompass.de/home.html (Erişim tarihi: 10.02.2022).
[10] https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/mehr-als-20-000-studiengaenge-in-deutschland-2200/#:~:text=Mehr%20als%2020.000%20Studieng%C3%A4nge%20in%20Deutschland,-Studierende%20k%C3%B6nnen%20unter (Erişim tarihi: 10.02.2022).

Üniversitelerin 3'ü, fakültelerin 54'ü, yüksekokulların 27'si, meslek yüksekokullarının 22'si, enstitülerin 5'i, önlisans ve lisans programlarının 2.860'ı, yüksek lisans programlarının 274'ü, doktora programlarının 118'i pasif durumdadır. [11]

4. ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE KAÇ ÖĞRENCİ VAR?

Alman İstatistik Kurumu *Statistisches Bundeamt* tarafından yayınlanan aşağıdaki tablo bölgelere göre üniversite öğrencisi sayılarını göstermektedir:[12] Buna göre toplam 2.947.495 öğrenci yükseköğrenim görmektedir.

Studierende an deutschen Hochschulen nach Bundesländern

Land	Wintersemester 2021/2022 [1]		Wintersemester 2020/2021		Veränderung in %	
	insgesamt	weiblich	insgesamt	weiblich	insgesamt	weiblich
Baden-Württemberg	358 587	176 136	360 630	176 152	-0,6	-0,0
Bayern	407 043	201 718	404 705	201 422	0,6	0,1
Berlin	202 224	104 095	199 421	102 223	1,4	1,8
Brandenburg	50 304	25 814	50 615	26 185	-0,6	-1,4
Bremen	38 091	19 314	37 646	18 769	1,2	2,9
Hamburg	119 905	63 425	116 393	60 535	3,0	4,8
Hessen	261 624	130 174	266 903	131 853	-2,0	-1,3
Mecklenburg-Vorpommern [2]	39 131	20 113	39 131	20 113	-	-
Niedersachsen	203 811	102 128	208 395	104 204	-2,2	-2,0
Nordrhein-Westfalen	763 268	372 664	779 199	378 117	-2,0	-1,4
Rheinland-Pfalz	121 200	63 734	123 644	64 587	-2,0	-1,3
Saarland	31 814	16 169	31 461	15 435	1,1	4,8
Sachsen	105 664	51 007	107 576	51 690	-1,8	-1,3
Sachsen-Anhalt	54 816	27 513	55 017	27 499	-0,4	0,1
Schleswig-Holstein	67 069	33 336	66 805	33 161	0,4	0,5
Thüringen [3]	122 944	73 029	96 604	55 834	27,3	30,8
Deutschland	2 947 495	1 480 369	2 944 145	1 467 779	0,1	

YÖK'ün aşağıdaki tablosu ise Türkiye'de 8.240.997 önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisi olduğunu göstermektedir. [13] Bu öğrencilerin 2.400.449'ünün Anadolu Üniversitesi'nin açıköğretim sistemine kayıtlı olduğu bilinmektedir.[14] Öğrencilerin neredeyse yarısı ara kademede çalışacak tekniker adayı öğrencilere mesleki ve teknik eğitim vermektedir. Almanya'da önlisans eğitimi veren

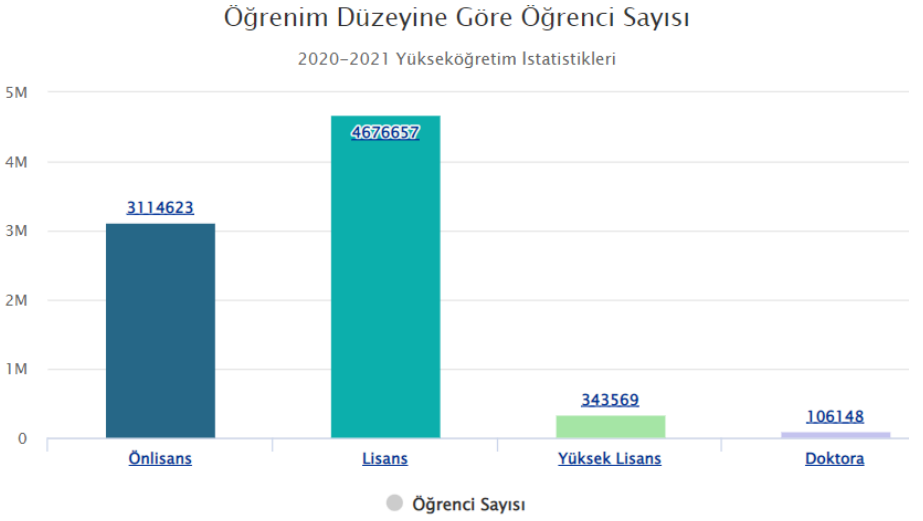
[11] https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 08.02.2022).

[12] https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/11/PD21_538_21.html (Erişim tarihi: 12.02.2022).

[13] https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 08.02.2022)

[14] https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2021-2022/2021-ekim (Erişim tarihi: 13.02.2022).

yükseköğretim kurumları yoktur. Bu eğitimin yükseköğretim sayılıp sayılamayacağı da kuşkuludur. Nitekim Amerika ve Kanada'da da *Associate Degree* adı verilen önlisans eğitimi özel eğitim kurumlarınca (Community Collage) verilmektedir.[15]



5. TÜRKİYE'DE VE ALMANYA'DA AKADEMİSYENLERİN ÇALIŞMA DURUMU

Öncelikle belirtelim ki *akademisyen* kavramını *bilimsel temellere dayalı eğitim-öğretim- araştırma yapılan bir yükseköğretim kurumunu bitiren kişi* anlamında kullanıyoruz.[16] Buna göre bu eğitimi veren kişiler de elbette akademisyendir.

Akademisyenlerin Almanya'daki çalışma durumlarına baktığımızda ideal bir tablo ile karşılaşmaktayız. Alman Çalışma Ajansı *Bundesagentur für Arbeit*'ın 2019 verilerine göre lojistikte turizm ve otelcilikte, büro ve organizasyon hizmetlerinde, finansta, idare ve hukukta, hekimlikte, hemşirelik ve bakım hizmetlerinde, sosyal eğitim ve hizmetlerde, teolojide, eğitim-öğretimde, reklamcılıkta, pazarlamada, mimarlık ve sanat tasarımında, ses ve sahne sanatlarında, tarım-hayvancılık-ormancılıkta, bahçecilik ve çiçekçilikte, hammadde-cam-seramik alanında, plastik

[15]https://www.globalvizyon.com/i/programlar-onlisans/turkiyede_iki_yillik_on_lisans_ve_meslek (Erişim tarihi: 13.02.2021).

[16] Platonik Akademi'nin varyantları olmalarına karşın, üniversite ile akademinin Rönesans'tan beri rakip kurumlar olduğunu belirten B. F. Dellaloğlu, *üniversite* ile *akademi*nin eşanlamlıymış gibi kullanıldığına, *akademya*nın belli bir üniversiteyi değil de, genel olarak üniversite kurumunu ifade etmek için tercih edildiğini, üniversite hocasına *akademisyen* dendiğini, sık sık *akademik kariyer*den söz edildiğini, oysa *akademisyen*in akademi üyesi anlamına geldiğini, öğretim elemanına (üniversite hocasına) ise *üniversiter*, lisansüstü kariyer çalışmalarına da *üniversiter kariyer* denmesi gerektiğine işaret etmektedir (https://www.gazeteduvar.com.tr/universite-ile-akademi-ayni-kurum-degildir-makale-1513618. Erişim tarihi: 23.02.2021).

ve ahşap işlemede, matbaacılıkta, metalurjide, makine ve otomobil endüstrisinde, elektronik ve mekatronikte, enerjide, teknoloji ve yöneylemde, tekstil ve dericilikte, gıda üretimi ve işlemede, inşaatta, mimarlıkta, haritacılıkta, matematikte, biyolojide, kimyada, fizikte, jeolojide, coğrafyada, çevrecilikte, sigortacılıkta, bilişim/bilgisayar alanlarında çalışacak elemana ihtiyaç vardır (Bundesagentur 2019a).

Almanya'da 2018 yılı itibarıyla 185.000 akademisyen işsiz görünmektedir (Bundesagentur 2019b: 25, 30). Akademisyenlerde işsizlik oranı % 2.2, genel işsizlik ise % 5.2 olarak açıklanmaktadır. Akademisyenlerin işsiz kalma süresiyse altı aydan daha azdır. Bu rakamlar yukarıdaki verilerle çelişkili gibi görünse de, 2019'da işsizliğin azalması ya da akademisyenlerin iş beğenmemesi ile açıklanabilir.

Türkiye'de hem genel işsizlik hem de akademisyenlerin işsizliği iç karartıcı bir görünüme sahiptir. TÜİK'in verilerine göre toplam işsiz sayısı 3.775.000,[17] üniversite mezunu olup herhangi bir işte çalışmayanların (işsizlerin) sayısı 1.350.00'dir. Ancak bazı sivil toplum örgütlerine ve akademisyenlere göre bu veriler gerçeği yansıtmaktan çok uzaktır ve **gerçek işsizlik % 28,7**; çalışabilir nüfus içinde işi olmayanların sayısı 17.700.000'dir.[18]

Genç İşsizler Platformu'nun Ocak 2021 *Genç İşsizlik Bülteni*'ndeki bilgilere göre resmen işsiz sayılan üniversite mezunlarının yanında 1.260.000 üniversite mezunu "iş gücünde dahi yer almamakta; işsiz sayılmayıp, iktisaden atıl kalmaktadır."[19]

Çok farklı olan bu rakamlar TÜİK'in hesap farkından kaynaklanmaktadır. Nitekim TÜİK "son 4 hafta içinde iş aramayanları ve iş bulmaktan umudunu kesenleri 'işsiz' saymıyor."[20] Ayrıca üniversite mezunu birçok gencin iş bulamaktan ümidini kestiği için TÜİK'e başvurma gereği bile duymadığını, başvursa bile birkaç haftada bir başvurusunu yenilemeyi anlamsız bulduğunu, geleneksel işvereni devlet olan bazı alan mezunlarının (örneğin *öğretmenler*) haliyle TÜİK'e neredeyse hiç başvurmadığını biliyoruz.

[17] Genç İşsizler Platformu'nun Ocak 2021 Genç İşsizlik Bülteni'ne göre sadece 15-34 yaş arası genç işsizlerin sayısı 2.426.000'dir, yani gençlerin % 45.6'sı işsizdir. https://gencissizler.files.wordpress.com/2021/01/bulten-ocak-2021.pdf (Erişim tarihi: 12.02.2021).

[18] https://www.genel-is.org.tr/disk-ar-yeni-issizlerin-yarisi-universite-mezunu,2,11525#.YCefWY8zbIU (Erişim tarihi: 13.12.2021).

[19] https://gencissizler.files.wordpress.com/2021/01/bulten-ocak-2021.pdf (Erişim tarihi: 12.02.2021).

[20] https://www.dw.com/tr/%C3%BCniversiteli-i%C5%9Fsizlerin-say%C4%B1s%C4%B1-h%C4%B1zla-art%C4%B1yor/a-54178226#:~:text=%C4%B0%C5%9Fsizler%20ordusu%20i%C3%A7erisinde%2C%20say%C4%B1lar%C4%B1%20her,350%20bine%20ula%C5%9Farak%20rekor%20k%C4%B1rd%C4%B1. (Erişim tarihi: 13.12.2021).

Maalesef işverenler, işsiz sayısının yüksekliğini ve özellikle Suriyeli göçmenlerin sunduğu ucuz işgücünü art niyetli bir fırsata çevirmektedir. Üniversite mezunlarının fabrika, atölye, dershane gibi pek çok özel kurumda güvencesiz ve geçici sürelerle asgari ücretin bile altında bir ücretle çalıştırıldığını da biliyoruz.

6. ALMANYA'DA ÖĞRETMEN SAYILARI

2019 verilerine göre Almanya'da 805.000 öğretmen vardır; göç ve doğum oranının artması nedeniyle ihtiyacın artacağı belirtilmektedir (Statistik 2019: 103). Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansının (Kulturministerkonferenz) verilerine göre 2022 yılına kadar öğretmen ihtiyacı yükselecek ve şu anda yükseköğrenime devam edenler bu ihtiyacı karşılamayacaktır. İhtiyacın özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde yüksek olacağı tahmin edilmektedir. Özel eğitim ve Sekundarbereich II (meslek dersleri) için ihtiyaç varken Sekundarbereich II'de genel dersler için öğretmen fazlası vardır. Genel derslerde matematik, bilişim, kimya, fizik, İngilizce, sanat ve müzik öğretmeni ihtiyacının yükselmesi beklenmektedir.

MEBBİS 2019 verilerine göre Türkiye'de 920.524 öğretmen bulunmaktadır.[21] Resmi verilere göre atanmayı bekleyen öğretmen sayısı 460.000 civarındadır. Ancak eğitim sendikalarının verilerine göre saptanamayanlarla birlikte bu sayının 700.000'i bulduğu, 2023'te atanamayan öğretmen sayısının 1.000.000'u bulacağı belirtilmektedir.[22]

Öğretmen maaşlarına bakacak olursak, 2022 yılı itibarıyla en düşük öğretmen maaşının 6.210 TL, en yüksek maaşın ise 7.177 TL olduğu anlaşılmaktadır.[23] Alım gücü dikkate alındığında, bu maaşlarla Türkiye üyesi olduğu Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) üyesi 33 ülke arasında sondan 7. sırada yer almaktadır.[24]

Almanya'da eğitim alanında çalışanların maaşının 4.349 – 4.746 avro arasında değiştiği görülmektedir:

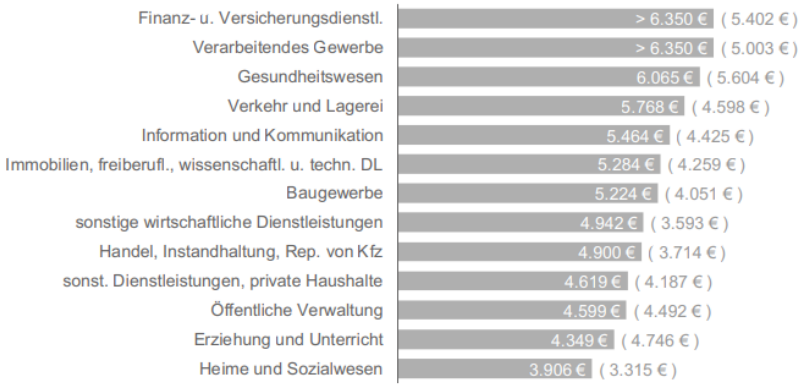
---

[21] https://www.kamuajans.com/etiket/turkiye-de-hangi-sehirde-kac-ogretmen-var-h550390.html (Erişim tarihi: 13.12.2021).

[22] https://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/atanamayan-ogretmen-sayisi-55-ulke-sayisini-gecti-ogretmen-h248596.html#:~:text=Resmi%20verilere%20g%C3%B6re%20T%C3%BCrkiye'de,ise%20i%C5%9Fsiz%20kalarak%20atanmay%C4%B1%20bekliyor. (Erişim tarihi: 12.02.2022).

[23] https://onedio.com/haber/2022-yili-yeni-ogretmen-maaslari-memur-zamlari-ile-en-dusuk-ogretmen-maaslari-ne-kadar-oldu-1031348 (Erişim tarihi: 12.02.2021).

[24] https://www.sozcu.com.tr/2020/ekonomi/turkiye-ogretmen-maasinda-oecdde-33-ulke-arasinda-27-sirada-6013714/?utm_source=dahafazla_haber&utm_medium=free&utm_campaign=dahafazlahaber (Erişim tarihi: 12.02.2021).



Alman İş Ajansının verilerine göre üniversite / yüksekokul mezunu bir çalışan ayda ortalama 5.302 avro gelir düzeyine sahiptir ve *Hochschule / Fachhochschule* mezunları daha iyi kazanmaktadır. Gelir düzeyi mesleğe, çalışılan yere, firmanın kurumsallığına ve büyüklüğüne, mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişebilmektedir. En yüksek maaşı tıp, eczacılık, mühendislik, iktisat, işletme, hukuk ve fen bilimleri mezunları almaktadır. Sosyal hizmeti psikoloji, eğitim, tarım ve medya alanında maaşlar göreceli olarak düşüktür. Yapılan işe göre en çok para kazananlar finans ve sigortacılık alanında çalışanları sağlık ve lojistik hizmetlerinde çalışanlar alır (Bundesagentur 2019b: 22-24).

7. SONUÇ

Tarihsel süreçte üniversiteler hem bilim ve sanatın gelişmesi hem de ekonomiye katkı sağlaması açısından her zaman önemli olmuştur. Bazı dönemlerde yapılan siyasi müdahaleler üniversitelerin bu gücünü zayıflatmıştır.

Türkiye ve Almanya'da verilen akademik dereceler eskiden daha farklı idi. Bologna sürecinden süreciyle birlikte aradaki farklılıklar oldukça azalmış, benzerlikler artmıştır.

Üniversitelerin yapılanmasında ve idari özerkliğinde büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. *Hochschule, Fachhochschule* ya da *Berufsakademie* de Almanya'da üniversite statüsüne sahiptir; özerk kurumlar olup başka bir üniversiteye bağlı değildir, her birinin başında bir rektör bulunur. Oysa Türkiye'de lisans eğitimi veren yüksekokullar veya önlisans eğitimi veren meslek yüksekokulları birkaç istisna hariç bir üniversiteye bağlı olarak kurulan yükseköğretim kurumlarıdır ve rektörün atadığı müdür tarafından yönetilir. *Universität,* araştırma, eğitim ve öğretim yoluyla bilimin geliştirilmesi yönünde çalışan kurumlara denir. Üniversiteler eğitimin içeriği ve kabul koşulları bakımından biraz farklıdır ve kuramsal çalışmalara daha büyük önem verir. Oysa *Hochschule, Fachhochschule* ya da *Berufsakademie* dediğimiz kurumlar uygulamalı eğitim öğretimi önceler.

Maalesef Türkiye'de üniversite okumak, akademisyene (ilgili alan mezunlarına) duyulan ihtiyaç ile açıklanamaz. Gençler ortaöğretim aşamasında ilgi, yetenek ve becerilerine göre yönlendirilmedikleri, bir meslek edinmedikleri ve meslek edinmeleri durumunda ihtihdam edilebilecekleri iş alanları yaratılmadığı için, lise bitince üniversite sınavlarına katılıp bir programa kayıt yaptırmak ve işsizliklerini birkaç yıl öteleyerek bir fırsat kollamaktadır. Kazananlar bile genellikle istedikleri programı kazanamadıkları / okumadıkları için yükseköğretim yeterliliklerini kazanamamakta, böylece eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir. Deneyimlerimize dayanan afaki bir karşılaştırma yapacak olursak, 1980/1990'ların en zayıf öğrencisi şimdikinin en iyi öğrencisi gibiydi. Özetleyecek olursak, mevcut şartlarda öğrencilerin üniversitede şansını denemek dışında bir seçenek sunulmamakta ve hayalleriyle oynanmaktadır. Elbette her lise mezununun üniversite okumak istemesi, meslek edinmeye yönlendirilmeyen gençlerin suçu değil, iş alanı yaratmayan ve gençleri buralarda çalışmak üzere yönlendirmeyenlerin suçudur.

Almanya'da üniversitede okumak – birkaç aylık bekleme süresi olsa bile – iş garantisi sağlamaktadır. Oysa Türkiye'de milyonu aşan işsiz üniversite mezunu bulunmaktadır ve sadece tıp okuyanlar iş bulma sorunu yaşamamaktadır. Gençler bu sorunu fark etmiş olmalılar ki, önlisans / lisans – hatta lisansüstü - kontenjanların bir bölümü boş kalmakta, taban puanı tutturan herkes bir programa kayıt olabilmektedir. Ortaöğretimden gelen ve kendi anadilinde yazma, okuduğunu anlama, anlatma ve yorumlama gibi temel dil becerilerinden yoksun gençlerin üniversite okumasının bir yararı olmamaktadır. Öğretim elemanları üniversite düzeyinde ders anlatınca ve uygulamalar yaptırınca öğrenciler uyum sağlayamamakta, böylece öğretim elemanları dersin düzeyini / kalitesini öğrenciye göre ayarlamak / düşürmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecinde öğretme eyleminin niteliğinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin dili öğrenmelerini engellememekte aynı zamanda kendilerinin de gelecekte öğretme eylemini icra etmede problemler yaşamalarına neden olabilmektedir (Karaman, 2018).

Bu sorun yabancı dilde eğitim yapan ya da yabancı dil eğitimi veren öğretim programlarından katlanarak büyümektedir. Çünkü öğrenci önce dili anlama / çözme üzerinde yoğunlaşmakta, asıl içerik ikinci planda kalmaktadır. Bu sorun yalnız Anadolu'nun değişik illerinde bulunan ve taşra üniversitesi diye nitelendirilen yükseköğretim kurumlarının değil, anlı şanlı üniversitelerin de sorunudur. Nitekim Bilkent Üniversitesi'nden bir meslektaşım İngilizce olarak anlattığı dersi öğrencilerin kesinlikle anlamadığını, aynı dersi Türkçe olarak tekrar ettiğini anlatmıştı.

Almanya'da *Universität, Hochschule, Fachhochschule* ve *Berufsakademie*'lerin toplam sayısı 419, öğrenci sayısı da 2.948.695'tir. Türkiye'de ise 207 üniversite, 1034 meslek yüksekokulu, 399 yüksekokul ve 439 enstitü olmak üzere 2079 akademik kurum ve burada öğrenim gören 7.940.133 vardır. Bu kurumları idari

yapılanmalarını bir yana bırakacak olursak Türkiye'deki yükseköğretim kurumu sayısı Almanya'dakinin beş katına yakındır. Bu üniversite / yüksekokul enflasyonu kaliteyi düşüren çok önemli bir sorundur. Zira bu sorun gereksiz program açılmasına, bu programlara talep fazlası öğrenci yerleştirilmesine, işsiz akademisyen ordusunun büyümesine ve buna bağlı olarak sosyal sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Günümüzün en büyük sorunlarından birisi işsizliktir, özellikle de üniversite mezunlarının ve eğitim fakültelerini bitiren atanamamış öğretmenlerin işsizliğidir. Üniversite mezunları çoğu zaman eğitimleriyle uyuşmayan günlük işlerde çok düşük ücretlerle güvencesiz çalıştırılmakta ya da hiç çalışamamakta, böylece buhran yaşamaktadır.

Önerimiz devlet kurumları dışında çalışma şansı düşük olan öğretmenlerin atanması, üniversite sayısının ve bunlara bağlı yüksekokulların / fakültelerin / öğretim programlarının aşamalı olarak azaltılması ve öğrenci kontenjanlarının arz-talep gözetilerek ayarlanması, mevcut duruma göre düşürülmesidir. Özkanal & Özgür'ün (2017: 1) de işaret ettiği gibi üniversite / yüksekokul / programların sayısının çok olması kesinlikle uzmanlığın söz konusu olduğu anlamına gelmez. Alınan genel eğitim lise düzeyinde kalmakta, mezunların üretime katkıda bulunmasına yardımcı olmamaktadır.

KAYNAKÇA

Balcı, T. (2005a). Ortaçağda Aydın ve Üniversite Hakkında Birkaç Söz. *Kemalist Öğreti*, 4. Sayı, s. 5. ÇÜ Basımevi. Adana.

Balcı, T. (2005b). Ortaçağda Öğrenci Olmak... *Kemalist Öğreti*, 5. Sayı, s. 12. ÇÜ Basımevi. Adana.

Bundesagentur für Arbeit (2019a). *Berufe auf einen Blick*. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Angebote/Berufe-auf-einen-Blick/Berufe-auf-einen-Blick-Anwendung-Nav.html (Erişim tarihi: 07.02.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2019b). *Blickpunkt Arbeitsmarkt - Akademikerinnen und Akademiker*. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Erişim tarihi: 07.02.2021).

Çakır, Ö. & Kellevezir, I. (2020). Yükseköğretim Mezunlarında İşsizlik ve Nitelik Uyumsuzluğu Olgusu: UNI-VERI Araştırma Sonuçları Işığında Bir Değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Ocak 2020, Cilt 1, özel sayı, s. 1-17. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/917322 (Erişim tarihi: 12.02.2021).

Destatis. Statistisches Bundesamt (2021). *Zahl der Studierenden im Wintersemester 2020/2021 auf neuem Höchststand*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/12/PD20_497_213.html (Erişim tarihi: 12.02.2021).

Grundmann, H. (1957). *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*. Berlin, 1957.

Le Goff, J. (1993). *Die Intellektuellen im Mittelalter*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1993.

Karaman, F. (2018). Almanca Öğretmen Adaylarının Almancayı Öğretme Kaygısı. *Social Science Studies Journal*,4(20), 2583-2588.

Kaufmann, G. (1959): Geschichte der deutschen Universitäten I. Heidelberg.

Kaufmann, G. (1958). *Geschichte der deutschen Universitäten II*. Heidelberg.

Özkanal, B. & Özgür, A. Z. (2017). Türkiye'de Yükseköğretimde Açık ve Uzaktan Öğrenme Yöntemi İle İletişim Eğitimi Üzerine Değerlendirmeler. *Selçuk İletişim*, 2017, 9 (4), 5-24. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/273190 (Erişim tarihi: 13.02.2021).

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2022). https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 08.02.2022).

„DOCH, MAL, JA, DENN…“ ABTÖNUNGSPARTIKEL IN COMICS – IHRE RELEVANZ UND FUNKTION IM DAF-UNTERRICHT

Wiss. Mit. Binnur ARABACI
Trakya-Universität
binnurarabaci@trakya.edu.tr

Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Trakya-Universität
mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr

1. EINLEITUNG

Comics sind im Alltag für verschiedene Individuen relevant, wobei diese mit unterschiedlichen Zielen genossen werden. Besonders für Jugendliche sind unterschiedliche Arten von Comics hochbedeutend. Comics nehmen gleichfalls zunehmend ihren Platz in der Bildungswelt ein. Die Einsetzbarkeit der Comics im fremdsprachigen Deutschunterricht bringen zahlreiche und vielfältige didaktische Möglichkeiten in sich mit. Comics ermöglichen z.B. einerseits die Entwicklung der Lesekompetenz, andererseits leisten sie einen erheblichen Beitrag für die Entwicklung der Schreibfertigkeiten der DaF-Lernenden. Krings (2016: 211) plädiert zudem, dass Comics didaktische Verständnishilfe in einem Fremdsprachenunterricht sind, weil Bilder wesentlich dazu beitragen, einen fremdsprachigen Text zu entschlüsseln. Comics als eine Textsorte nehmen sowohl im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001) und als auch im Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR 2020) ihren Platz ein, wobei Comics zum Lesen als Freizeitbeschäftigung ab dem Niveau A2 empfohlen wird (GeR 2020: 72). Comics spielen gleichfalls eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der kulturellen verbalen Kommunikationsfähigkeiten. Die Bedeutung von Partikeln ist hochbedeutend, wenn es um die mündlichen und kulturellen kommunikativen Sprachfähigkeiten geht. Die Partikeln, die zu den nicht flektierbaren Wortarten gehören, kommen in der deutschen Sprache insbesondere in der deutschen gesprochenen Sprache häufig vor. Diese Partikeln, die für sich allein keinen Sinn ergeben, aber in einem Kontext Bedeutung gewinnen, sind im Rahmen der verbalen Kommunikation relevant (vgl. Hentschel 2010; Thurmaier 1989).

Für die türkischen Lernende, welche Deutsch als Fremdsprache lernen, ist das Erlernen der Partikeln mit Schwierigkeiten verbunden, da die Partikeln in der türkischen Sprache keine präzise Äquivalenz haben. Das Ziel dieser Studie besteht darin, die Relevanz und Funktion der Abtönungspartikeln in verschiedenen Comicgattungen darzustellen. Diese Studie wird als eine deskriptive Untersuchung

konzipiert. Für den theoretischen Teil der Studie werden die Comics und die Abtönungspartikeln sowie ihre Funktionen im fremdsprachlichen Deutschunterricht recherchiert und zusammengefasst. Um das Vorkommen von Partikeln in Comics zu untersuchen, wurden drei verschiedene Subgattung der Comics ausgewählt. Intendiert wurde hiermit die Häufigkeit von Partikeln in den verschiedenen Comicgattungen festzustellen.

2. EIN KURZER ÜBERBLICK ÜBER DIE COMICS

Seit Jahren gibt es Debatten darüber, was ein Comic ist. Diesbezüglich bestehen unterschiedliche Determinationen und Beschreibungen. Einerseits wird behauptet, dass Comics die 8. oder 9. Kunst sind, anderseits wird argumentiert, dass sie wertlos sind, und wiederum andererseits hat sich die Ansicht verbreitet, dass Comics ein literarisches Genre sind. Betrachtet man all diese Debatten aus der historischen Perspektive des Comics, ist auszudrücken, dass die Geschichte des Comics bis in die Antike zurückreicht. Schon in den Höhlenmalereien, in denen durch die Bilder eine Geschichte erzählt wurde, ist die ursprüngliche Form der Comics zu sehen. Bekanntlich liegt aber die Entwicklung der Comics in Amerika. Der Schweizer Rodolphe Töpffer gilt als Vater des Comics im heutigen Sinne, da er seine Geschichten mit Bildern auf den Panels, dem Hauptelement des Comics, erzählt. Erstes Mal wurde die Farbausgabe für Comics vom amerikanischen Zeichner Felton Outcalt in seinen Serien „The Yellow Kid" (Das gelbe Kind) verwendet. Somit gilt er als Urvater des modernen Comics. Die Verbreitung von Comics in Deutschland erfolgte erstmals nach dem zweiten Weltkrieg (Dolle-Weinkauff 2000: 503).

Comic als Gattungsname wird zuerst aus dem „*comic print oder comic cut und dann comic strip*" abgeleitet (Packard 2009: 113). Im Laufe der Comicgeschichte sind die diversen Comicdefinitionen die Rede. Sackmann (2010: 6) definiert den Comic als eine literarische Erzählform und als Oberbegriff für Comic Strip, Bildgeschichte, Bildergeschichte, Manga. Es gibt viele Subgenres von Comics, die eine einzigartige Sprache haben und eine Geschichte mit Bildern und Schrift erzählen. Unter den Subgenres der Comics können *Graphic Novels*, Abenteuercomics, frankobelgische Comics, Superheldencomics, Manga, *Undergroundcomix*, Webcomics, Sachcomics, Fotocomics und Literaturcomics aufgezählt werden.

2.1. Die Verwendbarkeit des Comics beim Fremdsprachenlernen

Betrachtet man die Entwicklung der methodisch-didaktischen Prinzipien im fremdsprachlichen Deutschunterricht, so sieht man die Wichtigkeit der Texte in jeder fremdsprachigen Lehrmethode bzw. in jedem Ansatz. Mit der kommunikativen Wende haben die Bilder zudem für die kommunikative Kompetenz an Bedeutung gewonnen. Der interkulturelle Ansatz setzt darauffolgend fort, dass die interkulturelle kommunikative Kompetenz mit der visuellen Kompetenz bzw. den Bildern eng verbunden ist (Hecke & Surkamp,

2015: 18f). Infolgedessen treten die Anregungen für den Einsatz der Bild-Text-Kombinationen in einem fremdsprachigen Deutschunterricht in den Vordergrund (vgl. Abraham 2019; Hecke & Surkamp 2015; Kaunzner 2018). Laut Jüngst können Comics zum Sprachenlernen grundlegend in zwei Gruppen gegliedert werden: „*die narrativen fiktionalen Comics und Sachcomics*“ (Jüngst 2002: 1). Es ist eine Tatsache, dass beide Arten der Comics didaktisches Potenzial haben. Sie können sowohl in den Unterricht integriert als auch für das autonome Lernen die Lernenden benutzt und angewendet werden. Arabacı (2021: 72) stellt die didaktischen Vorteile bzw. die Leistungsfähigkeit der Comics in einem Fremdsprachenunterricht grafisch folgendermaßen dar:

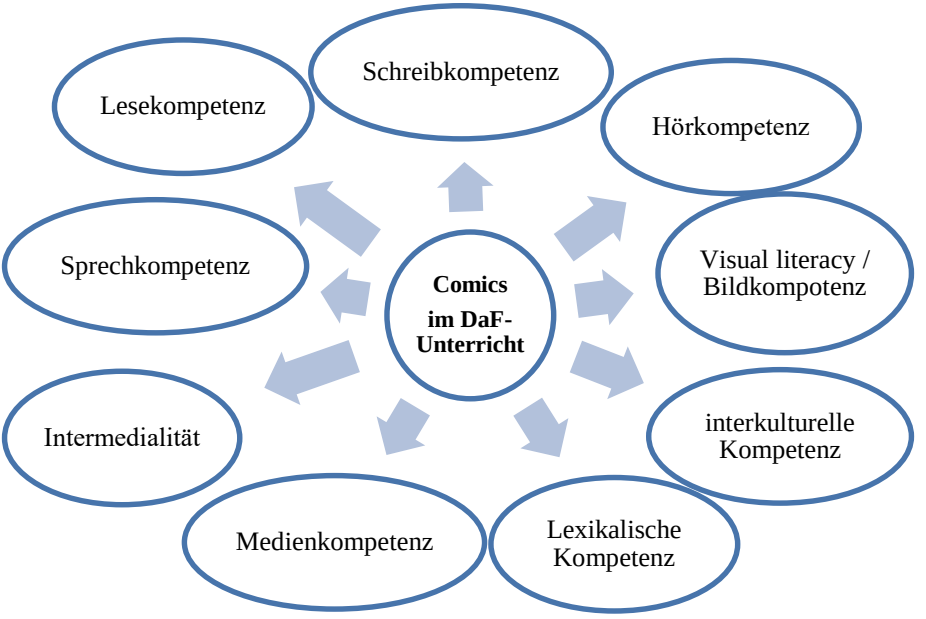


Abbildung 1: Leistungsfähigkeit der Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht (Arabacı 2021: 72)

Aus der grafischen Darstellung geht hervor, dass durch Comics diverse Lernbereiche in Bewegung gekommen werden können. Wichtig ist an dieser Stelle, welche Kompetenzen in Bezug auf die Lernziele der Lernenden entwickelt werden und wie diese Intentionen gefördert werden können. In Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Begleitband (2020) wird angegeben, dass es möglich ist, Comics entsprechend zum Sprachniveau der Lernenden zu nutzen. In diesem Begleitband wird empfehlt, dass die Lernenden Comics als Freizeitbeschäftigung schon ab dem A2 Niveau lesen können.

> *„Kann genügend verstehen, um kurze, einfache Geschichten und Comics zu lesen, die von vertrauten, konkreten Situationen handeln und in allgemein üblicher Alltagssprache geschrieben sind.“* (GeR 2020: 72).

Zu den Schlüsselkompetenzen des Lesens als Freizeitbeschäftigung in der B1-Niveaustufe befindet sich folgende Sichtweise:

> *„Kann dem Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics folgen, die einen klaren linearen Handlungsstrang aufweisen und in allgemein üblicher Alltagssprache geschrieben sind, vorausgesetzt, man kann regelmäßig ein Wörterbuch benutzen.“* (GeR 2020: 71).

Aus den oben angeführten Zitaten geht hervor, dass Comics als eine Literaturgattung sowie als ein kreativer Text ihren Platz im Begleitband des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens nehmen. Schon im ersten Band des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sind Comics unter den geschriebenen Textsorten vorhanden und für die Textarbeit wird betont, dass es wichtig ist, „*mit welchen Textarten die Lernenden rezeptiv, produktiv, interaktiv, sprachmittelnd zu tun haben werden*.“ (Europarat 2001: 98). Pauschal soll ausgedrückt werden, dass Comics für einen fremdsprachigen Deutschunterricht Bedeutung haben. Sie können kreativ in den Unterricht zur Entwicklung der sprachlichen, literarischen sowie kulturellen Kompetenz eingesetzt werden.

3. COMIC – LITERATURCOMIC – SACHCOMIC

Im vorherigen Teil des Beitrags wurde erwähnt, dass Comics beim Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache eingesetzt und genutzt werden könnten. Dieser Beitrag argumentiert, dass Comics gleichfalls zur Entwicklung der Sprechfähigkeit der Lernenden beitragen können. Daher wurde es für notwendig erachtet, zu erforschen, wie oft in Comics die Abtönungspartikeln bzw. Modalpartikeln, die insbesondere spezifisch für deutsche gesprochene Sprache sind, vorkommen. Um diese Frage zu beantworten, wurden drei verschiedene Arten von Comics untersucht. Die untersuchenden Comics werden in folgenden Teilen des Beitrags vorgestellt.

3.1. Comic von Rolf Kauka: Fix und Foxi – Der Tiger ist los

Rolf Kauka, welcher der Vater des Comic-Magazins „Fix und Foxi“ ist, gilt als Pionier der deutschen Comics in der Nachkriegszeit. Kauka gilt auch als deutsches Walt-Disney, da das Comic-Magazin Fix und Foxi seit über 40 Jahren erscheint. Das Comicmagazin „Fix und Foxi“ erschien in Deutschland zwischen 1953 und 1994. Fix und Foxi waren ursprünglich zwar Nebenfiguren in Till Eulenspiegel, sie entwickelten sich aber schnell ihr Eigenleben und somit bekamen sie 1953 ihr eigenes Heft (Fuchs & Reitgeber 1971: 179). Das Comic-Magazin erschien zwischen 1953 und 1994 als wöchentliche Ausgabe. In den Jahren 2000, 2005 und 2010 kam es als monatliche Ausgabe beim Leser an. Die in diesem Beitrag analysierte Ausgabe wurde 2014 im Digitus-Verlag digital veröffentlicht. Comic-Magazin, das in diesem Beitrag bearbeitet wird, besteht aus zwei Teilen. Erster Teil ist „Fix und Foxi – Der Tiger ist los“. Der zweite Teil ist Mischa im Weltraum – Alarm auf dem Mars. Nur der erste Teil „Fix und Foxi – Der Tiger ist los“ wurde

in diesem Beitrag zur Untersuchung der Abtönungspartikeln in Comics unter die Lupe genommen. Im Comic „Fix und Foxi – Der Tiger ist los“ geht es darum (siehe Abbildung 1), dass Fix und Foxi ein Kätzchen fangen. Dieses Kätzchen entpuppt sich aber als Tiger. Die beiden Hauptfiguren Fix und Foxi sind Füchse, die Zwillinge sind. Dieser Comic hat comicspezifische Eigenschaften, welche Caption (auch: die Erzählzeile), Emanata, Gutter, Panel, Soundword (auch: die Onomatopöie), Bewegungslinien, Sprech- sowie Denkblase sind.

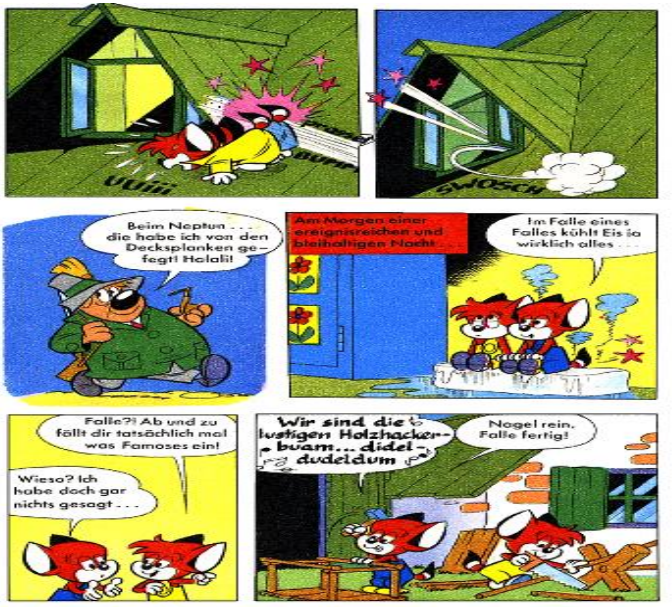


Abbildung 2: Eine Seite aus dem Comic-Magazin Fix und Foxi – Der Tiger ist los

3.2. Literaturcomic von Isabel Kreitz: Die Entdeckung der Currywurst – Nach einem Roman von Uwe Timm

Literaturcomic ist ein Begriff für die Adaption der literarischen Werke in eine Comicform. Isabel Kreitz, die deutsche Illustratorin ist, hat viele literarische Werke in Comic umgesetzt. Die *Graphic Novel* „Die Entdeckung der Currywurst“ ist eine dieser Umsetzungen.

Die Hauptfigur in der *Graphic Novel* „Die Entdeckung der Currywurst“ ist die frühere Imbissbuden-Betreiberin Lena Brücker. Sie erzählt, dass sie kurz nach dem Krieg die Currywurst erfunden hat. Sie erzählt eine Geschichte, die in 1945 zurückgeht. Die *Graphic Novel* „Die Entdeckung der Currywurst“ ist mit einem schwarz-weißen Ausdruck gekennzeichnet (siehe Abbildung 3). In dieser *Graphic Novel* kommen die comicspezifischen Besonderheiten wie Caption (auch: die Erzählzeile), Emanata, Gutter, Panel, Soundword (auch: die Onomatopöie), Bewegungslinien, Sprech- sowie Denkblase vor.



Abbildung 1: Eine Seite aus der Graphic Novel Die Entdeckung der Currywurst

3.3. Sachcomic von Tobias Gossow: Planet der Pflanzen– Den Wissenschaftscomic der ÖAW

Sachcomic unterscheidet sich von den anderen Comicgattungen durch seinen Inhalt. Sachcomic enthält faktische Informationen. „*Was im Comic an Sachinformationen vermittelt wird, muss richtig sein*.“ (Hangartner, Keller & Oechslin 2012: 15). Sachcomic „Planet der Pflanzen“ wurde von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften publiziert. Comic-Zeichner Tobias Gossow stellt durch diesen Comic den Lesern die Welt der Pflanzen dar.

Dieser Comic (Abbildung 4) hat auch wie die anderen Comics comicspezifische Eigenschaften und enthält Caption (auch: die Erzählzeile), Emanata, Gutter, Panel, Soundword (auch: die Onomatopöie), Bewegungslinien, Sprech- sowie Denkblase.



Abbildung 4: Eine Seite aus dem Sachcomic Planet der Pflanzen

4. ALLGEMEINE ANGABEN ZU PARTIKELN

Partikeln konnten viele Jahre nicht in eine Wortklasse eingeordnet werden und es wurden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet. Diese Bezeichnungen können in chronologischer Reihe wie folgt ausgedrückt werden: „Flickwörter“ (Gabelentz 1901), „Läuse im Pelz unserer Sprache“ (Reiners 1944), „farblose Redefüllsel“ (Lindqvist 1961), „Würzwörter“ (Thiel 1962, Schröder 1965), „Füllwörter“ (Adler 1964), „Sprachhülsen“, „Färbewörter“ (Colditz 1966) und „unscheinbare Kleinwörter“ (Tschirch 1968). Ab dem Anfang der 70er Jahre haben Partikeln

durch die Publikationen Weydts (1969) im Bereich der Linguistik an Bedeutung gewonnen und die Forschungen zu den Partikeln haben sich erweitert (Vural 2000: 13).

Partikeln sind die Wörter, die nicht flektierbar sind. Thurmaier stellt die Partikeln wie folgt dar:

> *„Die Partikeln im gesamten sind als Wortart zu sehen; die einzelnen Subklassen dagegen nicht als Wortarten, sondern als Funktionen, in denen bestimmte Partikeln auftreten können. Damit ist auch leichter zu erklären, daß viele Partikeln polyfunktional sind, d.h. in mehreren Funktionen auftreten können."* (Thurmaier 1989: 9)

Aus dem angeführten Zitat geht hervor, dass die Partikeln mit verschiedenen Äußerungszwecke verwendet werden. Sie können in einem Satz, Meinungen und Empfindungen sowie den Grad von Gesagten ausdrücken. Hiermit sind sie ein zentraler Bestandteil der gesprochenen Sprache. Darüber hinaus haben Partikeln, die für sich allein fast keine Bedeutung haben, eine Funktion, da sie mit anderen Wörtern oder Phrasen verwendet werden. Daher kann der Termini Funktionswörter abgeleitet werden. Hentschel (2010: 218) ist in der Meinung, dass die Vorschläge zur Definition der Partikeln unterschiedlich sind und worüber sich alle einig sind, sind Partikeln nicht flektierbares, also unveränderliches Element. Aus diesem Grund ist laut Hentschel (ebd.) notwendig, auf andere Merkmale zurückzugreifen.

> *„Als grundlegende semantische Eigenschaft von Partikeln kann angesetzt werden, dass es sich bei ihnen um Synsemantika handelt; also um Wörter, die nicht selbst auf einen Gegenstand, eine Eigenschaft oder einen Vorgang in der Welt verweisen, sondern Zusammenhänge zwischen anderen Wörtern und Phrasen herstellen. Diese Definition fasst die „Partikeln im weiteren Sinne" zusammen und schließt zugleich einige Wortarten aus, die gelegentlich ebenfalls als Partikeln angesehen werden."* (Hentschel 2010: 218).

Laut dem obigen Zitat können die Adverbien, Interjektionen sowie die Kopulapartikeln pauschal als Partikeln bezeichnet werden. Hentschel (2010: 218) kategorisiert auch die Partikeln im Deutschen im weitesten Sinne unter den zehn Wortarten: Abtönungspartikel; Antwortpartikel; Fokuspartikel; Infinitivpartikel; Intensivpartikel; Konjunktionaladverbien; Konjunktionen; Modalwörter; Negationspartikeln; Präpositionen. Im Gegensatz zu Hentschel und Weydt (2013) stellen Helbig & Buscha (2001: 421ff.) im engeren Sinne vier Subklassen zu den Partikeln dar: Abtönungspartikeln (Modalpartikeln) z. B. aber, auch, bloß, denn, doch, eben, etwa, ja, mal, nur, schon, vielleicht; Gradpartikeln (Rangier- oder Fokuspartikeln) z. B. sogar, erst, noch, gerade, genau, insbesondere, selbst; Steigerungspartikeln (Intensivpartikeln oder Gradmodifikatoren) z. B. ziemlich, recht, sehr, ganz, höchst, überaus, viel, weit; Scheinbare Partikel z. B. ah! nanu! (Interjektionspartikel), ja, nein (Antwortpartikeln), erst, schon (Temporalpartikeln).

4.1. Abtönungspartikel und ihre Funktionen

Wie aus dem vorherigen Teil des Beitrags hervorgeht, ist es nicht möglich, eine einheitliche Definition für Partikel zu treffen. Innerhalb der Klassifizierungen der Partikeln sind auch Abtönungspartikel vorhanden. Die Partikel wie *denn, doch, ja, halt* werden in der Literatur unter Bezeichnungen wie ‚Abtönungspartikel', ‚Modalpartikel', ‚Satzpartikel', ‚illokutive Partikel' oder ‚Einstellungspartikel' behandelt (Opperrieder & Thurmair 1989: 26). Abtönungspartikel oder auch Modalpartikel „*stellen den Bezug einer Äußerung zu ihrem Kontext her und drücken die Einstellung der Sprecherin zum Gesagten aus*" (Hentschel & Weydt 2013: 251). Hiermit ist „der Haupterscheinungsbereich der Modalpartikeln die Umgangssprache" (Thurmair 1989: 3). Deshalb kommt es dort vor, wo spontan miteinander geredet wird (ebd.).

Weydt und Hentschel (1983) bieten in ihrem Beitrag ein kleines Abtönungswörterbuch an. Die Partikeln haben gleichfalls Homonyme in anderen Wortarten. Die Tabelle zeigt diese Abtönungspartikel und diesbezüglich, in welchem Kontext sie verwendet werden.

Tabelle 1: Abtönungspartikel im Deutschen

Partikel	**Vorkommen als Abtönungspartikel**
aber	➢ Exklamationssätze ➢ In kurzen ermahnenden Sequenzen ➢ Als Gliederungssignal
auch	➢ Entscheidungsfragen ➢ Bestimmungsfragen ➢ Exklamationen sind der Form nach Bestimmungsfragen ➢ Assertionssätze
bloß	➢ Bestimmungsfragen ➢ Imperativsätze ➢ Selbständige Konditionalsätze
denn	➢ Entscheidungsfragen ➢ Bestimmungsfragen
doch	➢ Assertionssätze ➢ Imperativsätze ➢ Selbständige Konditionalsätze ➢ Doch kommt häufig in Kombination mit anderen Partikeln vor: doch wohl, doch mal, doch ruhig, doch nicht etwa
eben	➢ Assertionssätze ➢ Einwortsätze ➢ Imperativsätze
eigentlich	➢ Entscheidungsfrage ➢ Bestimmungsfragen ➢ Assertionssätze
einfach	➢ Assertionssätze ➢ Imperativsätze

	➢ Exklamationssätze
etwa	➢ Entscheidungsfragen ➢ Assertionssätze mit fragender Bedeutung
erst	➢ Assertionssätze bzw. Exklamationssätze
halt	➢ Assertionssätze ➢ Imperativsätze
ja	➢ Assertionssätze ➢ Exklamationssätze ➢ Imperativsätze ➢ Innerhalb beliebiger Satztypen zur Anreihung inhaltlicher (nicht formaler) Steigerungen
mal	➢ Entscheidungsfragen ➢ Imperativsätze
nur	➢ Imperativsätze ➢ Selbständige Konditionalsätze
ruhig	➢ Assertionssätze mit Modalverben ➢ Imperativsätze
schon	➢ Bestimmungsfragen ➢ Assertionssätze ➢ Elliptische Sätze ➢ Imperativsätze
vielleicht	➢ Exklamationssätze
wohl	➢ Bestimmungsfragen ➢ Entscheidungsfragen ➢ Abhängige Entscheidungsfragen ➢ Assertionssätze ➢ Entscheidungsfragen mit imperativischer Funktion

(Weydt & Hentschel 1983: 3ff)

An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob diese Partikel nur in der gesprochenen Sprache vorkommen. Thurmaier (1989: 3) plädiert, dass zahlreiche Modalpartikel sich in Dialogen in der belletristischen Literatur, in der neueren Bühnensprache und in Filmdialogen befinden. Somit haben sie eine wesentliche Funktion im Textsortenbereich: *„Sie tragen nämlich wesentlich dazu bei, Umgangssprache zu 'simulieren' und zu konstituieren, da manche anderen grundlegenden Merkmale der gesprochenen Sprache oft fehlen (…).“* (Thurmair 1989: 4). Ausgehend diesem Zitat kann plädiert werden, dass durch Comics die mündliche Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache entfaltet werden kann.

Mit der kommunikativ-pragmatischen Wende sind Abtönungspartikeln auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache von großer Bedeutung,

> „*…einmal, weil mit den MPn [Modalpartikeln] sprachliche Elemente in den Fokus kamen, die man nicht mehr einfach als bedeutungslos abtun konnte und die ein ganz typisches Charakteristikum der zu lernenden Sprache darstellten, und zum anderen, weil mit der kommunikativen Wende im Sprachunterricht Sprache*

gelehrt und gelernt werden sollte, wie sie wirklich gebraucht wird, und dazu gehören natürlich neben vielem anderem auch die MPn." (Thurmair 2010:3).

Das auffälligste Element in diesem Zitat ist, dass auch auf dem Gebrauch dieser Partikeln ein echter Beweis für die Verwendung einer Sprache basiert. Ohne das Wissen der Abtönungspartikeln kann in einer realistischen Kommunikationssituation ein Fremdsprachler als Deutsch nicht vollkommend verstehen, was ein Muttersprachler eigentlich erklärt, welche Empfindungen sowie Meinungen er/sie vermittelt, da diese Abtönungspartikeln zu unterschiedlichen Funktionen beim Gespräch gehören. Diese Partikel haben eine kulturspezifische Bedeutung und sollten daher implizit oder explizit gelehrt und gelernt werden, um kulturell umd kommunikative Kompetenz entwickeln zu können.

5. ABTÖNUNGSPARTIKELN IN COMICGATTUNGEN

In diesem Teil der Arbeit werden die Befunde, die zum Vorkommen der Abtönungspartikel in verschiedenen Comicgattungen gehören, dargestellt.

In der Abbildung 5 ist das Vorkommen der Abtönungspartikel in der Comicadaption bzw. im Literaturcomic „Die Entdeckung der Currywurst" zu sehen. Aus dem Diagramm geht hervor, dass die Abtönungspartikel ‚doch' (29%) in den Sprechblasen des Literaturcomics „Die Entdeckung der Currywurst" am häufigsten vorhanden ist. Eine weitere häufig verwendete Abtönungspartikel mit fast dem gleichen Wert (27%) wie ‚doch' ist ‚mal'. Weitere häufig vorkommende Abtönungspartikel sind mit 14% ‚schon' und mit 12 % ‚ja'. Neben diesen befinden sich die Abtönungspartikel ‚aber, bloß, denn, halt, nur, wohl' in dem untersuchten Literaturcomic.

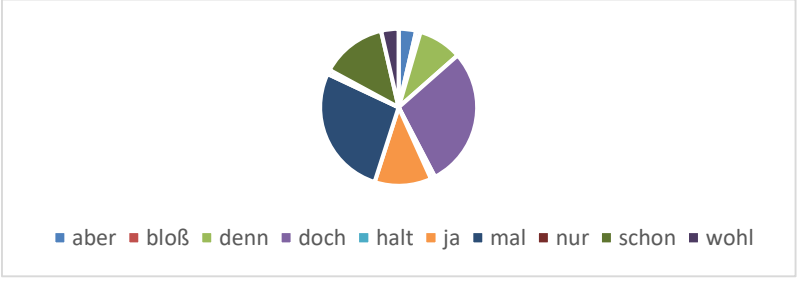


Abbildung 2: Abtönungspartikel in der Comicadaption Die Entdeckung der Currywurst

Die Abbildung 6, welche die Abtönungspartikel im Comic „Fix und Foxi – Der Tiger ist los" involviert, reflektiert, dass die Abtönungspartikel ‚mal' (20%) und ‚ja' (19%) am häufigsten vorkommen. Darauf folgen die Abtönungspartikeln ‚doch' mit 12 % und ‚auch' mit 10%. Darüber hinaus sind die Abtönungspartikeln ‚aber, denn, doch, eben, halt, nur, vielleicht, wohl' im Comic „Fix und Foxi" vorhanden.

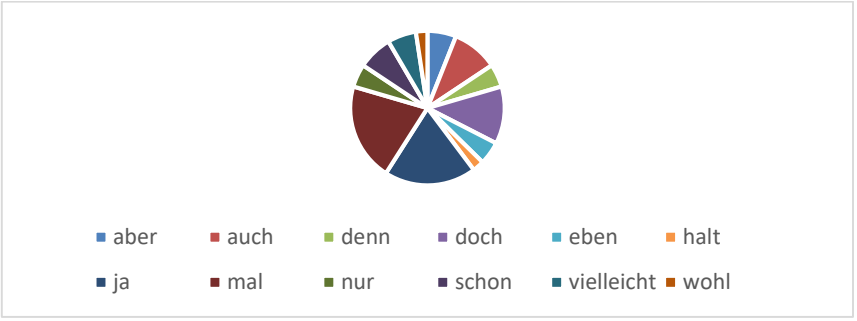


Abbildung 3: Abtönungspartikel im Comic Fix und Foxi - Der Tiger ist los

In der Abbildung 7 soll gezeigt werden, welche Abtönungspartikel im Sachcomic „Planet der Pflanzen“ vorhanden sind. Mit dem Wert von 27% kommt die Abtönungspartikel ‚denn‘ am häufigsten vor. Dann folgt ‚schon‘ mit 19%. Die dritte Stelle nimmt ‚auch‘ (15%) ein. Die Abtönungspartikel ‚aber, doch, eigentlich, etwa, ja, mal, vielleicht, wohl‘ sind die anderen Abtönungspartikeln, die in dem Sachcomic involviert sind.

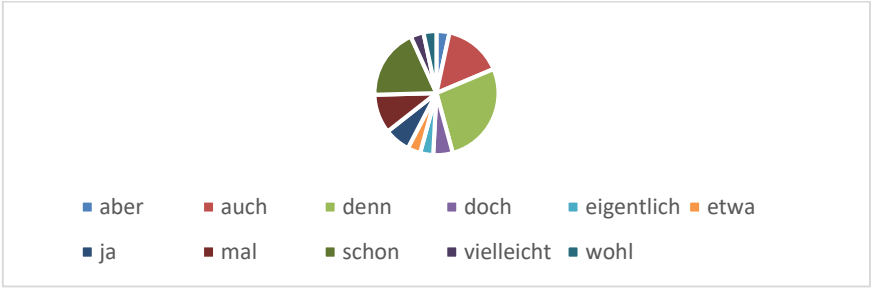


Abbildung 4: Abtönungspartikel im Sachcomic Planet der Pflanzen

Die Abbildung 8 erfolgen die Abtönungspartikeln in den drei untersuchten Comicgattungen. Aus diesem Diagramm geht hervor, dass die Abtönungspartikeln im Literaturcomic „Die Entdeckung der Currywurst“ höher als 44% sind. Danach folgt die Comic „Fix und Foxi – Der Tiger ist los“ mit 33%. die Abtönungspartikeln in der der Sachcomic „Planet der Pflanzen“ sind mit 23% vertreten. Obwohl es überraschend erscheint, dass der höchste Stellenwert der Abtönungspartikeln im Literaturcomic ist, hängen diese Werte auch von den Seitenzahlen der untersuchten Comics ab. Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass in allen untersuchten Comic-Genres diese Abtönungspartikel in großem Umfang erkennbar sind.

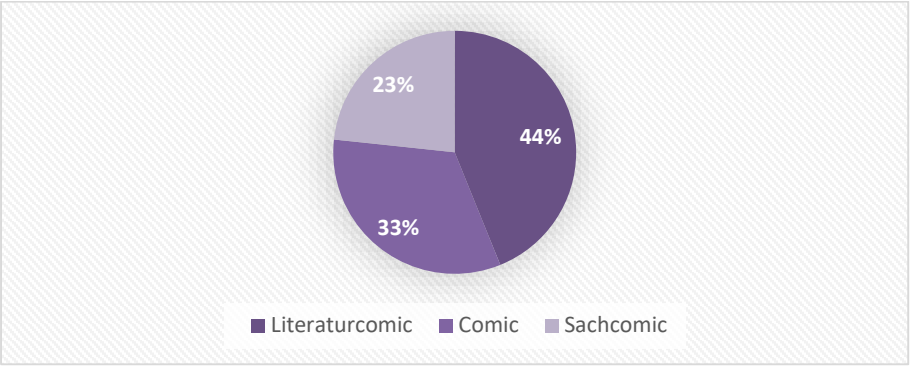


Abbildung 5: Vorkommen der Abtönungspartikel in den Comicgattungen

In der Tabelle 2 ist abzulesen, welche Abtönungspartikeln in den untersuchten Comics am häufigsten vorkommen. Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Abtönungspartikel ‚mal' eine der häufigsten vorkommenden Partikel im Literaturcomic sowie in dem Comicmagazin ist. Im Sachcomic befindet sich am häufigsten die Abtönungspartikel ‚denn'. Weydt und Hentschel (1983) drücken aus, dass die Abtönungspartikel ‚mal' in einem Satz zur Äußerung der Entscheidungsfragen oder zum Imperativ verwendet wird (siehe Tabelle 1). Daraus lässt sich schließen, dass Imperativsätze sowie Entscheidungsfragen im untersuchten Literaturcomic sowie in dem Comic-Magazin dominierend sind. Im Gegensatz dazu kommt im Sachcomic ‚denn' häufig vor. Abtönungspartikel ‚denn' werden in Entscheidungsfragen und in Bestimmungsfragen zum Gebrauch gemacht (siehe Tabelle 1). Es wird angenommen, dass ‚denn' aufgrund der vorherrschenden informativen Funktion der Sachcomics, die überwiegend vorhandene Abtönungspartikel ist.

Tabelle 2: Die häufigsten vorkommenden Abtönungspartikeln in den untersuchten Comics

Untersuchte Comics	**Die häufigste vorkommende Abtönungspartikel**
Literaturcomic „Die Entdeckung der Currywurst"	*doch, mal*
Comic-Magazin „Fix und Foxi – Der Tiger ist los"	*mal, ja*
Sachcomic „Planet der Pflanzen"	*denn*

6. FAZIT UND VORSCHLÄGE

Der vorliegende Beitrag fokussierte auf das Vorkommen der Abtönungspartikeln in verschiedenen Comicgattungen. Aus den Ergebnissen dieser Studie geht hervor, dass die Abtönungspartikel in allen untersuchten Comicgattungen im Großteil vorkommen. Dies könnte daran liegen, dass Comics in der gesprochenen Sprache

geschrieben sind. Mit dieser Funktion können Comics einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Ausdrucksmusters der Alltagssprache leisten.

Die Abtönungspartikeln, die in den untersuchten Comics am häufigsten vorkommen, sind: *doch, mal, ja, denn.* Die Tatsache, dass diese die am häufigsten verwendeten Partikel in Comics sind, lässt den Schluss zu, dass diese Partikeln für Fremdsprachenlerner des Deutschen wichtig sind. Es wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass das Lehren dieser Partikeln im fremdsprachigen Deutschunterricht zur Entwicklung der kulturellen verbalen Fähigkeiten der Lernenden beitragen können. In einer realen Kommunikationssituation ohne die Verwendung von Abtönungspartikeln läuft das Gespräch ohne Emotionen ab. Denn diese Partikeln spielen eine wesentliche Rolle auch bei der Vermittlung von Emotionen.

Aus der Literaturrecherche und den untersuchten Comics lassen sich folgende Anregungen ableiten:

- Comic-Genres (Literaturcomic – Comic-Magazin – Sachcomic) können je nach Lesebedarf im fremdsprachigen Deutschunterricht eingesetzt werden.
- Durch Comics können vielfältige Lernaktivitäten durchgeführt werden.
- Um das autonome Lernen der Lernenden zu unterstützen, können Lernende auch ermutigt werden, in ihrer Freizeit deutsche Comics zu lesen.
- Kulturspezifische Abtönungspartikeln können durch Comics gelehrt und gelernt werden, indem man sich auf die Abtönungspartikel und ihre Funktion in Sprechblasen konzentriert.

LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, U. (2019). There's more than one Atlanta. Fotografische und filmische Bilder im medienreflexiven Sprachunterricht und Bildgespräche im sprachbewussten Medienunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24*(2).

Adler, H. G. (1964). Füllwörter. *Muttersprache,* 74, 52-55.

Arabacı, B. (2021). *Comics zur sprachlichen und kulturellen Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache*. (Masterarbeit). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Colditz, S. (1966): Einige Wörter in ihrer vielseitigen Verwendbarkeit. *Deutsch als Fremdsprache* 1 (3), 49-52.

Dolle-Weinkauff, B. (2000). Comics für Kinder und Jugendliche. In: G. Lange

(Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1 (495-524). Baltmannsweiler: Schneider.

Europarat Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.

Europarat Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett.

Fuchs, W. J. & Reitberger, R. (1971). *Comics: Anatomie eines Massenmediums*. München: Heinz Moos.

Gabelentz, G. (1901). *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. 2. verm. u. verb. Aufl. (Nachdruck 1969). Tübingen: Narr.

Gassow, T. (2019). *Planet der Pflanzen*. Österreich: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Harald, W. (1983). *Partikeln und Interaktion*. De Gruyter. Tübingen: Niemeyer.

Hangartner, U., Keller, F. & Oechslin, D. (2013*). Sachcomics-Ein Manual für die Praxis*. Luzern: Hochschule Luzern.

Hecke, C. & Surkamp, C. (Hrsg.). (2015). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Helbig, G. & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Hentschel, E. (2010). *Deutsche Grammatik*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.KG.

Hentschel, E. & Weydt, H. (2013). *Handbuch der deutschen Grammatik*: 4., vollständig überarbeitete Auflage (Vol. 4). Berlin, Boston: De Gruyter.

Jüngst, H. E. (2002). Textsortenrealisierung im Comic-Format: Comics zum Fremdsprachenlernen. *Lebende Sprachen*, *47*(1), 1-6.

Kauka, R. (2014). *Fix und Foxi*. digitus.

Kaunzner, U. A. (Hrsg.). (2018). *Bild und Sprache: Impulse für den DaF-Unterricht*. Leck: Waxmann Verlag.

Kreitz, I. (2005). *Die Entdeckung der Currywurst nach einem Roman von Uwe Timm*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Krings, H. (2016). *Fremdsprachenlernen mit System: das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Helmut Buske.

Lindqvist, A. (1961). *Satzwörter*. Göteborg.

Oppenrieder, W. & Thurmair, M. (1989). Kategorie und Funktion einer Partikel. Oder: Was ist eigentlich ‚eigentlich 'EIGENTLICH? *Deutsche Sprache*, 17, 26-39.

Packard, S. (2009). Comic. In: D. Lamping (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit S. Poppe, S. Seiler & F. Zipfel. *Handbuch der literarischen Gattungen* (113-120). Stuttgart: Kröner.

Reiners, L. (1944). *Deutsche Stilkunst. Ein Lehrwerk deutscher Prosa*. München: Beck.

Sackmann, E. (2010). Comic. Kommentierte Definition. *Deutsche Comicforschung, 6*, 6-9. [Abrufbar unter: https://www.comicforschung.de/definitioncomic.pdf. Zugriffsdatum: 01.10.2020].

Schröder, G. (1965): Zu einigen bedeutungsgeminderten Adverbien (Würzwörter). *Deutsch als Fremdsprache, 2 (3),* 44-46.

Thiel, R. (1962). Würzwörter. *Sprachpflege*, 4, 71-73.

Thurmair, M. (1989). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen* (Vol. 223). Tübingen: Niemeyer.

Thurmair, M. (2010). Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache*, 47(1), 3-9.

Tschirch, F. (1968). Stehen wir in einer Zeit des Sprachverfalls? In: Eggers, H. u. a. (Hrsg.), *Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik*. (106-131). Düsseldorf: Schwann.

Vural, S. (2000). *Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung* (Dissertation). Universität Mannheim.

Weydt, H. & Hentschel, E. (1983). Kleines Abtönungswörterbuch. In: *Partikeln und Interaktion* (3-24). Berlin: De Gruyter.

MERCEDES-BENZ ELEKTRİKLİ ARABA REKLAMININ DAGMAR MODELİYLE ANALİZİ

Nihal URAL
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi
nihalural1@gmail.com

Prof. Dr. Handan KÖKSAL
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
handankoksal@trakya.edu.tr

1. GİRİŞ

Alman otomobil markası *Mercedes-Benz*, tamamen elektrikli ilk otomobil modeli EQC için 2019 yılında dünyaca ünlü müzisyen *The Weeknd* ile bir reklam filmi yayımlamıştır. Müzisyen *The Weeknd* reklam filminde hem oyuncu olarak rol almış hem de "Blinding Lights" adlı şarkısı ilk kez bu reklam filminde dinleyiciyle buluşmuştur. Reklam filminin çeşitli versiyonları televizyon, internet ve sosyal medya gibi farklı kitle iletişim araçlarında gösterilmiştir. Bu reklam kampanyasının bir parçası olarak *Instagram* ve *TikTok* gibi popüler sosyal medya uygulamalarında çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Böylece farklı kitle iletişim araçlarının bir arada kullanıldığı kapsamlı bir reklam kampanyası yürütülmüştür. Hem geleneksel medyada hem de sosyal medyada çok konuşulan reklam filmi markanın resmi *YouTube* kanalında da yayımlanmıştır.

Teknolojiyle paralel olarak gelişen kitle iletişim araçlarıyla bir yandan reklam türleri çeşitlenmekte, diğer yandan kişilerin reklamlara maruz kaldığı süreler değişmektedir. Reklam türleri basılı reklamlar, işitsel reklamlar ve görsel-işitsel reklamlar olmak üzere üç temel kategori altında sınıflandırılabilir (Atasoy, 2019). Basılı reklamların içinde gazete reklamları, dergi reklamları ve açık hava reklamları gibi reklamlar yer alırken; radyo reklamları işitsel reklamların; sinema, internet ve televizyon reklamları da görsel-işitsel reklamların örnekleridir (Atasoy, 2019). Reklamların gerçekleştirmesi gereken temel işlevler bilgilendirme işlevi, ikna etme işlevi, hatırlatma işlevi ve değer katma işlevidir (Tek, 1999). Brinker, Cölfen ve Pappert (2018) reklamları bir metin türü olarak ele alır ve reklam metinlerinin temel işlevinin çağrı işlevi olduğunu belirtir. Çağrı işlevinde gönderici, metin alıcısının düşüncesini etkilemeyi ve alıcıyı harekete geçirmeyi hedefler (a.g.e). Gönderici reklam metinleriyle metin alıcısını yönlendirir (Aşkın Balcı 2018). Reklamlar amaçlarına göre ürün tanıtımı, hizmet tanıtımı ve düşünce tanıtımı olarak üç kategoriye ayrılabilir (Çubukcu & Sözüneri, 2016). Ürün tanıtımı yapan reklam metinlerinde amaç metin alıcısını reklamı yapılan ürünü satın almaya yönlendirmektir (Brinker, Cölfen & Pappert 2018). Bu bağlamda reklam dilinin oldukça önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Reklam dilinin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Reklamlar üreticiden tüketiciye yönelen tek

yönlü bir mesaj içerir; kitleler için üretilir; dilsel ve görsel semboller barındırır; yalnızca hedef kitle için gerekli bilgilerinden oluşur; hedef kitleyi ikna etmeyi amaçlar ve ticari bir iletişim gerçekleştirir (Dunn 1956; akt. İnce, 1993). Tüm bu özellikleriyle reklamlar çok farklı bakış açılarıyla yorumlanmaya ve çözümlenmeye elverişli durmaktadır.

Reklamları çözümlemek için çok sayıda reklam çözümleme modeli geliştirilmiştir. Reklam çözümleme modellerinin amacı, tüketicilerin reklamlardan nasıl etkilendiğini anlamak ve tüketiciyi ilgili ürünü satın almaya yönlendiren unsurların neler olduğunu açıklamaktır (Aktaş & Zengin, 2010). Bu reklam çözümleme modellerinden biri de Russell Colley tarafından geliştirilen *DAGMAR (Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results)* modelidir. DAGMAR modeline göre reklam ile izleyici arasındaki iletişim fark ettirme, anlatma, ikna etme ve eyleme geçirme aşamalarından oluşur (Dutka & Colley, 1995). Fark ettirme aşamasında reklam izleyicileri bir markanın varlığından haberdar etmelidir. Anlatma aşamasında reklam izleyicilere ilgili ürünün ne olduğunu ve o üründen nasıl faydalanabileceklerini anlatmalıdır. İkna etme aşamasında reklamın iletişimsel görevi izleyicide ilgili ürünü satın alma düşüncesi oluşturmaktır. Reklam ile izleyici arasındaki iletişim son aşaması olan eyleme geçirme aşamasındaysa izleyiciler ilgili ürünü satın almak için harekete geçirilmelidir (Dutka & Colley, 1995). Bu çalışmada incelenen Mercedes-Benz reklamı DAGMAR modeline göre çözümlenip reklamın fark ettirme, anlatma, ikna etme ve eyleme geçirme aşamalarını nasıl yönlendirdiği gösterilmiştir.

2. *MERCEDES-BENZ* ELEKTRİKLİ ARABA REKLAMININ DAGMAR MODELİYLE ANALİZİ

İncelenen *Mercedes-Benz* reklamı 2 dakika 30 saniye sürmektedir[25]. Reklamda *Mercedes-Benz*'in yeni elektrikli araba modeli EQC tanıtılmaktadır. Reklamın başrolünde ünlü Kanadalı müzisyen *The Weeknd* oynamaktadır. Reklamın açılış sahnesinde başrol oyuncusu *The Weeknd*, telefonuna gelen bir bildirimle arabasının şarjının tamamen dolduğunu öğrenir:

[25] Reklam filmi incelendiği tarihte markanın resmi YouTube kanalında https://www.youtube.com/watch?v=GD1KXFCoR7k bağlantısıyla erişilebilir bir haldeyken (erişim tarihi: 02.01.2020), videoya erişim kısa bir süre önce kanal tarafından kısıtlanmıştır.



Resim 1. *Açılış Sahnesi (00:00:05)*

Görselin altındaki yazıda, *Mercedes-Benz*'in yeni elektrikli araba modelinin tükettiği enerjinin azlığına vurgu yapıldığı ve bunun hemen yanında yer alan yazıda karbondioksit (CO_2) salınımının sıfır olduğu belirtilerek EQC modelinin çevre kirliliği konusundaki faydalarının ön plana çıkartıldığı söylenebilir.

Bir sonraki sahnede arabasına binmek için evden çıkan *The Weeknd*'e sokaktaki birkaç genç hayran bir şekilde bakmaktadır. *The Weeknd* bu gençlerin arasından geçip arabasını şarjdan çıkardığında gençlerden birinin onu takip ettiğini görür:



Resim 2. *Hızlı Şarj Sahnesi (00:00:16)*

Sarı tişörtlü genç, arabanın çok hızlı bir şekilde şarj olmasına şaşırarak *"vay, çok hızlı şarj"*[26] der. Bu sahnenin arka planında *The Weeknd*'in "Blinding Lights" adlı şarkısı çalmaya başlar ve bir geçmişe dönüş sahnesiyle birlikte *Mercedes-Benz* markasının kurulduğu ilk yıllara dönüş yapılır:

[26] *"Wow, too fast electric!"*



Resim 3. *Mercedes-Benz Kuruluş Yılları (00:00:25)*

Geçmişe dönüş sahnesi başladıktan birkaç saniye sonra kamera geçiş efektiyle geçmiş ve bugün birbirine bağlanarak *Mercedes-Benz*'in köklü bir marka olduğu mesajı verilir:



Resim 4. *Eskiden Yeniye Geçiş – 1 (00:00:43)*



Resim 5. *Eskiden Yeniye Geçiş – 2 (00:00:44)*



Resim 6. *Eskiden Yeniye Geçiş – 3 (00:00:45)*

Reklamın 1. dakika 57. saniyesine kadar *Mercedes-Benz'*in geçmişten günümüze kadar farklı zamanlarda, farklı ülkelerde ve farklı amaçlarla kullanıldığı birçok görüntü gösterilir. Aşağıdaki tabloda gösterilen ilk görüntüde bir araba yarışında yer alan *Mercedes-Benz*, ikinci görüntüde bambaşka bir ülkede kutlamalarla karşılanmaktadır. Üçüncü görüntüde bir film setinde polisten kaçış sahnesinde kullanılan *Mercedes-Benz*, dördüncü görüntüde arabanın üzerine yüklenen çeşitli valiz ve eşyalarla bir ailenin tatil yolculuğu için kullanılmakta, beşinci görüntüde ise bir Uzak Doğu ülkesinde çevresindekilerin dikkatini üzerine çeken bir şekilde insanların arasından geçmektedir:

1) (00:00:51)



2) (00:01:04)



3) (00:01:34)



4) (00:01:44)



5) (00:01:51)



Tablo 1. *Reklamın Çeşitli Saniyelerinden Görüntüler*

Bu görüntülerle bir yandan *Mercedes-Benz* markalı arabaların dünyanın dört bir yanında beğeniyle karşılanan popüler arabalar olduğu, diğer yandan hem hız tutkunları için hem de aileler için geçmişten günümüze kadar her zaman ideal arabalar olduğu mesajı verilmiştir.

Bu sahneler gösterildikten sonra reklamın başlarında sarı tişörtlü gencin reklamın başrol oyuncusu *The Weeknd'*in yanına gelip arabanın hızlı şarj süresine şaşırdığı sahneye yeniden dönüş yapılır:



Resim 7. *İlk Sahneye Geri Dönüş (00:02:00)*

The Weeknd, gencin şaşkınlığı karşısında gülerek *"Ne demek istiyorsun?! Mercedes kullanıyorum"*[27] yanıtını verir. Böylece *Mercedes-Benz* markalı arabası olanların diğer kişilerin sahip olamadığı birçok ayrıcalığa ve şaşırtıcı özelliklere sahip olduğu vurgulanır.

İncelenen reklam DAGMAR modelinin fark ettirme, anlatma, ikna etme ve eyleme geçirme aşamaları bağlamında ele alındığında aşağıdaki gibi yorumlanabilir:

Fark ettirme: Reklamın birçok sahnesinde kamerayı *Mercedes-Benz* logosuna odaklayarak marka farkındalığı yaratılmıştır. Ayrıca reklamın sonunda başrol oyuncusunun söylediği *"Ne demek istiyorsun?! Mercedes kullanıyorum"* cümlesiyle bu görsel farkındalık sözel olarak da desteklenmiştir.

Anlatma: Hızlı şarj, sıfır karbondioksit salınımı, dünyanın her tarafında beğenilme, hem hız tutkunlarına hem de çocuklu ailelere hitap etme gibi özellikler reklamda çeşitli yazı ve görüntülerle desteklenerek anlaşılması kolaylaştırılmıştır. Böylece tüketicinin ilgili üründen ne gibi faydalar elde edebileceği gösterilmiştir.

İkna etme: Reklamda sürekli olarak Mercedes-Benz'in tarihiyle bağlantılar kurulması, köklü bir tarihi ve bu tarihten gelen tecrübesinin olduğunu göstermeye yöneliktir. Hala yeni bir teknoloji olarak sayılabilecek elektrikli otomobiller, bu tip köklü araba markalarının dışında son birkaç yılda popülerleşen ve isimleri teknoloji ile özdeşleşen *Tesla* gibi yeni markalar tarafından da üretilmektedir. *Mercedes-Benz*, yeni bir ürün olan elektrikli araba reklamında kendi geçmişini göstererek tüketicileri tecrübesine ikna etmeye çalışmıştır. Bu durum, reklamın başını ve sonunu çerçeveleyen diyalog yoluyla belirginleştirilmiştir.

Eyleme geçirme: *Mercedes-Benz* sahiplerinin alışıp normal karşıladığı ama diğer kişilerin şaşkınlığa uğradığı "üstün özellikler" sayesinde izleyicilerin *Mercedes-Benz*'i tercih etmesi beklenmektedir.

[27] *"Was meinst du?! Ich fahre Mercedes"*

3. SONUÇ

Bu çalışmada Mercedes-Benz'in ilk tamamen elektrikli otomobiline yönelik hazırladığı reklam filminin DAGMAR modeline göre çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme DAGMAR modelinin fark ettirme, anlatma, ikna etme ve eyleme geçirme aşamaları bağlamında yapılmıştır. Fark ettirme aşaması için reklam filminde birçok kez *Mercedes-Benz* logosuna yakın çekim yapıldığı ve reklam filminin sonunda marka isminin reklamın başrol oyuncusu tarafından söylendiği görülmüştür. Böylece marka farkındalığı hem görsel hem de sözel olarak desteklenmiştir. Anlatma aşamasında yeni elektrikli otomobil modelinin tüketiciye sağlayacağı hızlı şarj, sıfır karbondioksit salınımı, dünyanın her tarafında beğenilme ve hem hız tutkunlarına hem de çocuklu ailelere hitap etme gibi faydalar anlatılmıştır. İkna etme aşamasında markanın köklü geçmişine vurgu yapılarak tecrübe ön plana çıkarılmıştır. Son olarak eyleme geçirme aşamasında *Mercedes-Benz* sahiplerinin diğer kişileri şaşırtan çeşitli ayrıcalıklara sahip olduğu gösterilerek izleyicide satın alma isteği oluşturmak amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

Aktaş, H., & Zengin, M. (2010). DAGMAR Modeli: Deterjan Reklamları Örneğinde Görsel Bir Çözümleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 24, s. 31-43.

Aşkın Balcı, H. (2018). Metindilbilimin ABC'si. İstanbul: Say Yay.

Atasoy, İ. (2019). *Almanca, İngilizce ve Türkçe reklam filmlerinin dilbilimsel incelemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Brinker, K., Cölfen, H., & Pappert, S. (2018). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (9. durchgesehene Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Çubukcu, G., & Sözüneri, G. (2016). Bir iletişim şekli olarak reklam. T. Çalık vd. (Ed.), *International Multidisciplinary Conference* (s. 49-60) içinde. Antalya: IMUCO.

Dutka, S., & Colley, R. (1995). *DAGMAR: Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results* (2. Baskı). Illinois: NTC Business Books.

İnce, I. (1993). Reklam diline dilbilimsel bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt 10, Sayı 1, s. 231-245.

Tek, Ö. B. (1999). *Pazarlama ilkeleri: Global Yönetimsel Yaklaşım Türkiye Uygulamaları*. İstanbul: Beta Yay.

DER EINSATZ VON DIKTATEN ALS ÜBUNGSMATERIAL ZUR FÖRDERUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Prof. Dr. Ayhan BAYRAK
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
abayrak@anadolu.edu.tr

Öğr. Gör. Ebru ÜSTÜN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
ebruustun@nevsehir.edu.tr

1. EINLEITUNG

Seit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht gelten die vier Sprachfertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben als grundlegend. In jeder Phase der Didaktik zum Fremdsprachenunterricht trat eine andere dieser Fertigkeiten in den Vordergrund und dominierte den Unterricht. Während die Grammatik-Übersetzungsmethode der gängige Ansatz im Fremdsprachenunterricht war, wurde eine Beherrschung der Grammatik der jeweiligen Sprache angestrebt. Die Übersetzung von der Muttersprache in die Zielsprache und umgekehrt war der Nachweis für die Sprachkenntnis. Der Mangel über die weiteren Komponenten des Sprachkönnens wurde später durch die audiolinguale und audiovisuelle Methode versucht auszugleichen. Man bemerkte, dass das Hören und das Sprechen nicht ausreichend behandelt werden. Nun widmete man sich von literarischen Texten zu Alltagssituationen, um die Lerner auf die „reale Welt" vorzubereiten. Dominierende Methoden hier waren das Gehörte/das Gesehene zu wiederholen. „Drill-Übungen" sind hierbei ein Stichwort. Die Automatisierung der Sprechfertigkeit sollte durch Wiederholungen erreicht werden. Mit den sich ändernden Lebensbedingungen und den Reisemöglichkeiten änderten sich auch der Bedarf und die Motivation zum Fremdsprachenlernen. Somit mussten sich auch die Methoden weiterentwickeln, da die Alltagstexte in der audiolingualen Methode zu synthetisch ankamen. Nach den 80er-Jahren, mit der sogenannten kommunikativen Wende also, einigte man sich in der Fremdsprachendidaktik darüber, dass alle vier Fertigkeiten gleichermaßen bedeutend für das Fremdsprachenlernen sind, da man ihnen im echten Leben auch nicht separat begegnet und sie aufeinander beruhen. Somit rückte die Schreibfertigkeit, die bis dato kaum beachtet wurde, auch in den Fokus (Vgl. Bohn, 2001: 924; Gür, 2018: 193; Krischer, 2002: 384).

Ziel dieser Arbeit ist es, den Platz von Diktaten als Übungsmaterial für die Entwicklung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht zu bewerten. Dabei wird zuerst auf die Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Durch die Darlegung des Prozesses zur Entwicklung der Schreibfertigkeit wird eine

Grundlage für das Diktat als Übungsmaterial geschaffen, denn Schritte des Prozesses zur Entwicklung der Schreibfertigkeit befürworten nach Analyse den Einsatz von Diktaten. Im nächsten Schritt wird durch die Darlegung der Arbeiten zur Schreibfertigkeit von Lernenden in der Muttersprache und in der Fremdsprache in der Türkei darauf eingegangen, dass es notwendig ist, Forschungen in diesem Gebiet zu tätigen. Im Anschluss daran wird der Unterschied von Aufgaben und Übungen erläutert, da Diktate zur Kategorie der Übungen gehören, die zur Bewältigung von kommunikativen Aufgaben dienen können. Im weiteren Teil der Arbeit wird auf das Diktat im Einzelnen eingegangen. Hier wird ein kurzer Überblick zum Diktat und seines Einsatzes im Unterricht geboten, wobei der Aspekt des Diktats als Prüfungsmaterial nicht behandelt wird. Auch wird das Diktat nicht als Technik zur Entwicklung oder Überprüfung der Fertigkeit Hören betrachtet. Es werden nationale und internationale Forschungsergebnisse zum Einsatz von Diktaten vorgestellt. Anschließend werden Gründe für den Einsatz von Diktaten im Fremdsprachenunterricht dargelegt und auf die Anwendung im Unterricht eingegangen. Abschließend werden alternative Formen zum klassischen Lehrerdiktat beschrieben und die Darbietung von Diktaten in auserwählten Lehrerhandbüchern zu DaF beschrieben.

Diesbezüglich werden Antworten auf folgende Forschungsfragen gesucht:

1. Welche Bedeutung können Diktate bei Entwicklung der Schreibfertigkeit haben?
2. Worauf ist beim Einsatz von Diktaten als Übungsmaterial im Fremdsprachenunterricht zu achten?
3. Was schlagen Lehrerhandbücher für DaF in Bezug auf Diktate vor?

Um Antworten auf die genannten Forschungsfragen zu liefern, wurde eine Sekundäranalyse betrieben, welche eine der Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung darstellt (vgl. Hug und Poscheschnik, 2014, S.83). Bei der Sekundäranalyse werden bereits vorhandene Daten „in neuem Licht mit anderen Auswertungsmethoden oder einem anderen theoretischen Kontext“ (vgl. Hug und Poscheschnik, 2014: 83) interpretiert, sodass Ergebnisse anderer Arbeiten kritisiert, bestätigt oder ergänzt werden (ebd.). Im Nachhinein wurden in auserwählten Lehrbüchern deskriptiv aufgezeigt, dass Diktate als Übungsmaterial den Lehrkräften vorgeschlagen werden und es wurde darauf eingegangen auf welche Art und Weise der Einsatz von Diktaten in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache empfohlen wird. Der deskriptive Ansatz meint das Beschreiben eines Sachverhalts, Zustands oder Prozesses (vgl. Kornmeier, 2013). Die für diese Analyse auserwählten Lehrbücher sind aktuelle Materialien des DaF-Unterrichts und wurden aus Gründen der einfachen Zugriffsmöglichkeit der Verfasserin ausgewählt. Alle Einträge zu den Diktaten wurden aus den Lehrerhandbüchern der Lehrbücher Berliner Platz 1 neu, Netzwerk neu A1, A2 und Linie A1 entnommen. Für das Lehrbuch Menschen A1 und A2 wurden die Informationen auf der Webseite des Verlags genutzt. Hierbei handelt es sich nicht um eine

Lehrwerkanalyse, es geht ausschließlich um die Untersuchung der Lehrerhandreichungen der genannten Lehrbücher über Diktate im DaF-Unterricht.

2. SCHREIBEN UND SEINE PHASEN

Schreiben wird von Bohn (2001) allgemein als „eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte grafisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist" (vgl. S. 921) definiert. Aus dieser Definition lässt sich einiges für den Fremdsprachenunterricht ableiten. Erstens sollten Lerner in der Lage sein Gedanken in der jeweiligen Sprache graphemisch auf Papier zu bringen. Weiter muss es eine Absicht an einen Empfänger übertragen, wobei diese Fähigkeit individuell einer Entwicklung unterliegt. Es empfiehlt sich also auch hier binnendifferenziert vorzugehen, da jede Entwicklung individuell verläuft. Vor allem ist es zu bedenken, dass jeder Lernende beim Erlenen einer Fremdsprache mit anderen Voraussetzungen anfängt.

Bohn (2001) macht darauf aufmerksam, dass die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht parallel erlernt werden, doch sich in Produktion und Rezeption unterscheiden. Sie stellen sowohl Produzenten als auch Rezipienten unterschiedliche Anforderungen (vgl. S. 921). Die Schreibfertigkeit verlangt beispielsweise ein gutes Leseverstehen, wobei die Sprechfertigkeit meist ein gutes Hörverstehen voraussetzt.

Die Fertigkeit Schreiben gehört, zusammen mit der Fertigkeit Sprechen, zu den sogenannten produktiven Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Die vier grundlegenden Fertigkeiten werden somit unter zwei Kategorien behandelt. Die zweite Kategorie besteht aus den Fertigkeiten Lesen und Hören, diese werden als rezeptive Fertigkeiten beschrieben. Huneke und Steinig (2013) beschreiben das Verhältnis dieser Fertigkeiten wie folgt

> „Den beiden rezeptiven Fertigkeiten ist trotz des offensichtlichen medialen Unterschieds gemeinsam, dass es um Verstehensprozesse in der L2 geht, bei denen die Lerner eine Verknüpfung der neuerfahrenen Informationen mit ihren bereits vorhandenen Wissensbeständen herstellen müssen. […] Dem stehen die beiden produktiven Fertigkeiten gegenüber. Auch sie stellen die Lerner vor miteinander vergleichbare, von Verstehensvorgängen deutlich unterschiedene Probleme, wenn es z.B. um die schwierige Tätigkeit des Formulierens geht, des Suchens nach passenden Redemitteln, die zu grammatisch wohlgeformten Äußerungen zusammenzufügen sind" (Huneke und Steinig, 2013: 97f.).

Hierbei soll auch auf die Fertigkeit Lesen ein kurzer Blick geworfen werden, da sie für das Diktat ebenfalls eine Rolle spielt. Huneke und Steinig (2013) beschreiben den Vorgang als „Dekodieren, der gelingt, wenn man den fremdsprachigen Code sicher beherrscht." (Huneke und Steinig, 2013, S.102). Außerdem erfordert dieser Vorgang eine Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen (vgl. ebd.).

Das Scheiben wiederum unterschiedet hierbei zwischen zwei Arten von Ansätzen nach Hayes/Flower (1980): der textlinguistische und der prozessorientierte Ansatz (vgl. Fischer-Kania, 2008). Fischer-Kania (2008) beschreibt textlinguistische Ansätze als das „Erstellen von formal gebundenen Gebrauchstexten und die Vermittlung von Textsortenkenntnissen. Wichtige Impulse kommen hier von Arbeiten, die das Schreiben an der Hochschule und somit wissenschaftliche Textsorten wie Protokolle, Referate, Exzerpte und hiermit verbundene Schreibhandlungen" (Fischer-Kania, 2008: 481f.). Der prozessorientierte Ansatz des Schreibens rückt den Prozess während des Schreibaktes in den Vordergrund. Hierbei sollen Lernende sich über den Prozess, der bestimmte Schritte enthält bewusst werden. Die Schritte werden als „Planen, Formulieren und Überarbeiten" angegeben (vgl. Fischer- Karina, 2008). Der Fremdsprachenunterricht soll demnach diese Teilschritte bewusst trainieren. Der Teil „planen" wird auch als „organisieren" beschrieben. In der zweiten Phase werden die organisierten Informationen zum Text ausformuliert und schließlich überarbeitet. Krischer (2002) hält hierzu fest

> „Will man im Fremdsprachenunterricht kompetente und routinierte Textproduzenten schulen, so sollte(n) die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens: Planung (Schreibziele setzen, Gliedern, Generieren), Formulierung, Textüberarbeitung/Revision (Lesen, Korrigieren) unterrichtet, reflektiert und eingeübt werden, mit anderen Worten: Schreiben sollte als Prozeß gelehrt und dem Lerner bewusst gemacht werden". (S. 387)

Nach Bohn (2001) gehören diese Schritte dem freien Schreiben an und beziehen sich in erster Linie auf die Erstsprache. Zum Schreiben in der Fremdsprache heißt es, dass „die inhaltlichen Planungsprozesse hierarchisch geordnet sind, dass aber Planen, Formulieren und Überarbeiten über die Interimssprache zu unterschiedlichen Intertexten führt und dass sprachliche Realisierungsprobleme auftreten, die den Textproduktionsprozess aufhalten oder unterbrechen" (Bohn, 2001: 922). Das freie, kreative Schreiben liegt heute im Fokus des Fremdsprachenunterrichts. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) schlägt vor, welche Teilkompetenzen in welchem sprachlichen Niveau für welche Sprachfertigkeit zu erreichen ist. Alle gegenwärtigen Lehrbücher zu Deutsch als Fremdsprache richten sich nach den Angaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, da dieser darauf abzielt eine Standardisierung in den Inhalten zu gewährleisten. Auch die Prüfungen, in Deutsch als Fremdsprache, die international als Sprachnachweis dienen, enthalten in ihrem Teil zur Schreibfertigkeit Aufgaben, die das freie Schreiben abverlangen.

3. SCHREIBEN ALS MITTLER- UND ZIELFERTIGKEIT

Für das Schreiben als Zielfertigkeit, also als handlungsorientierte Fertigkeit, empfiehlt Möller-Frorath (2014) ebenfalls ein schrittweises Vorgehen. Dieses beginnt demnach mit der „Vorentlastung: Sammeln" (Möller-Frorath, 2014: 37). Sie beschreibt, dass diese Phase das Sammeln von Wortschatz bedeutet und dass sie gemeinsam in der Klasse geschehen muss. Der Schreibakt selbst, schlägt sie

vor, sollte dann allein geschehen. Diese Phase scheint parallel zur Phase Bohns (2001).

Bohn (2001) schreibt in ihrer Arbeit zur Schreibfertigkeit „Schreiben ist ein *Mittel*, um andere sprachliche Lernziele zu erreichen, und es fördert den Spracherwerb insgesamt. Diese Funktion erfüllt das instrumentale Schreiben in mehrfacher Hinsicht. Schreiben unterstützt die Entwicklung anderer Sprachtätigkeiten" (Bohn, 2001: 926). Konkret wird hier beschrieben, dass Schreiben bei der Grammatik und beim Wortschatzlernen hilft und dass Schreiben „Wissen speichert" (Bohn, 2011: 926). Geschriebene Texte fördern demnach den „Behaltenseffekt" mehr als gesprochene Texte.

Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit ist also eine Progression notwendig. Als Fertigkeitsstufen beschreibt Bohn das reproduktive Schreiben, das reproduktiv-produktive Schreiben und das produktive Schreiben:

> „Geht man von der Art der sprachlich-geistigen Anforderung aus, so lassen sich unterscheiden das reproduktive Schreiben (Gehörtes oder Gelesenes wird unverändert fixiert, z.B. Abschreiben und Nachschreiben), das reproduktiv-produktive Schreiben (Gehörtes oder Gelesenes muss verstanden und mit einem bestimmten Ziel verändert, d. h. verdichtet, erweitert, umgeschrieben werden, z. B. Gliederung, Resümee, Mitschrift) und das produktive Schreiben (Ausgehend von einer selbstgewählten oder vorgegebenen Schreibintention wird ein Text formuliert) (Bohn, 2001: 927).

Weiter beschreibt Bohn die Unterscheidung Neuners, in ein pragmatisch-orientiertes Schreiben und ein „Schreiben im Lehr- und Lernprozess" (Bohn, 2001: 927). Letzteres liegt im Interesse dieses Beitrags. Das Schreiben im Lehr- und Lernprozess wird wiederum unterteilt in „stark gesteuerte Übungen, halbgesteuerte Übungen und offene Übungen (vgl. Häussermann und Piepho 1996, 11ff.). Diktate, die das Hauptanliegen dieser Arbeit darstellen, gehören zur Kategorie der gesteuerten Übungen. Bohn gibt das Diktat als eine Übung „im instrumentalen Schreiben" an. Instrumentale Übungen tragen zur Entwicklung von Teilfertigkeiten bei, als Beispiele werden „Wortschatz, Morphologie, Syntax, Rechtschreibung, Zeichensetzung" genannt. Außerdem trägt das instrumentale Schreiben zur „Entfaltung der anderen sprachlichen Fertigkeiten" bei. (Bohn, 2001: 928). Fischer-Kania (2008) hält zum instrumentalen Schreiben fest „instrumentales Schreiben meint ein Schreiben als Mittel der Förderung anderer Grundfertigkeiten als Lernhilfe zum Erreichen anderer sprachlicher Lernziele (z. B. zur Festigung des Wortschatzes oder grammatischer Strukturen) und als Wissensspeicher […]" (Fischer-Kania, 2008: 484). Reproduktive Übungen und instrumentales Schreiben dienen also zur Bildung einer Grundlage für das Schreiben als Zielfertigkeit. Huneke und Steinig (2013) machen ebenfalls auf die Bedeutung der Schreibfertigkeit als „Lernmedium" aufmerksam. „Es kommt dann nicht mehr nur auf das Produkt, den fertigen Lernertext in der L2 an, sondern ganz zentral auch auf den Prozess, der zu diesem Produkt führt*"* (vgl. S. 110).

4. ZUR ENTWICKLUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Bohn (2001) nennt auch einige Voraussetzungen für die Schreibfertigkeit, vor allem wird das Wissen beschrieben. Hierbei geht es um „Weltwissen, Sachwissen und sprachsystematisches Wissen (lexikalisches, morphosyntaktisches, stilistisches u. a.)“ (Bohn, 2001: 929). Des Weiteren nennt er „schreibspezifisches Wissen“, und beschreibt diese als „Kenntnisse schriftsprachlicher Strukturen (Textgestaltungsprinzipien), Kenntnisse schriftsprachlicher Normen, orthographische Kenntnisse und Kenntnisse der Schrift sowie solche über Schreibstrategien und Lerntechniken und Kenntnisse über verbindliche kulturspezifische Schreibkonventionen“ (Bohn, 2001: 929). Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit schlägt Bohn eine „Wechselwirkung“ zwischen besonders dem Lesen und dem Schreiben. „Bewusstes Lesen beeinflusst maßgeblich die Entwicklung der Schreibfertigkeit“ (Bohn, 2001: 929). Diese Beschreibungen und Vorschläge stimmen mit den Eigenschaften des Diktates überein, besonders geübte Diktate eignen sich aufgrund ihrer Einsatzmöglichkeiten hierfür sehr. Auch Häussermann und Piepho (1996) beschreiben die enge Vernetzung von den Fertigkeiten Lesen und Schreiben, so nennen sie in ihrer Arbeit auch das Diktat als nützliche Übung zur „Bewusstmachung der Orthographie” (vgl. S. 325f.). Sie beschreiben außerdem, dass die Orthographie eine bewusste Aussprache fördert und dass richtiges Sprechen durch richtiges Schreiben gelernt wird (vgl. S. 322). Neben dem Lesen als wirkungsvollen Weg zur Entwicklung der Schreibfertigkeit, nennt Bohn auch den „Wechsel von mündlicher und schriftlicher Arbeit“ als eine weitere nützliche Art. Alles in allem unterstreicht er, dass ein „zielgerichtetes und planmäßiges didaktisches Vorgehen“ zur Entwicklung der Schreibfertigkeit notwendig ist und dass hierbei schrittweise vorzugehen ist (Bohn, 2001: 930). Auch Krischer (2002) unterstreicht, die Bedeutung von „Weltwissen des Schreibenden, Wissen über potenzielle Adressaten, die jeweilige Struktur einer Textsorte bzw. Textschemata, das Sprachwissen” (vgl. S. 385) bei Prozess des Schreibens.

Zusammenfassend lässt sich nun festhalten, dass die Schreibfertigkeit ein gutes Leseverstehen voraussetzt, welches wiederum an einen ausreichenden Wortschatz gebunden ist. Die Entwicklung eines Wortschatzes liegt ebenfalls in der Verantwortung des Fremdsprachenunterrichts. Huneke und Steinig (2013) beschreiben, dass die Vermittlung vom Wortschatz gebunden an ein Wissen darüber ist, was Wörter sind und wie sie im Gehirn gespeichert und abgerufen werden (vgl. S. 133). Die Aktivierung mehrere Neuronen gemeinsam, sorgt dafür, dass ein Wort” in allen seinen Bedeutungsanteilen und sinnlichen Qualitäten erkannt wird” (Huneke und Steinig, 2013: 134). Damit besonders viele Neuronen angesprochen werden, kann man im Unterricht zur Vermittlung dieser Wörter einige Methoden bewusst anwenden.

„Generelles Ziel sollte, wie gesagt, sein eine möglichst komplexe, neuronale Vernetzung zu erreichen, denn je mehr Neuronen beim Hören und Sprechen, beim Lesen oder Schreiben eines Wortes feuern, desto größer ist die Chance, dass dieses Wort nicht vergessen wird" (Huneke und Steinig, 2013: 134). Anstatt Wörter als eine Vokabelliste den Lernenden anzubieten, scheint es hier vorteilhafter, sie eingebettet in einen Kontext anzubieten. Dieser Kontext kann durch Texte in einem Lehrbuch gegeben werden, oder aber auch durch einen Diktattext, der eingeübt wird.

4.1. Übungen Und Aufgaben Bei Der Entwicklung Der Schreibkompetenz

Im Fremdsprachenunterricht wird zwischen Übung und Aufgabe unterschieden. Beide Begriffe haben unterschiedliche Merkmale, die zu unterschiedlichen Zwecken dienen. Um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen, ist es von Bedeutung, den Unterschied zwischen den beiden Typen zu kennen.

Als Aufgabe definieren Funk et al. (2014) „all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen ' Sitz im Leben' haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Klassenraum stattfinden […] Aufgaben sind kommunikative Lernziele des Fremdsprachenunterrichts" (Funk et. al, 2014, S.3). Um das Lösen von Aufgaben bewältigen zu können, muss eine sequenzielle Übungsphase durchlaufen werden. Hierbei spricht man dann wiederum von Übungen. Für den Begriff Übung halten Funk et. al fest „Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf konkrete Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab" (Funk et. al, 2014: 7). Möller-Frorath (2014) schreibt zu Übungen „für Übungen gibt es meist eine eindeutige Lösung, die richtig oder falsch sein kann" (Möller-Frorath, 2014: 111).

Nach diesen Definitionen ist das Diktat eine Übung und keine Aufgabe. Des Weiteren werden verschiedene Übungstypologien unterschieden. Funk et al. (2014) unterstreichen, dass die Kenntnis über die verschiedenen Typen von Übungen bedeutend ist, um bestimmte Lernziele zu erreichen (vgl. S. 21). Hierbei gibt es rezeptive, reproduktive und produktive Übungen.

> „In rezeptiven Übungen geht es darum, zum Beispiel, Texte zu hören oder zu lesen. Es geht zunächst nur um das Verstehen des Inhalts. Die Lernenden müssen keine eigenen Äußerungen produzieren. In reproduktiven Übungen produzieren die lernenden Sätze oder Texte nach genauen Vorgaben. Im Gegensatz dazu sind die Lernenden in produktiven Übungen aufgefordert selbst Sprache zu produzieren wobei sie auf alles zurückgreifen können, was sie schon mit der Sprache können. Produktive Übungen sind schon ein Übergang zu den Aufgaben". (Funk et. al, 2014: 21)

5. DAS DIKTAT UND SEINE VORTEILE

Stansfield (1985) schildert in seiner Arbeit die Geschichte des Diktats im Fremdsprachenunterricht und beschreibt, dass dieses seit der Grammatik Übersetzungsmethode eine gängige Technik im Unterricht ist. Je nach Zeit und der

vorherrschenden Methode des Fremdsprachenunterrichtes gewann oder verlor das Diktat an Popularität.

Das Diktat kann allgemein als das Niederschreiben des gehörten Textes beschrieben werden. Bei diesem Vorgang müssen Lernende das Gehörte identifizieren, behalten und verschriftlichen können. Die Technik erfordert somit einige Fertigkeiten gleichzeitig. Nation (1991) beschreibt dieses dazu **"**This writing is affected by their skill at listening their, command of the language and their ability to hold what they have heard in their memory." (Nation, 1991: 12).

Das Diktat wird im muttersprachlichen Unterricht hauptsächlich zur Überprüfung der Rechtschreibefähigkeit im Grundschulalter verwendet (vgl. Birkel, 2009; Krischer, 2002; Nation, 1991). Häufig wird das Diktat kritisiert, da es als Prüfungsmaterial nicht geeignet sei, weil es nicht aufgezeigt werden kann, was damit geprüft werden soll (vgl. Birkel, 2009; Leßmann, 2004; Steinsfield, 1985). Es soll nun aber versucht dargelegt zu werden, dass diese Technik auch für den Fremdsprachenunterricht Deutsch von Nutzen sein kann, da Arbeiten belegen, dass Diktate nicht nur zur Überprüfung der Rechtschreibefähigkeit dienen. In dieser Arbeit soll das Diktat nicht als Prüfungsmaterial, sondern als Übungsmaterial zur Förderung der Schreibfertigkeit bewertet werden. Hierzu hält Nation (1991) fest, dass das Diktat als Übungsmaterial Lernende dazu bringt, sich auf die Satzkonstruktionen zu konzentrieren, da sie das Gehörte vom Gedächtnis wieder abrufen müssen. Auch Heidemann (2006) plädiert für einen Einsatz von Diktaten als Übungsmaterial und nicht zu Prüfungszwecken (vgl. S. 6f.).

Untersuchungen zur Schreibfertigkeit und zur Interpunktion von türkischen Schülern zeigen, dass diese Fertigkeiten noch nicht im gewünschten Niveau beherrscht werden (vgl. Bağcı, 2011; Çetin, 2013; Erdem, 2007; Karagül, 2010). Die Fertigkeit Schreiben in der Fremdsprache setzt auch das Schreiben in der Muttersprache voraus. Hamzadayi und Cetinkaya (2013) schlagen den Einsatz von Diktaten schon im muttersprachlichen Unterricht ganz früh vor. Sie befürworten die Anwendung von Diktaten mit der Begründung, dass das Diktat eine effektive kognitive Technik ist. Zum kognitiven Prozess während des Diktates halten sie fest, dass dabei der Lernende zuerst mit einer Problemstellung konfrontiert wird, das zugleich als eine kognitive Vorbereitung für die neuankommenden Informationen angesehen werden kann. Im Anschluss kann die Problemlösung folgen, sodass Lernenden eine Möglichkeit geboten werden kann, kognitive Strukturen zu erstellen und vorhandene Fehler neu zu bewerten (vgl. Hamzadayi und Cetinkaya, 2013: 135). Auch Göçer (2010) schreibt, dass das Diktat grundlegende Technik zur Entwicklung der Schreibfertigkeit in der Muttersprache ist. Frodesen (1991) unterstützt die Ansicht, dass das Diktat eine effektive Methode für Lernende darbietet, vor allem ihre Grammatikfehler zu überarbeiten (vgl. Alkire, 2002). Hamzadayi und Cetinkaya (2013) haben durch ihre Arbeit ebenfalls aufgezeigt, dass Diktate in der Muttersprache einen Beitrag zur

Entwicklung der Rechtschreibung und Interpunktion leisten. (vgl. Hamzadayi und Cetinkaya, 2013: 140).

Nach Aksöz und Balcı (2018) ist es fragwürdig, dass der Fremdsprachenunterricht in der Türkei seine Ziele erreicht. Eine andere Studie zur Schreibfertigkeit der Lernenden in der Türkei beschreibt, dass die Schreibfertigkeit der Studierenden im universitären DaF-Bereich sich als unzureichend nach dem GER herausgestellt hat (vgl. Uslu und Uyanık, 2017). Durch instrumentales Schreiben wurde in dieser Studie beabsichtigt, die Schreibfertigkeit zu stärken. Als Ergebnis wird beschrieben, dass Lernende unter anderem „die grammatischen Strukturen besser als am Anfang beherrschten und ihren Wortschatz durch die schriftlichen Übungen während des Aufsatzunterrichts erweitert hatten" (Uslu und Uyanık, 2017: 14).

Andere positive Effekte des Diktats beschreibt Montalvan (1990, zitiert nach Zlataric, 2018). Durch die integrative Natur der Anwendung Diktats werden alle vier Fertigkeiten angeregt. „Es hilft Grammatik zu lernen. Es hilft bei der Entwicklung des Kurzzeitgedächtnisses. Es dient zur Übung des detaillierten Hörverstehens. Es trägt dazu bei, die Fertigkeit des schnellen Schreibens während des Unterrichts zu entwickeln. Es fördert das unbewusste Nachdenken über eine Fremdsprache" (Zlataric, 2018: 15). Heidemann (2006) schreibt zu den Effekten des Diktats außer der Förderung der Grammatikkenntnisse auch die Beschäftigung mit landeskundlichen Elementen, da Diktattexte auch solche Informationen erhalten, die zur Kenntnis der Landeskunde beitragen können. Um diese Effekte zu fördern, bedarf es einigen Kriterien bei der Auswahl von Texten und der Anwendung der Diktate im Klassenraum. Die Arbeit von Kavaliauskienė und Darginavičienė (2009) unterstützen ebenfalls die Annahme, dass Diktate das Kurzzeitgedächtnis unterstützen, den Lernenden ihre Fehler bewusst machen, das Hörverstehen und Schreibfertigkeit fördern und was für diese Arbeit auch von Interesse ist, die Rechtschreibung und die Interpunktion beim Schreiben weiterentwickeln. Sowie in der muttersprachlichen Entwicklung, scheinen Diktate auch für die fremdsprachlichen Fertigkeiten von Bedeutung zu sein.

Blanche (2004) schlägt in seiner Arbeit einige Kriterien zur Auswahl des Diktattextes vor

> Having said that, the texts you select should be [1] in line with your students' average ability, [2] relevant to their needs and interests, [3] not too long (always less than a fully printed page) and [4] capable of being cut up into short, selfcontained portion" (Blanche, 2004: 180).

Bei der Auswahl von Diktattexten, soll man also das Niveau der Lernenden vor Augen haben, am besten scheinen vor allem im Anfängerniveau Texte aus dem eigenen Lehrbuch zu sein, da diese den Lernenden schon bekannt sein werden. Ihre Interessen spielen ebenfalls eine Rolle. Außerdem ist die Länge des Textes von Bedeutung. Auch Nation (1991) sieht es als effektiver, wenn Diktattexte schon

bekannte Wörter enthalten, diese aber in anderen Kontexten präsentieren (vgl. S. 12).

Zusammenfassend lässt sich aus den obigen Beiträgen folgern, dass das Diktat neben dem Hörverstehen, der Schreibfertigkeit auch zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse, des Wortschatzes und der kognitiven Fähigkeiten in der Fremdsprache Beiträge leisten kann und man auf die genannten Aspekte bei der Auswahl der Texte achten sollte, sodass der Einsatz effektiv wird.

7. FERTIGKEITEN, WORTSCHATZ UND RECHTSCHREIBUNG MIT DIKTATEN ENTWICKELN

Beim Schreiben beeinflussen sich die anderen Fertigkeiten gegenseitig, sie unterstützen einander und sind auch aufeinander angewiesen. „Dem Sprachgebrauch liegen polysensorische Prozesse zugrunde, die ständige, wenn auch unterschiedlich intensive Wechselbeziehungen zwischen den Sprachtätigkeiten bewirken. Dadurch kommt es zu einer gegenseitigen Stützung und Förderung.“ (Bohn, 2001: 923). Auch die Arbeit von Uslu und Uyanık (2017) legt dar, dass durch instrumentales Schreiben Wortschatz und Grammatikkenntnisse der Lernenden erweitert werden können. Zur Vermittlung des Wortschatzes gehört eine „systematische” Herangehensweise. Rall (2001) schreibt, dass Wortschatzvermittlung „nach Möglichkeit immer kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf Textbasis erfolgen” sollte (Rall, 2001: 889). Diese Annahme wird demnach von linguistischen und lernpsychologischen Argumenten unterstützt. Diese kontextuelle Herangehensweise kann durch Diktattexte geboten werden. Voraussetzung ist aber auf die Schritte bei der Anwendung der Diktate zu achten und sie nicht „nur” zu diktieren.

Die Input-Hypothese beschreibt, dass beim Sprachenlernen ein sogenannter „Input” nicht fehlen darf. Input wird als „das sprachliche Material, das Lernende erreicht”, beschrieben. Dieses kann” die Sprache von Lehrenden, Mitlernenden sowie Hörspiele, Gesänge und Texte” sein (Ballweg et al., 2013: 186). Der Input muss jedoch dem Niveau der Lernenden entsprechen, sodass sie ihn aufnehmen können und er für sie interessant ist. Ballweg et al. (2013) halten fest, dass „Input, den die Lernenden noch nicht erkennen und verarbeiten können” nicht aufgenommen wird (Ballweg et al., 2013: 31). Der Input ist also, das was die Lernenden erreicht. Die Inputhypothese besagt auch noch, dass dieser Input zum Intake werden muss. Das wiederum bedeutet, dass das, was als Input bei Lernenden ankommt auch bewusst verarbeitet werden muss, sonst können Lernende diesen Input nicht verwenden. Ob der Input zum Intake wurde, kann die Lehrkraft durch den Output erkennen. Dieses ist demnach das sprachliche Produkt. Bezogen auf das Diktat bedeutet dies, dass ein Diktattext den Input darstellt, durch die Nacharbeit im nächsten Schritt, wird erhofft, dass der Input zum Intake wird, sodass Lernende durch die kontinuierliche Arbeit mit Texten einen Output

produzieren können. Der Diktattext selbst, den man durch das Hören aufschreibt kann nach dieser Hypothese nicht als Output definiert werden. Die Kompetenz, die durch diesen Prozess entwickelt wird, wird nach dieser Hypothese als Outcome bezeichnet (Ballweg et al., 2013: 32f).

8. DIE ANWENDUNG VON DIKTATEN

Hamzadayi und Cetinkaya (2013) unterstreichen den Aspekt, dass Diktate nicht nur einmalige Anwendungen sein sollten, sondern kontinuierlich verwendet werden mussten. Nach Heidemann (2006) sollen Diktate in jedem Sprachniveau angeboten werden, dabei sollen Lerner „unabhängig von ihrer Lernstufe immer auch Diktate unterschiedlicher Niveaustufen ausprobieren. Leichte Diktate eignen sich zur Wiederholung, schwierigere Texte bieten dem Lernen eine Herausforderung und die Möglichkeit, etwas Neues zu lernen.“ (Heidemann, 2006: 7)

Zur konkreten Anwendung des Diktats werden in Arbeiten (Blanche, 2004; Heidemann, 2006; Kavaliauskienė und Darginavičienė, 2009; Leßmann, 2004; Rahimi, 2008) vorgeschlagen, den Diktattext mindestens zwei Mal vorzutragen. Beim ersten Diktieren soll der Text als Ganzes vorgetragen werden, sodass die Lernenden einen Einblick für den Kontext gewinnen können. Im zweiten Diktieren soll der Text nun in Abschnitten vorgelesen werden. Hier kann der Text nun Satz für Satz oder Abschnitt für Abschnitt diktiert werden. Heidemann (2006) fügt dem noch hinzu, dass den Lernenden im Anschluss die Gelegenheit gegeben werden sollte, den Text nochmal in Ruhe durchzulesen (Heidemann, 2006: 7). Demnach kann man die Arbeit mit Diktaten in 3 Schritten betrachten: Vor, während und nach dem Diktat. Leßmann schlägt eine Erweiterung des traditionellen Diktatprozesses vor: „Diktieren und Fehler korrigieren” durch den Schritt der „Nacharbeit”. Somit wandelt sich das Diktat vom Prüfungsmaterial zum Übungsdiktat. (vgl. Leßmann, 2004: 33). So kann eine bewusste Beschäftigung mit dem Text erreicht werden, sodass die Rechtschreibung und die Wortstellung gefördert werden können. Hierzu hält Leßmann fest „denn, wenn das Diktat tatsächlich im Zusammenspiel von ‚Diagnose‘ und ‚Therapie‘ gesehen wird, darf die Nacharbeit mit in die Benotung einfließen. Für die Kinder ist das ein besonderer Anreiz, die Nacharbeit gründlich und erfolgreich durchzuführen.” (Leßmann, 2004: 34). Dabei schlägt sie vor, individuelle Lernmethoden und Lernfortschritte anzuwenden, wobei auch richtig geschriebene Wörter gewürdigt werden sollen.

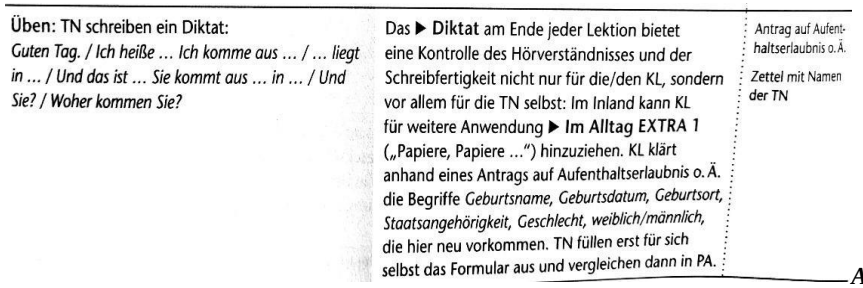
9. DIKTATE IN LEHRERHANDBÜCHERN UND DIKTATFORMEN

In manchen Lehrerhandbüchern von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache werden Handreichungen zum Einsatz von Diktaten angegeben. Hier werden oft alternative Diktatformen vorgestellt (vgl. Harst, 2017; Kaufmann und Köker, 2010; Pilaski und Wirth, 2020a, Pilaski und Wirth, 2020b; https-2). In diesem Teil der Arbeit sollen die verschiedenen Diktatformen aus den Lehrerhandbüchern Berliner Platz 1 neu, Netzwerk neu A1 und A2, Menschen A1, A2, Linie A1

dargelegt werden. Alle Einträge zu den Diktaten wurden aus den Lehrerhandbüchern der genannten Lehrbücher entnommen, außer für das Buch Menschen, hier wurden die Informationen aus der Webseite entnommen. Für das Lehrerhandbuch Linie A1 wurden außerdem ebenfalls auf der jeweiligen Webseite ergänzende Informationen zu Diktatanwendungen vorgefunden und für die Arbeit bewertet (vgl. https-1).

Eine Alternative zum klassischen Lehrerdiktat ist das Partnerdiktat, indem sich Lernende gegenseitig Diktatteile diktieren. Eine weitere Alternative ist das Rückendiktat, welches ebenfalls ein Partnerdiktat ist, wobei Lernende Rücken an Rücken sitzen. Hier ist es etwas schwieriger den Partner zu verstehen, deshalb muss man besonders deutlich sprechen. Das Laufdiktat ist eine Methode, in der der Diktattext im Klassenraum oder z. B. im Gang aufgehängt wird, sodass Lernende etwas zwischen Partner und Text laufen müssen. So müssen sie sich Textteile merken und im Nachhinein diktieren (vgl. Pilaski und Wirth, 2020b). Das Joker-Diktat ist eine weitere Form des Partnerdiktats, in dem der Schreibende drei Joker hat, die er während des Diktats einsetzen kann, für Fragen wie: „Wie schreibt man …?“. (vgl. https-1). Diese sind Diktatformen, bei denen Lernende unter sich arbeiten können. Es gibt auch Diktate, die die Lehrkraft diktieren kann, die sich aber dennoch vom klassischen Diktat unterscheiden. Das Bananendiktat zum Beispiel ist ein Diktattext mit Lücken. Die Lehrkraft diktiert den Text, wobei jede Lücke mit dem Wort „Banane“ ersetzt werden muss, es kann auch ein anderes Wort genutzt werden. Somit müssen Lernende die Lücke durch den Kontext erschließen (vgl. Kaufmann und Köker, 2010). Das Handydiktat wiederum ist eine Form, bei der der Lernende den Text alleine, Satz für Satz auf seinem Handy aufnimmt und schließlich wieder dem aufgesagten Text zuhört und ihn niederschreibt.

Neben den verschiedenen Formen zu Diktaten werden in Lehrerhandbüchern von DaF-Lehrbüchern auch Anwendungshinweise geboten. Das Lehrbuch Berliner Platz Neu 1 schlägt vor, am Ende jedes Kapitels ein Diktat zu machen. Hierdurch soll das Hörverstehen und die Schreibfertigkeit trainiert werden. (vgl. Kaufmann und Köker, 2010: 92). Hierfür werden die oben beschriebenen Diktatformen als Alternative zum klassischen Lehrerdiktat vorgeschlagen, sodass sie nicht „langweilig“ sind. Daran angeknüpft wird außerdem, dass der Text nicht zu lang sein soll und dem Niveau der Lernenden entsprechen muss. Ein Blick in die einzelnen Kapitel des Lehrerhandbuchs zeigt, dass das Diktat schon am Ende des ersten Kapitels vorgeschlagen wird. Hier werden einfache Sätze wie „Wie ist Ihr Name? -Mein Name ist…“ trainiert.


Üben: TN schreiben ein Diktat:
Guten Tag. / Ich heiße … Ich komme aus … / … liegt in … / Und das ist … Sie kommt aus … in … / Und Sie? / Woher kommen Sie?

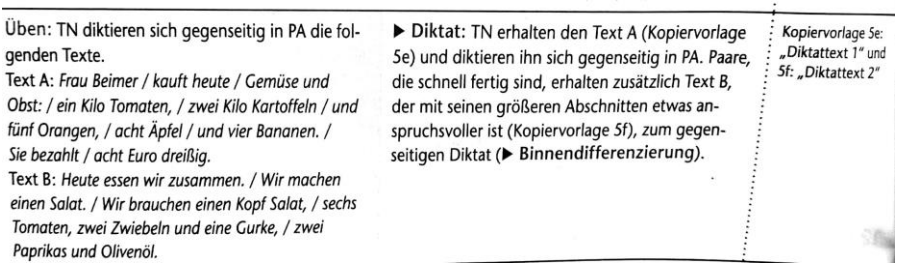
Das ▶ **Diktat** am Ende jeder Lektion bietet eine Kontrolle des Hörverständnisses und der Schreibfertigkeit nicht nur für die/den KL, sondern vor allem für die TN selbst: Im Inland kann KL für weitere Anwendung ▶ **Im Alltag EXTRA 1** („Papiere, Papiere …") hinzuziehen. KL klärt anhand eines Antrags auf Aufenthaltserlaubnis o. Ä. die Begriffe *Geburtsname, Geburtsdatum, Geburtsort, Staatsangehörigkeit, Geschlecht, weiblich/männlich,* die hier neu vorkommen. TN füllen erst für sich selbst das Formular aus und vergleichen dann in PA.

Antrag auf Aufenthaltserlaubnis o. Ä.

Zettel mit Namen der TN

***Abbildung 1**: Diktat im Lehrerhandbuch, Berliner Platz Neu 1, Lektion 1, (Kaufmann und Köker, 2010).*

Zu beachten ist, dass das Lehrbuch das Diktat zum „Trainieren" vorschlägt. In den Lektionen 2,3, 4,6 wird jeweils am Ende wieder ein Diktat vorgeschlagen. Der zu diktierende Text wird jeweils angegeben. In Kapitel 5 wird das Diktat als Partnerarbeit vorgeschlagen, wobei Lernende, die schneller fertig werden, einen zweiten Text hinzubekommen können. Somit beschreibt das Buch eine Binnendifferenzierung zu vorzunehmen (Kaufmann und Köker, 2010: 42).

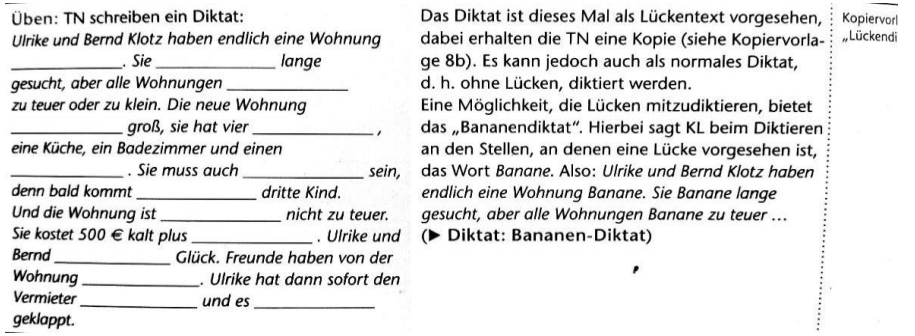

Üben: TN diktieren sich gegenseitig in PA die folgenden Texte.
Text A: *Frau Beimer / kauft heute / Gemüse und Obst: / ein Kilo Tomaten, / zwei Kilo Kartoffeln / und fünf Orangen, / acht Äpfel / und vier Bananen. / Sie bezahlt / acht Euro dreißig.*
Text B: *Heute essen wir zusammen. / Wir machen einen Salat. / Wir brauchen einen Kopf Salat, / sechs Tomaten, zwei Zwiebeln und eine Gurke, / zwei Paprikas und Olivenöl.*

▶ **Diktat:** TN erhalten den Text A (Kopiervorlage 5e) und diktieren ihn sich gegenseitig in PA. Paare, die schnell fertig sind, erhalten zusätzlich Text B, der mit seinen größeren Abschnitten etwas anspruchsvoller ist (Kopiervorlage 5f), zum gegenseitigen Diktat (▶ **Binnendifferenzierung**).

Kopiervorlage 5e: „Diktattext 1" und 5f: „Diktattext 2"

***Abbildung 2**: Diktat im Lehrerhandbuch, Berliner Platz Neu 1, Lektion 5, (Kaufmann und Köker, 2010).*

In Lektion 7 gibt es wieder ein Partnerdiktat, diesmal jedoch zwei unterschiedliche Texte, die sich die Lernenden gegenseitig diktieren sollen. Für Lektion 8 wird das sogenannte Bananendiktat vorgeschlagen, wobei der Hinweis besteht, dass es auch als „normales" Diktat durchgeführt werden kann. Diese Art von Diktat dient hauptsächlich dem Wortschatz und der Grammatik, vor allem durch eine Ergänzung als Nacharbeit, in der Lernende ihre Texte vergleichen kann für eine Erweiterung des Wortschatzes dienen, da die Lücken unterschiedlich ausgefüllt werden können. Hierbei bieten Verben als Lücken weniger Möglichkeiten als zum Beispiel Adjektive als Lücken.



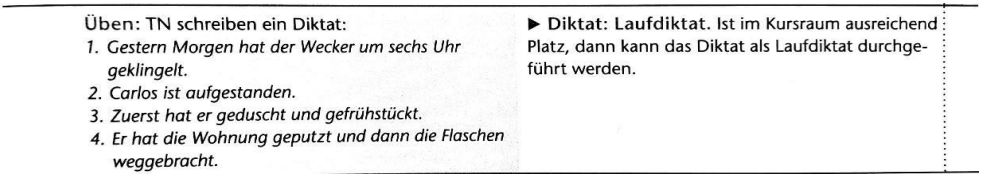
Üben: TN schreiben ein Diktat:
Ulrike und Bernd Klotz haben endlich eine Wohnung _____. Sie _____ lange gesucht, aber alle Wohnungen _____ zu teuer oder zu klein. Die neue Wohnung _____ groß, sie hat vier _____, eine Küche, ein Badezimmer und einen _____. Sie muss auch _____ sein, denn bald kommt _____ dritte Kind. Und die Wohnung ist _____ nicht zu teuer. Sie kostet 500 € kalt plus _____. Ulrike und Bernd _____ Glück. Freunde haben von der Wohnung _____. Ulrike hat dann sofort den Vermieter _____ und es _____ geklappt.

Das Diktat ist dieses Mal als Lückentext vorgesehen, dabei erhalten die TN eine Kopie (siehe Kopiervorlage 8b). Es kann jedoch auch als normales Diktat, d. h. ohne Lücken, diktiert werden.
Eine Möglichkeit, die Lücken mitzudiktieren, bietet das „Bananendiktat". Hierbei sagt KL beim Diktieren an den Stellen, an denen eine Lücke vorgesehen ist, das Wort *Banane*. Also: *Ulrike und Bernd Klotz haben endlich eine Wohnung Banane. Sie Banane lange gesucht, aber alle Wohnungen Banane zu teuer …*
(▶ Diktat: Bananen-Diktat)

Kopiervorl
„Lückendi

***Abbildung 3**: Diktat im Lehrerhandbuch, Berliner Platz Neu 1, Lektion 8, (Kaufmann und Köker, 2010).*

Für das Ende von Lektion 9 schlägt das Buch ein Laufdiktat vor. Diese Art von Diktat sorgt dafür, dass man sich den Text eine Zeit merken muss, bis man am Stift und Blatt wieder ankommt. Zweifelsohne bringt es Abwechslung in die Klasse, wenn Lernende sich schnell zwischen Text und Heft bewegen müssen. Das Lehrerhandbuch macht außerdem darauf aufmerksam, dass die Satzzeichen vor dem Diktat im Plenum wiederholt werden sollen, somit wird auch auf das Thema Interpunktion aufmerksam gemacht, welches ebenfalls Teil der Schreibfertigkeit ist.



Üben: TN schreiben ein Diktat:
1. *Gestern Morgen hat der Wecker um sechs Uhr geklingelt.*
2. *Carlos ist aufgestanden.*
3. *Zuerst hat er geduscht und gefrühstückt.*
4. *Er hat die Wohnung geputzt und dann die Flaschen weggebracht.*

▶ Diktat: Laufdiktat. Ist im Kursraum ausreichend Platz, dann kann das Diktat als Laufdiktat durchgeführt werden.

***Abbildung 4**: Diktat im Lehrerhandbuch, Berliner Platz Neu 1, Lektion 9, (Kaufmann und Köker, 2010).*

Auch im Lehrerhandbuch des Lehrbuchs Netzwerk neu A2 wird das Diktat vorgeschlagen, jedoch nicht durchgehend. Hier sollen die Lernenden ein Rückendiktat machen, wobei der Text Lücken enthält. Die Lücken sollen vom „Diktierer" ergänzt werden. Ergänzend zum Diktat wird hier eine gemeinsame Kontrolle des Textes in Partnerarbeit oder im Plenum vorgeschlagen (Pilaski und Wirth, 2020: 81). In Lektion 12 wird ein Laufdiktat und vorgeschlagen ohne weitere Ergänzungen. Ein weiteres Diktat wird im selben Kapitel für die Satzzeichen angeboten. In Netzwerk neu A1 wird nach Lektion 6 ein Diktat empfohlen, welches Lernende mit dem Partner durchführen sollen. Als Variante kann es auch als Laufdiktat angewendet werden. Hier wird wieder eine Nacharbeit mit dem Partner empfohlen, sodass eine Bewusstmachung durch Peer-Correction erreicht werden kann (Pilaski und Wirth, 2020: 53). In Lektion 7 wird wieder ein Laufdiktat vorgeschlagen, das in Partnerarbeit dargestellt wird. Zur Kontrolle wird

eine Audiodatei bereitgestellt, sodass jeder Lernende seinen eigenen Text korrigieren kann. (Pilaski und Wirth, 2020: 57)

Das Lehrbuch Linie 1 stellt Lehrenden online Diktatformen zur Verfügung. Im Lehrerhandbuch für das Niveau A1 wird nach Lektion 8 ein Diktat vorgeschlagen. Hier besteht die Möglichkeit, ein Laufdiktat alleine zu machen oder das Diktat als Partnerdiktat anzubieten. Als Ergänzung wird vorgeschlagen, dass die Lernenden ihren Text alleine korrigieren (Harst, 2017: 46). Für Lektion 14 wird ebenfalls ein Diktat vorgeschlagen, wobei es sich um ein Partnerdiktat handelt. Es wird vorgeschlagen, dass die Partner ihre Texte gegenseitig korrigieren. Auch hier wird die Ergänzung zur Interpunktion geboten.

Das Lehrbuch Menschen bietet auf der Webseite Diktate für das Niveau A1 und A2 für jede seiner Lektionen. Dieses Angebot lässt darauf schließen, dass auch diese Lehrbücher eine durchgehende Anwendung von Diktaten für nützlich halten (vgl. Abbildung 5). Hierbei werden auch verschiedene Formen des Diktats vorgeschlagen, wobei jeder Vorschlag einen Hinweis für Lehrende enthält. Auch hier gibt es Möglichkeiten eine Nacharbeit mit dem Diktat zu tätigen. Einige Beispiele sind beispielsweise für das Niveau A1.1 das Lückendiktat für Lektion 4. Die Lehrkraft soll den Text bis zur Lücke diktieren, wobei das gesuchte Wort jeweils das Gegenteil des bereits genannten Adjektivs ist. Hier müssen Lernende auf ihr bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen, es wird auch eine Variante für „schwächere" Gruppen vorgeschlagen.

Lektion 4

Lückendiktat

Hinweise für die Kursleiterin / den Kursleiter: Teilen Sie die Kopiervorlage mit dem Lückentext an die TN aus. Diktieren Sie die Dialoge bis zum jeweils letzten Wort. Die TN ergänzen die fehlenden Wörter selbst. Das jeweils letzte Wort ist immer das Gegenteil des bereits genannten Adjektivs. Stärkere TN können das Wort erraten und selbst ergänzen. In schwächeren Gruppen können Sie diese Wörter auch diktieren oder buchstabieren.

1

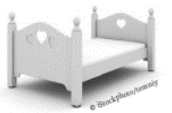
- Der Teppich kostet 3.999 €. Das ist ein Sonderangebot.
- Was? Das ist doch nicht billig. Das ist __ eu __ __. *(teuer)*

2

- Die Lampe ist hässlich.
- Nein, ich finde sie __c__ö __. *(schön)*

3

- Das Bett ist 1,90 m. Das ist lang.
- Findest du? 1,90 m ist __ __ r __. *(kurz)*

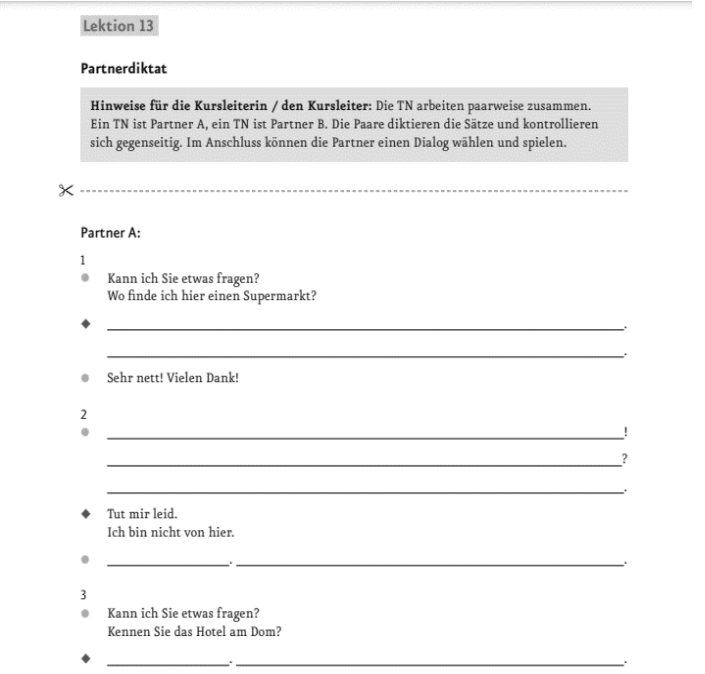


4

- Sieh mal. Der Schrank hier ist wirklich groß.
- Das finde ich nicht. Ich finde, er ist zu kl __ __ __. *(klein)*

***Abbildung 5**: Lückendiktat Menschen A1.1 Lektion 4 (vgl. http-2)*

Für Lektion 7 gibt es ein Partnerdiktat, bei dem sich die Partner auch gegenseitig korrigieren sollen. Für das Niveau A1.2 gibt es in Lektion 13 ein Partnerdiktat, bei dem wieder gegenseitig kontrolliert wird und der erstellte Text im Nachhinein als Dialog vorgestellt wird (vgl. Abbildung 6). Das Erstellen von Dialogen und die daran anschließenden Rollenspiele können schrittweise zu freien Rollenspeielen führen. Hierbei empfielht Kocadoru (2005), dass die Lehrkraft als Leiter agiert und die Lernenden ihre Stärken und Schwächen gemeinsam diskutieren.



Lektion 13

Partnerdiktat

Hinweise für die Kursleiterin / den Kursleiter: Die TN arbeiten paarweise zusammen. Ein TN ist Partner A, ein TN ist Partner B. Die Paare diktieren die Sätze und kontrollieren sich gegenseitig. Im Anschluss können die Partner einen Dialog wählen und spielen.

Partner A:

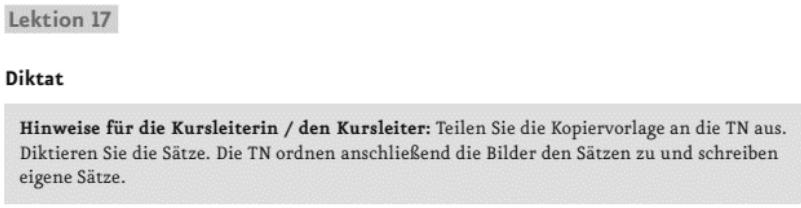
1
- Kann ich Sie etwas fragen?
  Wo finde ich hier einen Supermarkt?
- _____.
  _____.
- Sehr nett! Vielen Dank!

2
- _____!
  _____?
  _____.
- Tut mir leid.
  Ich bin nicht von hier.
- _____. _____.

3
- Kann ich Sie etwas fragen?
  Kennen Sie das Hotel am Dom?
- _____. _____.

***Abbildung 6**: Partnerdiktat, Menschen A1.2, Lektion 13 (vgl. http-2)*

Viele Diktatanwendungen werden hier mit einer Nacharbeit zum selbstständigen Schreiben ergänzt. Für die Lektionen 3, 7 und 17 (vgl. Abbildung 7, 8) beispielsweise ist der letzte Schritt „Schreiben Sie selbst ein paar Sätze zu...” (vgl. (https-2).

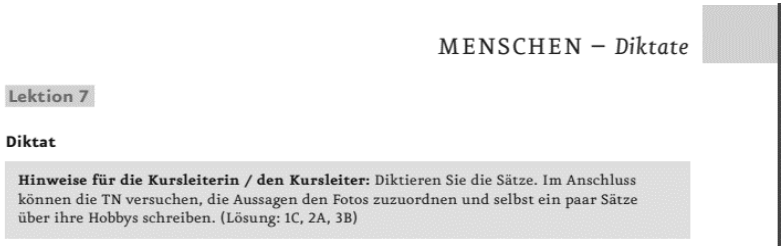


Lektion 17

Diktat

Hinweise für die Kursleiterin / den Kursleiter: Teilen Sie die Kopiervorlage an die TN aus. Diktieren Sie die Sätze. Die TN ordnen anschließend die Bilder den Sätzen zu und schreiben eigene Sätze.

***Abbildung 7**: Eigene Sätze verfassen, Menschen A1.2, Lektion 17 (vgl. http-2)*



MENSCHEN – *Diktate*

Lektion 7

Diktat

Hinweise für die Kursleiterin / den Kursleiter: Diktieren Sie die Sätze. Im Anschluss können die TN versuchen, die Aussagen den Fotos zuzuordnen und selbst ein paar Sätze über ihre Hobbys schreiben. (Lösung: 1C, 2A, 3B)

***Abbildung 8**: Eigene Sätze verfassen, Menschen A1.1, Lektion 7 (vgl. http-2)*

Durch die Beschäftigung mit den Diktatvorschlägen in den Lehrbüchern ergibt sich, dass das Diktat vor allem als Partnerarbeit vorgeschlagen wird. Die Vorteile der Partnerarbeit können somit für den Einsatz von Diktaten genutzt werden. Durch Partnerarbeit wird der Sprechanteil der Lernenden erhöht, wobei Eigenverantwortung gefördert wird (Burwitz-Melzer et al., 2016: 366; Möller-Frorath, 2014: 110). Außerdem führt die Korrektur beispielsweise in Partnerarbeit dazu, dass der Korrigierende sich mit dem Text intensiver befasst. Funk et al. (2014) halten für die Partnerarbeit fest: „Partnerarbeit eignet sich vor allem in Wiederholungs- und Übungsphasen zur Automatisierung von Sprachhandlungen und zur Vertiefung des behandelten Lernstoffs oder in Reflexions- und Korrekturphasen für den Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden über Lernprozesse und Lernerfolg" (Funk et al., 2014: 63). Dass vor allem das Lehrbuch Menschen nach den Diktaten Lernenden die Möglichkeit bietet eigene Texte und Sätze zu formulieren liegt ganz im Sinne des instrumentalen Schreibens und des Diktats als Übungsmaterial.

10. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Tatsache, dass Diktate in den Lehrerhandbüchern der Lehrbücher für DaF und auf ihren Online-Plattformen empfohlen werden, wirft die Frage zur Bedeutung des Diktats im Fremdsprachenunterricht auf. Um eine adäquate Antwort darauf zu liefern, wurde in dieser Arbeit versucht, einen Überblick über die gegenwärtige Literatur zum Thema zu liefern.

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war es, den Platz von Diktaten als Übungsmaterial für die Entwicklung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht zu bewerten. Hierfür wurde die gegenwärtige Literatur zum Thema aufarbeitet. Der Fokus liegt hierbei bei der Förderung der Schreibfertigkeit von Deutschlernenden. Die Recherche zum Thema Schreibfertigkeit ergibt, dass diese Fertigkeit keinen isolierten Platz in der Unterrichtspraxis hat. Die Schreibfertigkeit stützt sich auf der einen Seite auf die anderen Fertigkeiten wie vor allem Lesen oder Hören, auf der anderen Seite aber werden diese Fertigkeiten auch durch richtiges Schreiben unterstützt.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass Lernende die Sprache kommunikativ nutzen können (vgl. Trim, North, und Coste, 2001, S.15). Was die Schreibfertigkeit diesbezüglich betrifft, wurde durch die Zusammenstellung der nationalen und internationalen Forschungen versucht dargelegt zu werden. Zuallererst wurde in dieser Arbeit festgehalten, dass Schreiben eine produktive Fertigkeit ist, die als Mittler- oder Zielfertigkeit betrachtet wird. Zur Entwicklung der Schreibfertigkeit wird ein prozessorientierter Ansatz empfohlen, bei dem ein schrittweises Vorgehen vorgeschlagen wird. Nach der Darlegung der Eigenschaften und der Anwendungsmöglichkeiten des Diktats kann nun schlussgefolgert werden, dass das Diktat zur schrittweisen Entwicklung der Schreibfertigkeit dienen kann. Der erste Schritt des Prozesses wird als „planen“ oder „sammeln“ bezeichnet. Durch den kontinuierlichen Einsatz von Diktaten kann erreicht werden, dass Lernende ihren Wortschatz entwickeln. Somit haben sie Wörter, die sie zum Verfassen verwenden können.

Ein nächster Aspekt bei der Entwicklung der Schreibfertigkeit ist das sogenannte instrumentale Schreiben, welches das Schreiben als „Instrument“ zur Förderung von anderen Fertigkeiten meint. Insbesondere wird hierbei das Wissen zur Orthographie, Rechtschreibung, Zeichensetzung und Syntax erwähnt. Das instrumentale Schreiben wird als unentbehrlich für die Entwicklung der kommunikativen Schreibkompetenz beschrieben, dass das Diktat zur Förderung der genannten Fertigkeiten in der Muttersprache Türkisch und der Fremdsprache Englisch dient, zeigen viele Studien (vgl. Frodesen, 1991; Göcer, 2010; Hamzadayi und Cetinkaya, 2013; Heidemann, 2006; Nation, 1991).

Demnach ist das Diktat eine Technik für das instrumentale Schreiben. Hieraus lässt sich ableiten, dass das Diktat auch für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht in der Türkei von Nutzen sein kann. Eine Studie darüber, welchen Fertigkeiten Diktate Deutschlernenden in der Türkei eine Unterstützung bieten, wäre demnach wünschenswert. Generell existieren Forschungen zum Einsatz von Diktaten im Fremdsprachenunterricht zur englischen und auch zur türkischen Sprache, jedoch scheint das Thema mit Deutschlernenden in der Türkei noch nicht weit erforscht zu sein.

Weiter wurde herausarbeitet, dass reproduktive Übungen ebenfalls einen Beitrag zur Entwicklung der Schreibfertigkeit leisten. Die schrittweise Entwicklung bedarf einer Progression von rezeptiven über reproduktiven zu produktiven Übungen. Das Diktat wird als reproduktive Übung beschrieben, da Lernende hier „nur" das Gehörte niederschreiben müssen. Sie müssen nichts selbstständig produzieren. Auch dieser Aspekt scheint den Einsatz von Diktaten im Deutsch als Fremdsprachenunterricht zu unterstützen.

> „Natürlich haben reproduktive bzw. reproduktiv-produktive, (stark) gesteuerte Schreibaktivitäten (insbesondere in einem Grundstufenwerk) ihre Berechtigung, da sie – eine memorative Funktion übernehmend – den Lernenden helfen, sich Orthographie, Lexik und Syntax einzuprägen und somit die Schreibfertigkeit/freiere Textproduktion mit aufbauen. Sie sollten aber durch produktive, weniger gesteuerte und offene Schreibaufgaben, für die es keine eindeutigen Lösungen gibt und die eine eigene Formulierungsarbeit erfordern, aus zwei Gründen ergänzt werden." (Fischer Kania, 2008: 485)

Demnach kann als Antwort für die erste Forschungsfrage festgehalten werden, dass Diktate als reproduktive Übungen für instrumentales Schreiben eingesetzt werden können, welches wiederum im prozessorientierten Schreiben einen wichtigen Schritt bei der Entwicklung der kommunikativen Schreibfertigkeit ausmacht. Somit kann das Diktat zur Entwicklung der kommunikativen Schreibfertigkeit einen Beitrag leisten.

Dass der Unterricht mit Diktattexten zur Unterstützung der Bewältigung von kommunikativen Aufgaben und somit der Schreibfertigkeit dient, wurde somit nochmals unterstrichen, dieser ist aber auch nur dann erfolgreich, wenn es als Unterstützung und im Wechselspeil zum kommunikativen Schreiben angewendet wird. Ein alleiniger Einsatz von Diktaten wird nicht empfohlen, da sie keinen produktiven und offenen Charakter aufweisen. „Diese Fähigkeit verkümmert, wenn man Lerner in den ersten Jahren des Fremdsprachenerwerbs nur Diktate schreiben oder gelenkte Übungen bearbeiten läßt." (Krischer, 2002: 387) Es ist nochmals zu betonen, dass Diktate zur Unterstützung von kommunikativen und offenen Aufgaben dienen.

Das Lesen von Texten wurde ebenfalls als notwendig für den Schreibprozess beschrieben. Durch das Lesen von Texten wird Weltwissen, Sachwissen und sprachsystematisches Wissen angeeignet. Fischer Kania (2008) hält dazu folgendes fest

> „Auch wenn Schreiben sich durch häufiges Lesen fremdsprachlicher Texte entwickelt, so reicht die Rezeption solcher Modelltexte allein nicht unbedingt aus, um die Fertigkeit Schreiben »systematisch« zu fördern und den Lernenden »Sicherheit und […] Auswahlmöglichkeiten« (vgl. LHB 21) zu geben. Eine solche »Sicherheit« gewinnen viele Lernende nicht automatisch, sondern durch ein wiederholtes Aktivieren, Recyceln und Durcharbeiten des durch den Modelltext Rezipierten" (S. 489).

Das Lesen alleine wird demnach als nicht ausreichend beschrieben. Hier können geübte Diktate, das heißt den Lernenden schon bekannte Texte eine Rolle spielen,

indem die Lehrkraft den Text eine Zeit vorher den Lernenden zur Verfügung stellt, sodass sie sich auf das Diktat vorbereiten können. Durch die Ergänzung des Textes mit einem folgenden Diktat kann man eine intensivere Beschäftigung mit dem Text seitens der Lernenden erwarten. Während der Anwendung des Diktats in der Klasse müssen die Informationen, die während des Lernprozesses angeeignet wurden, wieder abgerufen werden, sodass eine kognitive Aktivierung zustande kommt. Somit kann erreicht werden, dass sich die Fertigkeiten Lesen und Schreiben gegenseitig ergänzen. Dieser Aspekt dient auch als Input für Lernende, denn sie beschäftigen sich im Voraus mit Texten. Um das „schlichte" Lesen der Texte vorzubeugen, können zum Beispiel das Leseverstehen erleichternde Übungen zum Text gegeben werden. Dieser Schritt passt auch zur systematischen Anwendung der Diktate im Unterricht. Es wurde herausgestellt, dass Diktate im Klassenraum nicht „nur" diktiert werden sollten, sondern dass sie nach bestimmten Kriterien ausgesucht und im Nachhinein durch eine Nacharbeit zur Korrektur erweitert werden sollten. Der Schritt der Vorbereitung des Diktattextes vorab scheint somit als erster Schritt zur Anwendung von Diktattexten beachtenswert. Auch hier kann eine empirische Forschung zum Thema „schrittweise Anwendung von geübten Diktaten" eindeutige Antworten liefern.

Aus den Forschungen, die zum Einsatz von Diktaten im Fremdsprachenunterricht lässt sich schlussfolgern, dass Diktate am effektivsten sind, wenn Lernende auch die Rolle des „Diktierers" übernehmen. Hierfür wurden verschiedene Alternativen zum klassischen Diktat vorgestellt. Partnerdiktate eignen sich hierbei besonders. Hier halten Funk et al. fest „Unserer Meinung nach eignen sich Diktate aber auch als sinnvolle Übungsform. Diktate sind dann Übungen, wenn Lernende sich selbst Textbausteine merken müssen, um sie anderen zu diktieren, die wiederum schreiben." (Funk et al., 2014: 109).

Aber auch das Lehrerdiktat kann gute Ergebnisse liefern, wenn die schrittweise Anwendung von Diktaten, mit Vor- und Nacharbeit berücksichtigt wird. Zum Schluss leitet die Vorbereitung des Diktattextes durch den Lernenden selbst, auch zum selbstständigen Lernen an, denn der Umgang mit Diktattexten ist relativ einfach. Somit kann Lernenden eine Form der Übung vorgestellt werden, die sie auch unabhängig von den Anweisungen der Lehrkraft, selbstständig, mit einem Partner oder auch alleine anwenden können.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass das Diktat seinen Platz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht, als Übungsmaterial zur Förderung der Schreibfertigkeit haben kann. Diktate dienen als reproduktive Übungen, als Mittel beim instrumentalen Schreiben, welches wiederum ein unerlässlicher Schritt für die Entwicklung der kommunikativen Schreibkompetenz ist. Dabei ist es von Bedeutung, das klassische Lehrerdiktat mit alternativen Diktatformen wie dem Partnerdiktat zu ergänzen und vor allem den Prozess mit einer Nacharbeit abzuschließen. Zusätzlich ist ein kontinuierlicher Einsatz von Diktaten zu empfehlen, wenn das Diktat als Übungsmaterial dienen soll, da die einmalige

Beschäftigung dieser Art höchstwahrscheinlich nicht die gewünschten Ergebnisse liefern wird. Hierbei ist wiederum auf ein Gleichgewicht zu achten, da geschlossene Übungen ein Übergang zu offenen, produktiven Übungen bieten sollte. Diese Feststellungen dienen als Antwort auf die zweite Forschungsfrage.

Für Forschungsfrage drei kann festgehalten werden, dass das Diktat vom Anfangsniveau an den Lernenden angeboten werden kann. Lehrbücher behandeln das Thema Diktat auf unterschiedliche Weise. In einem der untersuchten Lehrbücher wurde das Diktat kontinuierlich nach jeder Lektion vorgeschlagen. Hier fehlte aber beispielsweise die Nacharbeit mit dem diktierten Text. Ein Lehrbuch bietet auf seiner Webseite für jede Lektion ein Diktat als Übung an, wobei jedes eine Nacharbeit beinhaltet. Die anderen Lehrbücher nutzen Diktate in einigen Kapiteln und bieten verschiedene Formen an. Hierbei scheint es wichtig, dass eine Nacharbeit in Partnerarbeit oder im Plenum vorgeschlagen wird, sodass diese Aktivität als Übungsmaterial gelten kann. Dass die Sozialform Partnerarbeit bei Diktaten hervortritt, kann ebenfalls als ein positiver Aspekt interpretiert werden, da diese Sozialform als die beliebteste der Lernenden angegeben wurde (vgl. Funk et al., 2014: 63f.).

Keines der Lehrbücher empfiehlt das Diktat zu Prüfungszwecken. Es ist auch kein Unterschied zum Training der Hör- oder Schreibfertigkeit angegeben. Somit stellt sich die Frage, ob diese Diktate für beide Zwecke genutzt werden können. Hierbei könnte erforscht werden, ob eine Trennung bei Diktaten zum Hören oder zum Schreiben notwendig ist. Ein weiteres zu erforschendes Thema bezüglich der Diktate könnten die Diktattexte in den Kurs- und Übungsbüchern sein. Es wäre bedeutungsvoll zu sehen, in welchen Kontexten und mit welcher Vor- und Nacharbeit Diktate eingeleitet und abgeschlossen werden. Diesbezüglich wäre eine Lehrwerkanalyse besonders der Lehrwerke Berliner Platz neu und Menschen interessant, da hier Diktate nach jeder Lektion vorgeschlagen werden.

QUELLENVERZEICHNIS

Aksöz, M., & Balcı, T. (2018). Deutsch als zweite Fremdsprache an Anadolu-Gymnasien Kompetenzerwartungen und Kompetenzniveaus. In T. Balci, A. O. Öztürk, & E. Serindağ (Hrsg.), *Schriften zur Sprache und Literatur II* (S. 104–111). London: IJOPEC Publication.

Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal*. 3(2). http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html (Letzter Zugriff: 04.12.2021)

Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(1), S. 693–706.

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityte, L. (2013). *DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Buch mit DVD*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Birkel, P. (2009). Rechtschreibleistung im Diktat - eine objektiv beurteilbare Leistung? *Didaktik Deutsch, 14*(27), S. 5–32.

Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino, 7*(1), S. 175–191.

Bohn, R. (2001). *Deutsch ALS Fremdsprache. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch* (G. Helbig, L. Gotze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, Hrsg.). Berlin; New York: Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110169409.2

Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: UTB.

Çetin, A. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fischer-Kania, S. (2008). Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF Lehrwerken Delfin, em neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 35*(5), S. 481–517.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D.& Wicke, R. E. (2014). *DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion: Buch mit Video-DVD*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi, 3*(12), S. 178–195.

Gür, S. (2018). Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht. *Diyalog, 6*(2), 192–200.

Hamzadayi, E., & Çetinkaya, G. (2013). Dikte Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Becerilerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 133–143.

Harst, E. (2017). *Linie 1: Lehrerhandbuch A1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Häussermann, U., & Piepho, H. E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

Heidemann, W. (2006). *Diktate Hören Schreiben Korrigieren*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Hug, T., & Poscheschnik, G. (2014). *Empirisch forschen*. Stuttgart: UTB.

Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Schmidt, Erich.

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim*

Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. Unveröffentlichte Masterbarbeit. Izmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaufmann, S., & Köker, A. (2010). *Berliner Platz 1 Neu: Lehrerhandreichungen*. München: Langenscheidt.

Kavaliauskienė, G., und Darginavičienė. (2009). Dictation in the ESP classroom: a tool to improve language proficiency. *English for Specific Purposes World*, S. 1-10.

Kocadoru, Y. (2005). Kreatives Drama im Daf-Unterricht in der Türkei -Neue Wege, Neue Möglichkeiten. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(30), S. 1-3.

Kornmeier, M. (2021). *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: Für Bachelor, Master und Dissertation*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.

Krischer, B. (2002). Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, *29*(5), S. 383-408.

Leßmann, B. (2004). Diktate - ohne Ende? Schritte zur endgültigen Verabschiedung des traditionellen Diktates. *Grundschulunterricht*, *51*(4), S. 33-39.

Möller-Frorath, M. (2014). Schreiben. In: *DaF unterrichten: Basiswissen*

Didaktik Deutsch als Fremd-und Zweitsprache (S. 35-49). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Nation, P. (1991). Dictation, dicto-comp and related techniques. *English Teaching Forum*, *29*(4), 12-14.

Pilaski, A., & Wirth, K. (2020a). *Netzwerk neu: Lehrerhandbuch A1*. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag.

Pilaski, A., & Wirth, K. (2020b). *Netzwerk neu: Lehrerhandbuch A2*. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag.

Rahimi, M. (2008). Using Dictation to Improve Language Proficiency. *The Asian EFL*, *10*(1), S. 33-47.

Rall, M. (2001). Grammatikvermittlung. In: G. Helbig, L. Gotze, G. Henrici, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch ALS Fremdsprache. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Stansfield, C. W. (1985). A history of dictation in foreign language teaching and testing. *Modern Language Journal*, *69*(2), S. 121-128.

Trim, J., North, B. und Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (J. Sheils, Hrsg.). München: Langenscheidt.

Uslu, Z., und Uyanık, A. (2017). Instrumentales Schreiben als Mittel zur Förderung der Schreibfertigkeit im universitären DaF-Unterricht. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *7*(2), S. 1-17.

Zlatarić, Z. (2018). Wahrnehmung der angehenden und erfahrenen Lehrpersonen von der Anwendung des Diktats im DaF-Unterricht. *Josip Juraj Strossmayer University of Osijek*.

https-1: www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/Linie1_A1-B2_Diktat_Tipps.pdf (Letzter Zugriff: 30.11.2021)

https-2: www.hueber.de/seite/pg_lehren_download_mns?kategorie=diktat&kategorie_1=loesung (Letzter Zugriff: 03.12.2021).

PSİKOLOJİNİN ALTERNATİF YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE ETKİSİ

Doç. Dr. Yasemin DARANCIK
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ydarancik@cu.edu.tr

GİRİŞ

Yabancı dil eğitiminde, bir yabancı dilin nasıl daha etkili öğretilebileceğine ve öğrenilebileceğine dair birçok öneri bulunmaktadır (bkz. Çetintaş, 2010; Demirpolat, 2015; Korucuk, 2022, Cathomas, 2007). Bunların en başında yöntem sorunu ve onun uygulama boyutu gelmektedir (bkz. Şener, 2022; Baumgartner, 2015). Böylece geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerin yanı sıra alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirilerek farklı bakış açıları yabancı dil eğitimine kazandırılmıştır (Balcı, 1993; Ortner, 1998).

Yabancı dil eğitimin yöntem açısından tarihsel sürecine bakıldığında; 'Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi', 'İşitsel-Görsel Yöntemi' gibi geleneksel yöntemlerin en çok dilbilimi ile sıkı bir bağlantı içerisinde olduğu görülmektedir (karş. Hinger, 2017). Alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde ise dilbilimin yanı sıra psikolojiden arayışlar ve bunun sonucunda yansımalar görülmektedir. Alternatif yöntemlerde bir bütün olarak insan, yani beyni, bedeni ve ruhu ile aktif olan kişi, öğretimin beşerileştirilmesi, öğretim atmosferinin şekillendirilmesi alternatif yöntemsel değerlendirmelerin odak noktası olmuştur. Bunlarla birlikte daha aktif, etkin ve eylem odaklı bir yabancı dil eğitimi hedeflenmiştir.

Alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerini tanıtan, inceleyen ve uygulama aşamalarını konu alan birçok çalışma bulunmakta (Oflaz, 2015; Yalçın, 2020), o nedenle bu çalışmanın amacı alternatif yöntemleri ayrıntılı bir biçimde tanıtmak değil, psikolojinin hangi unsurları alternatif yöntemlerle bütünleştirildiği, ne gibi katkı sağladığı incelenerek ortaya koymaktır.

1. ALTERNATİF YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerine bir seçenek olarak ortaya konulmuştur. Bugüne kadar yayımlanan ders kitapları da genellikle geleneksel öğretim yöntemlerine yönelik şekillendirilmiştir. Geleneksel yöntemler ile süreli bir eğitim sağlanırken, yani tek başına uzun süre tek bir geleneksel yöntem ile ders işlemek mümkünken; alternatif yöntemler ile insanın, daha doğrusu öğrenenin duygu, düşünce ve deneyimleri baz alınarak eğitim sürecine katkı sağlamak ve eğitime renk katmak amaçlanır. Söz konusu yöntemler geleneksel yöntemlerin aksine öğrenci merkezli şekillendirilmiştir. Bu çalışmada değinilen tüm yöntemler alternatif yöntemler adı altında yerini almıştır:

- Telkin Yöntem (Suggestopädie)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemi (Die Linguistische Psychodramaturgie)
- Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (Silent Way)
- Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi (Fremdsprachenwaschstum)
- Doğal Yöntem (Der natürliche Ansatz)
- Drama Yöntemi (Drama-Methode)

Yukarıda sayılan tüm yöntemlerin isimleri öğretme ve öğrenme süreçlerinin özellikleri dikkate alınarak kurucuları tarafından konulmuştur. 'Telkin Yöntem' telkin etme sürecini, 'Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi' öğrenenlerin tepki verme özelliğini, 'Dilbilimsel Psychodramaturgie' psiko-dramayı, 'Grupla Dil Öğretim Yöntemi' grup ile dil öğrenimini, 'Sessizlik Yöntemi' sessizliği, 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi' dili adım adım geliştirmeyi, 'Doğal Yöntem' insanın doğasını ve 'Drama Yöntemi' dramayı dikkate almış ve sözkonusu yöntemler bu doğrultuda şekillenmiş ve adlandırılmıştır. Bu isimler incelendiğinde ise, 'telkin, psikodramaturji, tepki' gibi kelimelerin genellikle psikoloji alanından alındığı görülmektedir. Alternatif yöntemlerin amacı kişilik gelişimine katkı sağlamaktır. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde süreç terapi benzeri düzenlemelerle yapılandırılmış ve neredeyse hepsinde oturma düzeni psikolojide kullanılan grup oturumlarında olduğu gibi bir oturma düzeni şeklinde kurgulanmıştır.

Çalışmanın bu aşamasından sonra psikolojiyle ilintili olan 'Telkin Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemi ve Grupla Dil Öğretim Yöntemi' tek tek ele alınarak, hangi psikolojik unsurları içerdiği incelenip aktarılacaktır.

1.1. Telkin Yöntem

Telkin yöntem, doktor, psikolog ve eğitim bilimci Georgi Lozanov tarafından 60'lı yıllarda telkin bilimin araştırma sonuçlarından yola çıkılarak geliştirilmiştir (Lozanov, 1978). Tıp alanında olumlu heyecanlara yönelik telkinler, hastalarda olumlu sonuçlara neden olmuş ve Lozanov da olumlu telkinin iyileşmeyi nasıl etkiliyorsa, öğrenmeyi de öyle etkilediğini düşünerek bu teoriyi eğitime transfer etmiştir.

Türk Dil Derneğine göre, 'telkin' kelimesi bir duyguyu veya bir düşünceyi aşılama durumu olarak öne çıkıyor (TDD, 1999, s. 1306). Psikolojide ise telkin, şuur dışı bir süreçte kişilerdeki belli fikirlerin ya da fiziksel bazı durumların değiştirilmesini sağlamak amacıyla verilen komutlar ya da davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 1988, s. 38).

Yabancı dil eğitimi açısından bu yöntemde amaç, rahat bir biçimde bilinç dışı bir süreçte kelime öğrenimine odaklanmaktır. Lozanov'un araştırması, insan beyninin kullanılmayan yedek kapasitelerini kullanmakla ilgilidir. Bu 'zihinsel rezervlerin' nasıl çalıştığını bulmak için, Lozanov yogada, uykuda öğrenmede, hipnozda ve telepati, durugörü gibi psişik fenomenlerde hangi mekanizmaların etkilendiğini gözlemlemiştir. Bu gözlemlerden Lozanov'a göre, öğretme ve öğrenme süreci için önemli olan bulgular şöyledir: beden, zihin ve sezgi bütünsel olarak öğrenme süreci, hafıza ve iletişim ile iç içedir. Algısal süreçler bu nedenle ilke olarak yalnızca bilinçle işlenemeyecek kadar karmaşıktır. Bilinçsiz algısal süreçler, sezgisel, duygusal ve duyusal olarak alınan bilginin bir parçası olarak her algısal ve etkileşimsel süreçte yer alır. Lozanov'a göre bilinçsiz algısal süreçler bilinç içerisinde yeniden kodlanmamaktadır. Ancak genel olarak öğrenme süreci ve özel olarak yabancı dil öğrenme süreci için özel bir öneme sahiptirler, çünkü olumsuz tutumlar ve alışkanlıklar gibi kısıtlayıcı sosyal telkin edici normlar bu bilinçsiz algılama süreçlerinde devreye girer.

Ayrıca Lazonov, bilinçli ve bilinçsiz algıları birbirine bağlamak için bariyerleri yıkmanın, böylece beynin rezervlerini harekete geçirmenin ve depolama kapasitesini artırmanın gerekli olduğuna inanmaktadır. Bunu da psikolojide kullanılan farklı yöntemlerle gerçekleştirmektedir.

Telkin yöntemin işleyiş biçimine bakıldığında, jest ve mimik, hareketler, beden duruşu, göz ifadesi ve öğretmenin konu anlatımında tonlama ve ritim gibi konuşma stilleri bu yöntemin etkisini ortaya koyabilmek için büyük rol oynamaktadır. Psikolojik engelleri yıkmak için bu yöntem, öğrenciyi psiko-fiziksel bir rahatlama durumuna sokmayı önerir. Bunu da öğrencilerin rahatlaması için müzik ile gerçekleştirmektedir. Derste bir metnin okunması klasik müzik eşliğinde yapılmakta ve öğreten, sesini müziğin ritmine uygun ayarlamaktadır. Bu vurgu temelli okuma biçimi, hipnozda kullanılan bir tekniktir. "Araştırmalar, fonda çalan müziğin, başka bir aktiviteye odaklanan bireylerde bilişsel görevler üzerindeki performansı geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Spesifik olarak bir çalışma, 'iyimser' müziğin, beyindeki işlem hızında gelişmelere yol açtığını bulmuştur" (evimdekipsikolog, 2018). Ayrıca "müziğin, öğrencilerin ifade yeteneğini geliştirdiği, estetik ve yapıcı düşünme kapasitesini ve akademik performansı arttırdığı, çocuklara daha hızlı okuma-yazma yeteneği kazandırdığı ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların eğitimlerini kolaylaştırdığı ortaya çıktığı ispatlanmıştır" (Gençel, 2006, s. 701).

Bu yöntemin diğer bir uygulama özelliği ise, aktif ders sürecinden sonra alıştırma aşamasına geçmeden önce 1 tam gün geçmesi gerektiğidir. Yönteme göre uyku esnasında öğrenilen yabancı dil beyne işlenmekte ve yukarıda da ayrıntılı olarak konu edilen bilinçsiz algı devreye girmektedir. "Uykunun iki farklı aşamada bellek ile ilişkili olarak önemli rolü olduğu bilinmektedir. Birincisi öğrenme öncesi olan bilginin kodlanma aşaması; ikincisi ise öğrenme gerçekleştikten sonra yeni bilgilerin kalıcılığıyla ilişkili olan konsolidasyon aşamasıdır. Uykunun yeni

kazanılmış bilgilerin, sağlamlaştırılmasında rol oynadığına dair güçlü kanıtlar mevcuttur" (Walker, 2006, bkz. Yazıhan ve Yetkin, 2018, s. 54).

1.2. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Psikolojiden yararlanılarak geliştirilen diğer bir yöntem ise 'Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'. 'Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi' de 'Telkin Yöntem' gibi bir psikolog tarafından geliştirilmiştir. James J. Asher 1963 yılında bu yöntem üzerine çalışmaya başlamıştır. Söz konusu yöntem, çocukta ana dilini edinirken uyaran-tepki etkenlerini açıklayan davranışsal psikolojiye dayanmaktadır. Bu yöntemde sözlü bir uyaran fiziksel bir eylemi tetiklemektedir, yani koşullanma söz konusudur.

Ayrıca Asher bu yöntemde, ana dil edinimi üzerine yapılan çalışmalara dayanmakta ve yetişkinlerin çocuklara hitap ettiği dilde yüksek oranda yönlendirici söz edimleri olduğunu varsaymaktadır. Bu bağlamda belirtilen sözlü ifade ve fiziksel eylemin sürekli bağlantısı, yabancı dil öğrenme bağlamlarına aktarılır ve bir 'anlama ve akılda tutma biçimi' olarak 'Tüm Fiziksel Tepki' yöntemine uyarlanır (bkz. Asher, 1966).

Asher, çok sayıda deneysel çalışmaya dayanarak, fiziksel katılımın daha iyi kısa ve uzun vadeli kalıcılığa ve dolayısıyla daha hızlı yabancı dil edinimine yol açtığını kanıtlamaya çalışmaktadır. Fiziksel tepkilerin kullanılması, ayrıca stresi azaltmakta, motivasyonu ve özgüveni artırmaktadır. Davranışçılar, insanların davranışları, bir ses gibi çevredeki bir uyaranı, bir insanın bu sesi duyduğunda yaptığı gibi bir tepkiyle ilişkilendiren koşullandırma yoluyla öğrendiğine inanırlar (bkz. Türkçapar & Sargın, 2012) ve Asher de bu koşullanma tekniğini yöntemine uyarlamıştır.

1.3. Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemi

Yukarıda değinilen yöntemlerde telkin, koşullanma gibi psikoljik unsurlar dikkate alınıp o doğrultuda yöntemler şekillendirilirken; 'Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemi'nde öz-kabullenme, özgüven gibi kişilik gelişiminde önemli olan psikolojik unsurlar dikkate alınmıştır. 'Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemi'ni Bernard ve Marie Dufeu ortaya koymuştur. Yöntemin çıkış noktası kendiliğindenlik kuramına ve psikodramaya dayanmaktadır (bkz. Defeu, 2013).

"Psikodrama, Avusturyalı hekim ve psikiyatri uzmanı J. Moreno'nun insanda fark ettiği spontanlık, yaratıcılık ve eylem gibi üç dinamiği temel alarak geliştirdiği bir psikoterapi yöntemidir (bkz. Moreno, Blomkvist & Rützel, 2013). Grup çalışması içerisinde kişinin kendinde deneyimlediği duygu, düşünce ya da davranışlar, grup yöneticisi eşliğinde oluşturulan güven ortamında ortaya konur. Ortaya çıkan şey grubun katılımıyla canlandırılırken, kişinin kendisiyle ve çevresiyle sürdürdüğü ilişkiler sözlü ve sözsüz iletişim biçimleriyle yeniden ele alınır. Psikiyatrist J.L. Moreno, modern psikoloji ile dramayı bir araya getirerek psikodramayı geliştirmiştir." (İbanoglu, Çetin, Soydal Darıcı, Kuloğlu, Çobanoğlu, 2019, s. 2)

Bu yöntemin amacı öncelikle kişilik gelişimini desteklemektir. Bu yöntemde öğretenler, grup dinamiği, psikodrama ve geştalt terapisi ile ilgili deneyime sahip olmalıdırlar. Etkileşimin dinamiği; terapi odaklı tekniklerin kullanılması ile, uyarıcı ve yapılandırıcı terapist olarak 'öğreten' ve yabancı dil bilgi eksikliği psikolojik bir eksiklik olarak algılanan danışan olarak 'öğrenenlerle' geliştirilmektedir.

Defeu uygulama aşamasında öğrenen için gevşeme hareketleri, ritim duygularının geliştirme ve dilsel ifade becerisini zenginleştirme gibi bir çok etkili alıştırmalardan bahsetmektedir. Defeu'nun ortaya koyduğu yöntemin amacı öğrencinin kişilik gelişimini sağlamaktır. Öğrenciler, alışılmadık öğrenme yollarını uygulayarak teşvik edilir (örneğin, ısınma ve rahatlama egzersizleri için yere yatmaları ve fantastik bir yolculuğa çıktıklarını düşünmeleri veya daha sonraki bir ders sırasında yarım veya tam yüz maskeleri takmaları gibi). Bu deneyimlerle öğrenciler yaratıcı konuşma becerilerine yönelik bilinçlendirilmekte ve konuşmaya cesaretlendirilmektedir.

1.4. Grupla Dil Öğretim Yöntemi

Klinik psikolog Charles A. Curran 70'li yıllarda ortaya koyduğu yöntem, Curran'ın eğitimde bir bütün olarak insan psikolojisi üzerine yaptığı çalışmaların bir yan ürünüdür (bkz. Curran, 1976).

Yöntemin başında oturma düzenin grupla psikolojik danışma da olduğu gibi bir oturma düzeni şeklinde olması gerektiği belirtilmiştir. "Grupla psikolojik danışma, bireylerin alanında yetkin bir uzman danışman veya terapist liderliğinde oluşturulmuş güvenli bir grup ortamında duygularını, düşüncelerini, beklentilerini ve yaşantılarını paylaştıkları, deneyimlerini birbirlerine aktardıkları; diğer üyelerin deneyimlerinden yararlanmalarına olanak veren, kendilerine dair farkındalık kazanmalarına yardımcı olan, çeşitli sorunların üstesinden gelmeyi ve kişisel gelişimi sağlamayı amaçlayan bir psikolojik danışma hizmetidir. Bireysel hizmetten farklı olarak bir grup danışana aynı anda, yaratılan grup dinamikleri ve süreciyle sağlanır" (Ergin, 2013).

Dil, sosyal ilişkileri geliştirmek ve desteklemek için bir araç olarak görülmektedir. Yabancı dil sayesinde düşünceler ve duygular, özlemler ve hayal gücü derste güvenilir bir ortamda bir uzman/öğreten eşliğinde dile getirilmekte ve grup içerisinde paylaşılmaktadır. Grup üyeleri ayrıca yeni öğrendikleri davranışları grup içinde deneme olanağı bulup, bunları kendi yaşamlarında kullanma fırsatı elde ederler.

Hümanist psikoloji ilkelerine dayanan yabancı dil öğretim yönteminin amacı, öncelikle psikolojik, duygusal ve bilişsel gelişim potansiyelinden yararlanmak ve insan olarak mükemmel bir duruma ulaşmaktır. Bu şekilde bütüncül olarak tanımlanan bir öğrenme sürecinde yabancı dillere dilsel olgunluk ve bağımsızlık kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Grupla dil öğretim yöntemi, yabancı dil öğrenme tekniklerini terapötik bir ilişkinin yani danışan/danışman rolünden türetmekte ve bunları öğrenci/öğretmen etkileşimine aktarmaktadır. Bu şekilde korku ve stres en aza indirgenmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında birden fazla kişiyle etkileşime girdikleri için çeşitli sosyal, kişilerarası beceriler kazanma ve bunları deneme imkanı da bulmaktadırlar.

2. SONUÇ

Alternatif öğretim yöntemlerin en belirgin özelliği geleneksel yöntemlerin aksine kişinin yani öğrenenin psikolojik özelliklerini ön planda tutmasıdır. Birçok alternatif yöntemin kurucusu psikolog olması, bunun en büyük nedenidir. Alternatif yöntemler gerek ders işleyiş biçimi gerek sınıf düzeni anlamında olsun psikolojinin unsurlarını yansıtmaktadır. Alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğrenen bir danışan olarak görülmekte ve öncellikle duygu ve düşüncelerini rahat bir ortamda ifade etmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra psikolojide görülen ortam sıcaklığı baz alınarak oluşturulan sınıf etkileşimi, sözkonusu yöntemlerde büyük önem taşımakta, böylece öğrenenlerin güvenli ve stresten uzak bir ortamda hata yapma korkusu olmaksızın kendilerini ifade etmeleri daha kolay olabileceği düşünülmektedir. Aslında devamlı geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerle dersin işlenmesinden sonra alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerin devreye girmesi öğrenenlerde motivasyon eksikliği, kaygı ve çekingenlik gibi olumsuz psikolojik etkenlerin olumlu etkiye dönüşmesi kaçınılmazdır.

KAYNAKÇA

Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy Of The Total Physical Response: A Review. The Modern Language Journal, 50(2), 79-84.

Balcı, T. (1993). Türkiye'de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine. *Öğretmen Dünyası*, 158, s. 7-11.

Baumgartner, P. (2011). Taxonomie Von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer Für Didaktische Vielfalt. Münster Bernstein, Nils/Llampallas, García/Guadalupe, Claudia (2015): Ein Verfahrensvorschlag Zur Lehrwerkanalyse Für Daf-Sprachenzentren. In: Deutsch Als Fremdsprache 52/2, 103–112.

Cathomas, R. (2007). Neue Tendenzen Der Fremdsprachendidaktik. Das Ende Der Kommunikativen Wende?. Beiträge Zur Lehrerbildung 25/2, S. 180-191 - Doı: 10.25656/01:13643

Curran, C. (1976). Counseling-Learning İn Second Languages. Apple River.

Çetintaş B. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Ve Öğretiminin Sürekliliği. Journal Of Language And Linguistic Studies. 2010; 6(1): 65-74.

Demirpolat, B. C. (2015, July). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Seta.

Dil Derneği (1999). Türkçe Sözlük. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Dufeu, B. (2013). Das Doppeln İn Der Psychodramaturgie. Zeitschrift Für Psychodrama Und Soziometrie, 12(2), 173-187.

Ergin, E. (2013). Psikolojik Danışma Grubu Nedir?. Https://Kortopsikoloji.Com/Dergi/Psikolojik-Danisma-Grubu-Nedir/

Evimdeki Psikolog (2018). https://www.Evimdekipsikolog.Com/Blog/Muzigin-Sasirtici-Psikolojik-Faydalari/

Gençel Ö. Müzikle Tedavi. Kastamonu Education Journal. 2006; 14(2): 697-706.

Hançerlioğlu, O. (1988). Ruhbilim Sözlüğü, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hinger, B. (2017). Zum Verhältnis Von Sprachwissenschaft Und Fremdsprachendidaktik: Ein Beitrag. Salzburger Beiträge Zur Lehrer/İnnen/Bildung: Der Dialog Der Fachdidaktiken Mit Fach-Und Bildungswissenschaften, 54- 74

İbanoglu, E., Çetin, S., Darıcı, G. S., Kuloğlu, B., & Çobanoğlu, G. Psikodramanın "Karşılaşma, Eşleme, Gerçeklik Ve Artı Gerçeklik" Temel Kavramları İle Küçük Prens Kitabının İncelenmesi. Kriz Dergisi, 27(1), 28-43.

Korucuk, M. (2022). Examining Student Satisfaction Levels With A Foreign Language Course: Mixed Method Research / Öğrencilerin Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. E-International Journal Of Educational Research, 13 (1), 141-160. Doı: 10.19160/E-İjer.1052354

Lozanov, G. (1978). "Suggestology And Outlines Of Suggestopedia". New York: Gordon & Breach Science Publishers. In Cook, V. (Ed.). Second Language Learning And Language Teaching. London. Hodder Headline Group: 64-87.

Oflaz, A. (2015). Geleneksel Ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. Electronic Turkish Studies, 10(3), 695-712.

Ortner, B. (1998). Alternative Methoden İm Fremdsprachenunterricht Lerntheoretischer Hintergrund Und Praktische Umsetzung. Ismaning: Hueber.

Şener, B. S. S. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönem Eğitbilimi. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research İn Education And Teaching Şubat 2022 Cilt: 11 Sayı: 1 Issn: 2146-9199.

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe Ve Gelişim. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Ve Araştırmalar Dergisi, 1(1), 7-14.

Walker M.P. & Stickgold R. (2006). Sleep, Memory, And Plasticity. Annu Rev Psychol 57. 139-66.

Walker M.P. (2009). The Role Of Sleep İn Cognition And Emotion. Ann N Y Acad Sci,1156. 168-97.

Yalçın C. (2020). Geleneksel Ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Oyunların Yeri Ve Kullanımı. The Journal Of Academic Social Sciences. 259-275

Yazıhan, N. T., & Yetkin, S. (2018). Uyku Ve Açık Bellek Arasındaki İlişki. Journal Of Turkish Sleep Medicine, 5, 54-7.

DIE MORPHEM-METHODE: VORSCHLÄGE ZU IHRER ANWENDUNG BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

Dr. Gül BAHADIR
Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
gbagatir@anadolu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Morphologie ist im Rahmenlehrplan der sogenannten Vorbereitungsklassen der türkischen Universitäten nicht enthalten. Sie wird meistens als Teil der Linguistik behandelt. Sie gewinnt jedoch besonders dann an Relevanz, wenn es um den Wortschatzerwerb einer Sprache geht.

Die Morphologie befasst sich mit Flexion und Wortbildung. Wenn die Studierenden die Wortbildungsregeln kennen, können sie das Wort besser verstehen und sich merken. Deshalb sollten sich Lernende in der ersten Lernphase einer Sprache eine morphologische Bewusstheit aneignen. Obwohl die morphologische Bewusstheit in Bezug auf das Türkische fremdsprachendidaktisch diskutiert und als lernfördernd vorgeschlagen wird, wurde dies bisher im DaF-Bereich nicht hinterfragt. Daher wird es nützlich sein, die Morphem-Methode zu verwenden, um Studierenden eine Fähigkeit, nämlich die morphologische Bewusstheit zu vermitteln. Deshalb wird die morphologische Bewusstheit und die Morphem-Methode im Detail diskutiert. Es wird angenommen, dass die Studierenden mit dieser Methode die Ähnlichkeiten verschiedener Wörter bemerken können und dies beim Lernen neuer Wörter effizient sein würde. Damit diese Methode in den Vorbereitungsklassen verwendet werden kann, wird es als wichtig angesehen, die jeweiligen Übungen nach dem Sprachniveau einzustufen. Diese Überlegungen, die zu einem Perspektivenwechsel vom lexikalischen zum morphologischen Prinzip beim Wortschatzerwerb führen, können für die Lernenden von Vorteil sein. Mit dieser Methode können die Lernenden neue Wörter leichter lernen und ihren Wortschatz kreativer aufbauen.

Hiermit sollen die Auswirkungen der morphologischen Bewusstheit auf den Lernprozess in der Vorbereitungsklasse ermittelt und somit ein neuer Ansatz für Lehrende und Lernende vorgeschlagen werden. Auch beim Vokabellernen und der Entwicklung der Schreib-, Sprech- und Lesefähigkeiten kann diese Abhandlung eine richtungsweisende Rolle spielen.

2. MORPHOLOGIE UND SPRACHE

Die morphologische Struktur einer Sprache zu erkennen bedeutet, Kenntnisse über die Funktionsweise dieser Sprache zu haben. Das Erlernen und Erkennen morphologischer Elemente ermöglicht ein besseres Verständnis und eine bessere Verwendung einer Sprache. Elsen definiert die Morphologie wie folgt:

> *Die Morphologie ist diejenige Teildisziplin der Linguistik, die sich mit dem inneren Aufbau der Wörter in ihrem systematischen Zusammenhang befasst, also mit Flexion und Wortbildung. Sie untersucht Vorkommen, Formen und Kombinationen der Morpheme einer Sprache oder sprachübergreifend. (Elsen 2011,1)*

Die Wortbildung ist also eine der Funktionen der Morphologie und kann kurz als die Bildung neuer Wörter auf der Basis vorhandener sprachlicher Mittel zusammengefasst werden. Das Ziel der Morphologie ist zu untersuchen und zu erklären, wie Wortstrukturen und Wortformen gebildet werden.

> *Ein Morph ist „eine elementare lautliche oder graphische Einheit der Sprache, der eine Bedeutung bzw. ein grammatisches Merkmal zugeschrieben werden kann"(Busch/Stenschke 2008, S. 81). Ein Morphem dagegen ist „ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache die aus einem Morph oder mehreren Allomorphen (Ausdrucksseite) und einer Bedeutung bzw. einem grammatischen Merkmal (Inhaltsseite) besteht". (Busch/Stenschke 2008, S:81)*

Für Lernende, die gerade erst anfangen, Deutsch zu lernen, erleichtert die Zerlegung von Wörtern in Morpheme das Lernen und Merken. Wenn sie die Regeln der Wortbildung kennen, können ihre Schwierigkeiten beim Ausdruck, bei Lese- und Schreibübungen stark reduziert werden. Damit die Studierenden dies tun können, ist es wichtig, dass sie wissen, was morphologische Elemente sind, und dass sie Vorkenntnisse über ihre Funktionen haben. Natürlich ist es für Studierende der Vorbereitungsklasse schwierig, die Morphologie zu verstehen. Aber das Verständnis der genannten Wortbildungsmechanismen in der Morphologie ist eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg. Deshalb sollen diese im Folgenden kurz vorgestellt werden. Auf diese Weise können komplexe Wörter wie *„Einkaufsgewohnheiten"* und *„Studentenwohnheim"* in Lehrbüchern verständlicher werden. Z. B. durch die Einführung des Suffixes „-ung" und die Erklärung seiner Funktion können die Lernenden die Bedeutung neuer Wörter erahnen: *erfahren -die Erfahrung / üben – die Übung.*

> *Eine morphologische Analyse der Wörter bezieht sich einesteils auf ihre paradigmatische Funktion und anderenteils auf ihre syntagmatische. Im ersten Fall segmentieren wir das Wort in Wurzel, Präfix und Suffix, um die Wortart herauszustellen, nämlich ob es ein Verb, Substantiv, Adjektiv oder ein anderes Wort ist. Zahl, Geschlecht oder Zeit des Wortes wird nur für semantische Erläuterungen analysiert. (Mager 2002, S:6)*

Die Lerngeschwindigkeit eines neuen Wortes hängt davon ab, wie viele Verbindungen zu verschiedenen Sprachebenen wie zum Beispiel phonologischen-morphologischen- und lexikalischen–Ebenen hergestellt werden. Obwohl dieser Erwerb auf den ersten Blick schwierig erscheinen mag, sind die hohe Häufigkeit und Funktionalität der erworbenen Morpheme und die begrenzte Anzahl an

Morphemen erhebliche Vorteile für Deutschlernende. An diesem Punkt ist die Morphemkonstanz auch ein wichtiger Faktor, der das Lernen erleichtert:

> *Morphemkonstanz ist wesentlich für die Bildung komplexer Wörter. Das Deutsche verfügt über ca. 8000 einfache Wortstämme im Kernwortschatz (vgl. Eisenberg 2006, S. 34 ff.), die zur Bildung von Einsilbern (Wand, spitz, Turm) oder trochäischen Zweisilbern (lesen, schreiben, rechnen) dienen. Davon ausgehend lässt sich der deutsche Wortschatz durch Morphemkombinationen bzw. Wortbildungsprozesse (Z. B. Turmspitze, unbeschreibbar) nahezu unendlich erweitern, wobei für das Geschriebene die das stille Lesen erleichternde Morphemkonstanz fundamental ist. Die Leseunterstützung durch morphologisch transparente Wortschreibungen ist didaktisch bislang kaum berücksichtigt worden (zum ausführlichen Stand der Forschung vgl. Bangel/Müller 2013).*

Es wird als notwendig erachtet, die durch morphologische Bewusstheit erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht nur im Fachbereich Linguistik, sondern auch in den Vorbereitungsklassen bzw. im Spracherwerb mit einzubeziehen. Denn damit erweitert sich der Wortschatz der Lernenden, sie können die Struktur neuer Wörter erkennen und ihre Bedeutung leichter erahnen. So entdecken Lernende, die eher das grammatikzentrierte Lernen bevorzugen, neue Wörter mit einem anderen Ansatz und lernen sie leichter. Wenn die Studierenden beispielsweise Vorkenntnisse darüber haben, dass das Morphem „-bar“ ein Suffix ist und was für eine Funktion es hat, können sie neue Wörter, die mit dem Suffix „-bar“ abgeleitet werden, schneller verstehen und sich diese Wörter leichter merken. Das deutsche „-bar“ bildet deverbale Adjektive, die meistens mit *können* umgeschrieben werden können: *bezahl* (verbale Basis) + „-bar“ (adjektivisches Suffix) = *bezahlbar* = etwas kann bezahlt werden.

Natürlich sollten die Erklärungen einfach sein und dem Sprachniveau der Studierenden entsprechen. Denn das Ziel ist nicht, die Studierenden in begriffliche Verwirrung zu stürzen, sondern die morphologischen Elemente der Wortbildung vorzustellen, damit sie weitere Sprachkompetenzen entwickeln können.

Deutschlernende in der Türkei finden beim Spracherwerb Grammatik sehr wichtig. Der Erwerb von Grammatikkenntnissen gibt den Lernenden Selbstvertrauen, führt jedoch nicht dazu, dass sie ihren Sprachgebrauch wesentlich verbessern. Wir haben beobachtet, dass die Sprechfertigkeit in den Vorbereitungsklassen am schwierigsten zu entwickeln ist. Die Studierenden, die befragt worden sind, „worunter sie am meisten beim Spracherwerb leiden“, gaben an, dass ihr Wortschatz beim Sprechen und Schreiben nicht ausreicht. Natürlich ist ein ausreichender Wortschatz beim Fremdsprachenlernen sehr wichtig. Dass sich die Sprechfertigkeit beim Erlenen einer Sprache am schwersten entwickelt, wird auch in vielen anderen Studien angedeutet. Z. B. untersuchten Yılmaz und Maden in

einer Studie, die sie mit deutschlernenden Studierenden durchführten, ihre Angsteinstellungen.

> *Die Teilnehmer gaben an, dass sie, wenn auch teilweise, in Bezug auf Sprechfertigkeiten (81 %), Leseverständnis (66 %), Hörverständnis (59 %) und Schreibfähigkeiten (46 %) unter einer gewissen Angst litten. (Maden, Yılmaz 2016, S:209)*

Während die Studierenden eine Fremdsprache lernen, versuchen sie, unbekannte Wörter mit Hilfe eines Wörterbuchs auszuarbeiten. Allerdings kann diese Methode, die für Anfänger erstmal ausreichend sein mag, auch einige Probleme bereiten. Dies ist eine nützliche Anwendung, insbesondere während der schriftlichen Produktion, aber da das gelernte Wort danach nicht verwendet wird, wird es wahrscheinlich vergessen oder sie verwenden die falschen Wörter, weil sie noch nicht wissen, wie man das Wörterbuch effektiv verwendet. Mit Hilfe eines Wörterbuchs versuchen die Studierenden sicherzustellen, dass ihr Wortschatz in allen Fertigkeiten ausreicht.

> *Die menschliche Sprachverarbeitung ist grundsätzlich lexikalisch-semantisch orientiert (Pienemann 1998; Van Patten 2004: 7). Das heißt, dass sprachliche Äußerungen in erster Linie hinsichtlich ihres lexikalischen Gehalts, also ihrer Bedeutung, verarbeitet werden, während ihre Form, also ihre grammatische Struktur, zunächst sekundär ist. (Winkler 2011, S: 528)*

Es ist notwendig, die grammatikalisch orientierte Lerngewohnheit beim Fremdsprachenlernen zu ändern. Es sollte nicht übersehen werden, dass das Lernen von Vokabeln genauso wichtig und notwendig ist, wie Grammatikregeln. Daher brauchen die Studierenden einen neuen Lernansatz. Es ist wichtig, dass sie die Merkmale der Wortbildung kennen.

3. DIE DEUTSCHE WORTBILDUNG

Man teilt den morphologischen Prozess in Flexion und Wortbildung ein. Flexion ist die Bildung der Wortformen eines Lexems. Z. B. die Deklination des Nomens: *Die Fliege / der Fliege*. Die Wortbildung ist die Bildung der Nennform eines Wortes/Lexems durch Veränderung eines bestehenden Wortes. Z. B.: *nach-fliegen*.

Zur deutschen Wortbildung gehören hauptsächlich Komposition (sehr produktiv), Derivation, Konversion, Kontamination und Kurzwortbildung. Diese Verfahren unterscheiden sich in ihrer Kombination. Diese Unterscheidung hängt davon ab, ob das Wort mit einfachen Wörtern oder mit Ableitungsaffixen (Präfixe, Suffixe und Zirkumfixe) gebildet wird.

Studierende, die in den Vorbereitungsklassen an der Anadolu-Universität Deutsch lernen, haben bereits begonnen, Englisch zu lernen. Deshalb lernten sie sowohl in

ihrer Mutter- als auch in dieser Fremdsprache, wie ein Wort aufgebaut ist. Daher wird es Studierenden mit Vorkenntnissen in der Wortbildung leichtfallen, deutsche Wortbauregeln zu lernen. Beispielsweise wird es bei zusammengesetzten Wörtern ausreichen, Informationen über die deutschen zusammengesetzten Wörter zu geben, anstatt sie im Detail zu erklären.

In seinem Buch verglich Balcı (2009) Deutsch und Türkisch in Bezug auf die Wortstruktur und brachte Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Sprachen zum Ausdruck, die genutzt werden können, um den Lernprozess zu beschleunigen.

Dabei lässt sich tabellarisch vergleichen, mit welcher Reihe die Wortbildungsarten in diesen drei Sprachen gebraucht werden. Die betreffenden Wortbildungsarten werden im nächsten Abschnitt erläutert.

Tabelle 1: Wortbildungsarten in verschiedenen Sprachen aufgelistet nach Produktivität

	DEUTSCH	TÜRKISCH	ENGLISCH
1.	Komposition	Derivation	Konversion
2.	Derivation	Komposition	Derivation
3.	Konversion	Konversion	Komposition

Auch wenn die Deutschlernenden in der Vorbereitungsklasse bereits die Wortbildung einer Fremdsprache kennengelernt haben, empfiehlt es sich, die deutsche Wortbildung unter Berücksichtigung ihres Sprachniveaus zu erklären.

Komposition ist die Bildung eines neuen Wortes aus zwei oder mehreren vorhandenen Wörtern.

> *Die Komposition ist ein Wortbildungsmuster, bei dem lexikalische Wörter gebildet werden, deren Stamm aus zwei Stämmen anderer lexikalischer Wörter zusammengesetzt ist, die die Glieder des Kompositums genannt werden. Das Kompositum erhält seine grammatischen und semantischen Merkmale auf produktive oder zumindest meistens transparente Weise von den beiden Gliedern. (Schäfer 2018, S:221)*

Der erste Bestandteil eines Kompositums kann ein Nomen (*die Haustür*), ein Adjektiv (*das Hochhaus*) oder ein Verb (*der Schreibtisch*) sein. Einige Komposita brauchen zum Verbinden Fugenelemente wie „-n“ (*der Sonnenschirm*), „-s“ (*das Lebensmittel*), „-er“ (*der Finderlohn*), „-es“ (*die Siegessäule*), „-en“ (*nötigenfalls*).

Derivation ist neben der Determinativkomposition die häufigste Wortbildungsart.

> *Derivation ist die Bildung neuer Wörter aus existierenden Wörtern unter Anfügung von Affixen. Verben mit Verbpartikeln und Verbpräfixen unterscheiden sich in ihrer Syntax und ihrer Flexion. Bei der Derivation*

kann sich die Wortart ändern, muss aber nicht. Wortbildungssuffixe sind nur in bestimmten Abfolgen kombinierbar. (ebd., S: 242)

Man unterscheidet in explizite und implizite Derivation.

Explizite Derivation ist die Bildung eines Wortes aus einem Wort und einem Derivationsaffix. (Präfixe, Suffixe, Zirkumfixe) Z. B.: *nach-fliegen, die Ver-folg-ung*

Präfigierung: stehen/bestehen/verstehen/auf-stehen

Suffigierung: die Schön-heit/bezahl-bar/kind-lich

Bei der *impliziten Derivation* werden keine Wortbildungsaffixe verwendet. Es sind Wörter, die mittels eines Nullmorphems gebildet sind. Für Deutschlernende sind sie in erster Linie deswegen interessant, weil sie eine verhältnismäßig homogene Gruppe der Maskulina bilden: Z. B. *der Befehl, der Kuss, der Beginn*. Es gibt natürlich Ausnahmen: Z. B. *gehen/ der Gang, der Band, das Schloss.*

Unter der *Konversion* versteht man die Neubildung von Wörtern, die seine Wortart, aber nicht seine Form verändert. Z. B. *beginnen = der Beginn, der Ernst=ernst*

Bei der *Kürzung* werden die Wörter gekürzt. Z. B. Uni, oder man benutz die Anfangslaute der Langversion der Wörter: *IT, HIV* usw.

Wie oben erwähnt gibt es in der deutschen Sprache verschiedene Möglichkeiten, neue Wörter zu bilden. Morphologische Bewusstheit ermöglicht es, die Bausteine der Wörter zu erkennen, die die Grundlage der Sprache bilden, und somit Teile in neuen Wörtern zu bemerken und bei der Produktion davon zu profitieren. Darüber hinaus besteht eine weitere Schwierigkeit, die in Vorbereitungsklassen beobachtet wird, darin, dass die Lernenden nicht wissen, wie man ein Wörterbuch benutzt, weil sie den Wortstamm nicht kennen-. Deswegen müssen sie ein abgeleitetes Wort noch einmal im Wörterbuch nachschlagen. Sie können etwa nicht herausfinden, dass das Wort *„wellig“* von dem Wort *„die Welle*“ abgeleitet ist, so werden sie beim Produzieren immer abhängiger vom Wörterbuch. Ulrich (2021) hat in seinem Buch festgestellt, dass die Kenntnis der Regeln und die Muster der Wortbildung den Lernenden helfen kann, leichter mit ihren Wörterbüchern umzugehen und das Sprachbewusstsein zu stärken. Aus diesem Grund sollte die deutsche Wortbildungslehre in den Vorbereitungsklassen eingeführt werden. Wortbildungsregeln und -muster sollten auf einfache Weise dargestellt und den Studierenden eine morphologische Bewusstheit vermittelt werden. Zu diesem Zweck sind die Verwendungen von Tabellen für die Vermittlung von Informationen wichtige Materialien.

Präfixe	Suffixe	Zirkumfixe
↓	↓	↓
*ein*laden	Freund*schaft*	*Vor*bereit*ung*
*auf*stehen	dank*bar*	*Zu*gehörig*keit*
*aus*steigen	Gesund*heit*	*Un*dank*barkeit*

Beim Erstellen solcher Tabellen ist es wichtig, Wörter zu wählen, die den Studierenden vertraut sind. Wird diese Art der Visualisierung verwendet, kann auch ein Selbstverständnis der Studierenden für die Struktur erreicht werden. Mit der Verwendung dieser Tabelle können die Studierenden visuell wahrnehmen, was Präfix, Suffix und Zirkumfixe sind, und sie dann erkennen, wenn sie auf diese abgeleiteten Wörter treffen. Auf diese Weise wird den Studierenden das Wissen um die abgeleiteten Wörter und Ableitungsformen, das zu den Wortbildungsregeln gehört, leichter verständlich vermittelt.

4. MORPHOLOGISCHE BEWUSST UND MORPHEM-METHODE

Unter dem Begriff morphologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, Wortmorpheme zu analysieren und zu erkennen. Diese Fähigkeit ermöglicht es den Studierenden, komplexe Wörter, denen sie begegnen, leichter zu lernen und sich an sie zu erinnern, während sie ihre Lese-, Schreib- und Sprechfähigkeiten verbessern.

Morphologische Bewusstheit beinhaltet das Wissen über Morpheme und Wort-Bildungsregeln und die Fähigkeit, von diesem Wissen im Umgang mit seiner Sprache Gebrauch zu machen. Dazu gehören primär das Wissen über zusammengehörige Laute und Bedeutungen in einer Sprache sowie Regeln, die mögliche Kombinationen von Morphemen festlegen (Kuo & Anderson, 2006, S: 161)

Nation (2001) betont die Bedeutung des Erlernens morphologischer Elemente und stellt fest, dass diese Elemente einen Vorteil beim Erkennen und Wahrnehmen von Wörtern beim Fremdsprachenlernen bieten. Lernende mit morphologischen Kenntnissen können vorhandene Wörter leichter verstehen und ihren Wortschatz erweitern.

> *Die morphologische Bewusstheit (MB) beschreibt die Fähigkeit, Morpheme in Wörtern zu analysieren und zu manipulieren. Sie ist (wie auch die PB) ein Teil der linguistischen Bewusstheit (Carlisle & Feldman, 1995, in: Volkmer (2019, S: 334).*

Wenn es um Wortschatz geht, ist es für einen Lehrenden, der effizient und zielorientiert unterrichten möchte, und für einen Lerner, der bewusstes Lernen bevorzugt, wichtig, die folgenden Fragen beantworten zu können.

-Was ist das phonologische Merkmal des Wortes? (Phonetik)

- Was bedeutet dieses Wort? (Semantik)

- Wie wird das Wort geschrieben? (Orthografie)

- Welche grammatischen Formen hat das Wort? (Morphologie)

Die Morphem-Methode wird als die geeignetste Methode angesehen, um morphologische Bewusstheit zu erlangen. Der Zweck und Einsatzbereich dieser Methode ist unterschiedlich und wird im Fremdsprachenunterricht nicht eingesetzt. Die Methode wurde zunächst für die Behandlung von Sprachstörungen entwickelt. Der Ansatz, die Behandlung durch Trennung der Wörter in ihre Morpheme zu realisieren, kann aber auch im Fremdsprachenunterricht zur Vermittlung der Wortbildung und Erweiterung des Wortschatzes eingesetzt werden.

Die Morphem-Methode wurde erstmals 1979 von Dieter Pilz und Siegfried Schubenz in der Legasthenieforschung eingesetzt und 1981 für die Erforschung der Alphabetisierung entwickelt. Die Morphem-Methode basiert auf dem Prinzip, dass Wörter aus verschiedenen Bausteinen (Morphemen) zusammengesetzt sind. Aus diesem Grund braucht es morphologische Bewusstheit um angewendet zu werden. (vgl. Kraft 2008: 13)

> *Der Einsatz der Morphemmethode wird für die Alphabetisierung Nicht Deutschsprachiger ab einem gewissen Sprachniveau und Alphabetisierungsgrad als positiv bewertet (vgl. Feldmeier 2004: 115f.). Feldmeier, der den anderen aufgeführten Ansätzen eher skeptisch gegenübersteht, bezeichnet die Morphemmethode sogar als die „einzig brauchbare Unterrichtsmethode" (ebd. S. 130). So ermögliche die Methode den Lernenden:*
>
> *„− die Einsicht in die Bausteinstruktur der deutschen Sprache;*
>
> *− die Einsicht in die Schreibweise zusammengesetzter Wörter;*
>
> *− die Verbesserung der Aussprache und der gesprochenen Sprache*
>
> *(Gastarbeiterdeutsch);*
>
> *− die Vermittlung von grammatikalischen Inhalten" (Holling 2007: 40)*

Die Kompetenzen, die diese Methode den Lernenden vermitteln kann, sind für die Studierenden, der Vorbereitungsklasse aufgrund ihres Sprachniveaus als bedenklich einzustufen. In einigen Studien wurde diese Problematik angesprochen

und betont, dass ein hohes Sprachniveau für die Anwendung der Methode erforderlich ist.

> *Auch in der Möglichkeit des Sprachvergleichs mit anderen morphematisch aufgebauten Sprachen wie Türkisch werden in der Literatur Vorteile der Methode gesehen (vgl. Magin 1991, S. 75 f.). Dennoch bleibt zu bedenken, dass bei den Lernenden mit dem Einsatz der Morphemmethode ein recht hohes Maß an Sprachbeherrschung insbesondere im semantischen Bereich vorausgesetzt wird, weswegen er sich für Sprachanfänger/innen nicht eignet (Goll et al. 1988: 6)*

Damit diese Methode in der Vorbereitungsklasse angewendet werden kann, muss sie vereinfacht werden. Anstatt detaillierte Informationen über die Wortbildung zu geben, sollte diese kurz erläutert und die morphologische Sichtweise, wenn auch eingeschränkt, vermittelt werden. Gedanken und Anregungen, wie die morphologische-Methode in den Vorbereitungsklassen eingesetzt werden kann, sollen folgend diskutiert werden.

Diese morphologischen Merkmale spielen eine wichtige Rolle für die Fähigkeiten im Fremdspracherlernen. Das Erkennen von Wortstämmen hilft den Lernern, die Bedeutung des Wortes zu verstehen. Selbst wenn sie ihre Bedeutung nicht direkt verstehen, versuchen sie diese zu erahnen, Vokabeln zu lernen. In den Vorbereitungsklassen beginnen die Studierenden zunächst, sich Kenntnisse in Phonetik und Rechtschreibung anzueignen. Informationen darüber, wie ein Wort ausgesprochen und geschrieben wird, sind in der ersten Lektion der Lehrbücher enthalten. Morphologisches Wissen wird jedoch nicht häufig erwähnt, es wird mehr unbewusstes Lernen bereitgestellt. Als Hauptgrund dafür kann die Tatsache angesehen werden, dass das morphologische Wissen für Anfänger sehr schwierig ist. Beispielsweise sind im Lehrbuch Menschen A1 Ausspracheübungen in der ersten Lektion enthalten, während Informationen zur Wortbildung im Buch A2 enthalten sind. (vgl. Habersack, C.; Pude, A.; Sprecht, P. 2013)

> *Obwohl der Bereich [damit wird die Wortbildung gemeint – J.T.] der Sprache eine wichtige Möglichkeit darstellt, den Wortschatz und somit das Ausdrucksvermögen der Lernenden auf eine sehr ökonomische Art zu erweitern, werden die damit verbundenen Möglichkeiten in den meisten DaF-Lehrwerken nicht ausgeschöpft (Storch 2001, S: 9 in: Targońska, 2013: 205)*

Wie bereits erwähnt, beschweren sich die Studierenden, dass ihr Wortschatz in Bezug auf ihre Schreib- und Sprechfähigkeiten unzureichend ist. Aus diesem Grund lässt sich festhalten, dass Wortschatzübungen weder in Lehrbüchern noch im Unterricht einen hohen Stellenwert haben. Darüber hinaus kennen und entwickeln die Studierenden keine Methode, die sich darauf bezieht, wie man das Wort lernt.

> *Insgesamt wurde festgestellt, dass Lehrwerke für Erwachsene über ein ärmeres Angebot an Derivationsübungen verfügen. Dies kann überraschen, weil Erwachsene im FU zum produktiven Umgang mit der Fremdsprache, d.h. mit ihrem lexikalischen Wissen befähigt werden sollten, wobei WBÜ und die dank ihnen entwickelte Wortbildungskompetenz die Grundlage für diese Prozesse bilden könnten. (ebd., S. 204)*

Für Lernende ist es sehr wichtig, die strukturelle oder semantische Ähnlichkeit eines erlernten Wortes mit anderen Wörtern zu erkennen. Daher ist morphologische Bewusstheit ein sehr geeigneter Ansatz zum Vokabellernen. Mit den für die Methode geeigneten Übungstypen kann sowohl eine morphologische Bewusstheit erlangt, als auch neue Wörter schneller und dauerhafter gelernt werden.

> *Wortbildungskompetenz als morphologische Bewusstheit (morphological awareness) ist ein zentraler Bestandteil allgemeiner Sprachkompetenz. Wer den Aufbau komplexer Wörter, vor allem zusammengesetzter und abgeleiteter Wörter durchschaut, verfügt über das bessere Leseverständnis und eine differenziertere Ausdrucksfähigkeit beim Sprechen und Schreiben. (Ulrich 2021: 16)*

Das Wissen um die Bestandteile der Morphologie wird im Falle der Muttersprache unbewusst im Spracherwerbsprozess erworben. Später wird dieses Wissen durch den Schulunterricht regelmäßig erlernt und gefestigt, somit wird es zu explizitem Wissen. Fremdsprachenlerner können sich dieses Wissen nicht wie in ihrer Muttersprache aneignen, aber sie brauchen es. Denn wer nicht über die strukturellen Kenntnisse einer Sprache verfügt, kann diese Sprache nicht verwenden. Die Morphem-Methode ist in dieser Hinsicht für Lernende sehr nützlich.

5. ÜBUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE MORPHEM-METHODE

Auch wenn die Studierenden der Vorbereitungsklasse bereits mit dem Deutschlernen begonnen haben, ist ihr Sprachniveau ein Anfängerniveau. Sie haben zuvor grammatikalisch gelernt. Daher ist ihr Wortschatzerwerb ziemlich begrenzt. Auch Lern- und Lehrprozesse ähneln dem Erlernen der Muttersprache.

> *Wortschatzaneignung in der Zweitsprache vollzieht sich in Entwicklungssequenzen, die vom Lerner aus gesehen pragmatisch-funktionalen Prinzipien folgen, ähnlich dem „natürlichen" Erwerb in der Erstsprache. Zunächst werden konkrete Inhaltswörter und einfache, kurze Wörter erlernt, die eine grundlegende Alltagskommunikation ermöglichen. Zunehmend nimmt der Lerner häufig gebrauchte und funktionale Wörter, die morphologisch transparent sind, auf. Semantisch*

komplexe und morphologisch intransparente Wörter folgen.(https://daz.alp.dillingen.de/index.php/grundlagen/wie-lernen-sie-deutsch/wortschatzarbeit,20.04.2022)

Wie bereits erwähnt, ist bei der Untersuchung der Lehrbücher (Menschen A1, A2, B1) bekannt, dass es sehr wenige detaillierte Informationen über Wortbildung oder Wortbildungsübungen gibt. Dennoch ist es wichtig, das Lehrbuch als Ausgangspunkt für die Vorbereitung von Übungen zu nehmen. Zum Beispiel gibt es Informationen über das Lehren von Artikeln, es wird erläutert, dass bei dem Artikelgebrauch von zusammengesetzten Worten, der Artikel des zweiten Wortes benutzt werden muss. In den nächsten Einheiten werden trennbare Präfixe studiert und Satzfolgen gelehrt, da nur das Präfix am Ende des Satzes steht. Untrennbare Präfixe werden bei der Verarbeitung der Vergangenheitsform behandelt und erneut gelehrt, ohne ihre Funktionen zu erwähnen. Während diese Informationen vermittelt werden, kann Wortbildung in der gleichen Reihenfolge eingeführt und mit entsprechenden Übungen verfestigt werden. So gewöhnen sich die Lernenden von Beginn des Lernprozesses her an diesen Ansatz des Vokabellernens.

In diesem Teil der Studie werden einige Übungsvorschläge gemacht, die im Unterricht in der Vorbereitungsklasse angewendet werden können. Bei der Vorbereitung der Übungen sollten einige Einschränkungen berücksichtigt werden. Und zwar das Sprachniveau, der Schwierigkeitsgrad des Themas und das Selbstbewusstsein der Studierenden. Aus diesem Grund sollten die vorgeschlagenen Übungen auf dem gleichen Niveau mit der zu erlernenden Sprache sein, um Nachteile zu vermeiden. Darüber hinaus bietet die Wahl der in den Übungen verwendeten Wörter aus den Lehrbüchern (Menschen A1, A2) einen Vorteil für die Studierenden. Es wäre sinnvoll, die Übungen in drei Wortbildungsmechanismen einzuteilen. Außerdem ist nicht zu vergessen, dass die angebotenen Übungen in dieser Studie für das Sprachniveaus A1 und A2 geeignet sind. In diesem Abschnitt werden zunächst für die Methode geeignete Übungen vorgestellt und dann einige Beispiele für Übungen nach Wortbildungsarten gegeben.

Einige der empfohlenen Übungen sind auch in Lehrbüchern oder Arbeitsbüchern enthalten. Diese Übungen werden jedoch unbewusst gelöst, das dadurch gewonnene Wissen, Wortschatzwissen wird nicht in andere Bereiche einfließen. Der Grund dafür ist, dass Informationen über die Wortstruktur vorher nicht gelernt wurden. Daher müssen Übungen sowohl in Bezug auf den Lehrenden als auch auf den Lernenden unterschiedlich gehandhabt werden.

5.1. Übungen für Allgemeinwissen zur Wortbildung

a. Wörter zerlegen: In dieser Übung werden die Wörter einer Wortfamilie in ihre Bausteine zerlegt, damit sich die Studierenden die Bausteine besser merken und lernen.

lesen

Lesung

vorlesen

lesbar

Vorsilbe	Wortstamm	Nachsilbe
	les	-en
	les	-ung
vor-	les	-en
	les	-bar

Mit dieser Übung können Wörter, die zur gleichen Wortfamilie gehören, unterschieden werden und dabei gelernt werden, dass verschiedene Wortarten aus der gleichen Wurzel gebildet werden. So wird leicht erkennbar, wie ein Wort, das zuvor als Substantiv gelernt wurde, zu einem Adjektiv gemacht wird und was es mit seiner Ableitung bedeutet.

b. Wortfamilien einordnen: Bei dieser Übung bilden die Studierenden Wortfamilien mit unterschiedlichen Wortstämmen. Diese Übung kann in zwei Phasen durchgeführt werden. Zunächst wäre es sinnvoll, die Studierenden verstehen zu lassen, was eine Wortfamilie bedeutet, und sie dann zu bitten, diese selbst zu erstellen.

Welches Wort gehört nicht dazu? Streiche es durch.

halten- Behälter- Halt- Unterhaltung - hoffnungslos - erhalten

Ende - endlich - beenden - erfahren- Endergebnis – endgültig

Nach dieser Übung können die Studierenden die Bedeutung von Wörtern erahnen und Wortarten identifizieren. Wenn sie diese Methode selbst als Lernstrategie anwenden, stellen sie möglicherweise fest, dass sie von Vorteil sein wird.

c. Wortarten zuordnen: Mit dieser Übung können die Studierenden Substantive, Verben und Adjektive unterscheiden, die von Wurzelwörtern abgeleitet sind, und so versuchen, verschiedene Arten von Wörtern zu bilden, die sie gelernt haben, ohne ein Wörterbuch zu verwenden.

Wortfamilie zum Stamm „-zieh“
Nomen:
Adjektiv:

Verben:

Um diese Übung durchführen zu können, müssen die Studierenden über Wortartenkenntnisse verfügen. Aus diesem Grund wird empfohlen, zunächst Informationen oder Wiederholungen dazu zu nutzen.

5.2. Übungen für Komposition:

Die Information über das Fugenelement, das bei der Bildung von zusammengesetzten Wörtern verwendet wird, vor der Übung ermöglicht es den Studiereden, sich solchen Übungen bewusst zu nähern und ihre eigene Produktion zu fördern.

A. Bilden Sie zusammengesetzte Wörter. Achten Sie auf Fugenelemente und geben Sie auch Artikel an.

a. Produkt

Model

_____

b. Kurs

Farbe

_____

c. Kleidung

Teilnehmer

_____

d. Auge

Stück

_____

e. Brille

Name

_____

In dieser Übung können beispielsweise die Studierenden, die das Wort *„Augenfarbe“* richtig kombiniert haben, basierend auf dem Wissen, dass ein Wort,

das auf „-e“ endet, ein Fugenelement „-n“ hat, somit neue Wörter kombinieren, indem sie diese Regel richtig anwenden.

B. Schreiben Sie die Wortarten der unten angegebenen zusammengesetzten Wörter.

Die Berufsausbildung

_____

Die Essgewohnheit

_____

Die Fischsuppe

_____

Das Arbeitszimmer

_____

Die Großstadt

_____

Der Kurzurlaub

_____

Solche Übungen werden mehr semantisch betrachtet. Bei dieser Übung wird nur gemessen, ob die Studierenden die Bedeutung des Wortes kennen. Aber auch die Bildung von deutschen Komposita können damit gelehrt werden. Das Wissen beispielsweise, dass das Wort *„Berufsausbildung“* aus zwei Substantiven und das Wort *„Arbeitszimmer*“ aus der Kombination eines Verbs und eines Substantivs gebildet wird, hilft ihnen, eigene Wörter zu bilden oder die Bedeutung zu erahnen, ohne im Wörterbuch nachzuschlagen.

5.3. Übungen für explizite Derivation

A. Welches Wort hat ein Präfix?

a. Familienstand

b. bestehen

c. farbig

d. interessant

B. Welches Präfix ist korrekt? Kreuze die richtige Antwort an!

Der Zug nach Ankara fährt rechtzeitig _____.

a. mit

b. ab

c. nach

d. ein

Die Teilnehmer stellen sich _____.

a. nach

b. zu

c. vor

d. an

Übungen zu Präfixen werden meistens mit dem Merkmal Wortstellung (zum Beispiel steht das trennbare Präfix am Satzende) oder bei der Bildung von Partizip im Perfekt-Fachunterricht behandelt (zum Beispiel Präfixe wie „-be“, „-ver“, „-ent“ nimm nicht das Suffix „-ge“: *„erlebt“, „verstanden“* usw.). Die Funktionen dieser Präfixe werden jedoch nicht erwähnt. Natürlich können diese Informationen für Lernende recht komplex sein. Dennoch wäre es hilfreich, die Funktionen anzugeben, auf die sie am häufigsten stoßen könnten. (zum Beispiel das „-be“ Präfix macht das Verb transitiv. *„dienen“*+ Dativ/ *„bedienen“*+ Akkusativ)

C. Bilden Sie Substantive von diesen Adjektiven:

schön, krank, kreativ, höflich, wirklich

Übungen zur Ableitung von Substantiven aus Adjektiven können für fortgeschrittenere Niveaus in Betracht gezogen werden. Aber mit der Vermittlung einiger Regeln können sie auch für Anfänger geeignet sein**. „**-heit**“** wird verwendet bei Adjektiven endend auf "ch, -en-, ern-, -te“ und unbetonte Silben. Wer dieses Wissen hat, kann aus dem Adjektiv „schön“ das Nomen *„die Schönheit“* und aus dem Adjektiv „*berühmt*“ das Nomen *„die Berühmtheit“* ableiten.

D. Wie heißt das Adjektiv? Leiten Sie vom Verb das richtige Adjektiv ab.

Dieses Obst kann man nicht essen. Es ist nicht _____.

Ayças Schrift kann ich nicht lesen. Für mich ist sie nicht _____.

Dieser Käse hat wenig Fett. Er ist _____.

Frau Çelik hat sieben Kinder. Sie ist _____.

Ziel der Übung ist es, Ihnen zu zeigen, wie Sie mit einem Suffix kurz ausdrücken können, was Sie sagen möchten. Mit dieser Übung können die Studierenden neue Adjektive ableiten, indem sie sehen, dass Adjektive wie „-arm“, „-reich“ auch als Suffixe verwendet werden können.

5.4. Übung für implizite Derivation:

A. Schreiben Sie die Verbformen und die türkischen Bedeutungen der folgenden Substantive auf.

	Bedeutung	Verb
der Beginn		
der Fang		
der Lauf		
der Verkauf		
der Kuss		
der Halt		

Mit dieser Übung, die sehr effektiv sein kann, um den Gebrauch eines Wörterbuchs zu reduzieren, können die Studierenden die Bedeutung des abgeleiteten Wortes in verschiedenen Arten erahnen oder es in seiner schriftlichen oder mündlichen Produktion verwenden.

6. SCHLUSSWORT

Es ist für Studierende, die gerade anfangen, Deutsch zu lernen, eine Herausforderung, zusammen mit anderen Themenbereichen komplexe Wörter zu lernen. Da die Studierenden in den Vorbereitungsklassen vorrangig Grammatikregeln lernen, verbringen sie nicht die notwendige Zeit mit dem Vokabellernen. Daher entwickeln sie keine Vokabellernstrategien. Sie suchen die Bedeutung des Wortes, das sie nicht kennen, aus dem Wörterbuch und verwenden es in der mündlichen oder schriftlichen Produktion. Es ist jedoch schwierig, sich das Wort auf diese Weise zu merken. Dass sich die Lehrbücher mit diesem Thema nicht ausreichend befassen, kann dazu führen, dass die Studierenden das Thema Vokabellernen außer Betracht lassen. Aus diesem Grund wäre es nützlich, solche Methoden in den Vorbereitungsklassen anzuwenden.

Füssenich und Gläß betrachten die morphologische Methode als sprachliche Inkonsistenz. Dies liegt daran, dass mit dieser Methode nur sehr wenige Wörter analysiert werden können. Diese Methode allein reicht jedoch nicht aus, um Vokabeln zu lernen. Die Methode ist sehr effizient, um die Grundzüge der Wortbildung zu vermitteln. Es lässt auch das Wortstruktursystem erkennen und

erleichtert die Synthese und Analyse komplexer Wortstrukturen. (vgl: Füssenich und Gläß, 1984 und Kreft,1985).

Die Morphem-Methode, die erstmals in Deutschland zur Behandlung von Sprachstörungen eingesetzt wurde, wird seit einigen Jahren in Deutschland für die Wortbildungslehre in der Grundschule eingesetzt. Obwohl es nur begrenzt Studien gibt, haben sie gezeigt, dass die Morphem-Methode positive Auswirkungen auf die Lese-, Schreib- und Sprechfähigkeit hat. Die Studierenden mit verbesserter morphologischer Bewusstheit können komplexe Wörter genauer und flüssiger lesen, haben bessere Schreibfähigkeiten und können die Bedeutung von Wörtern genauer zuordnen. Es ist davon auszugehen, dass diese Morphem-Methode, die im Unterrichten von Türkisch als Fremdsprache verwendet wird, auch im DaF eingesetzt werden kann.

Diese Studie kann Lehrkräften, die Deutsch in Vorbereitungsklassen unterrichten, eine andere Perspektive bieten. Sie kann sie dazu inspirieren, verschiedene Übungen für den Wortschatzunterricht vorzubereiten und durchzuführen. Sie kann auch zeigen, wie Wortbildungsübungen vorbereitet werden können. Wie erfolgreich die Methode sein wird, soll in einer weiteren Studie diskutiert werden. Mit den Studierenden können unterschiedliche Übungstypen entwickelt und die Methode effizienter eingesetzt werden. Die Studierenden, die eine morphologische Bewusstheit erlangen, können mit dieser Methode gemeinsam mit ihren Lehrenden eine Vokabellernstrategie entwickeln. Die Fähigkeit der Studierenden, dies zu tun, kann ihre Motivation steigern.

LITERATURVERZEICHNIS

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik: mit einem Anhang linguistischer-didaktischer Fehleranalyse*. Adana, Ulusoy Matbaası

Balcı, T.&Aksöz, A. & Serindağ, E. (2010). *Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü. Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpraefigierungen*. Adana: Ulusoy Matbaası

Bangel, M.& Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischem Bewusstsein und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)Strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie Didaktik Deutsch. In: *Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 43-63

Becker, T. (1990). *Analogie und Morphologische Theorie*. München: Wilhelm Fink Verlag

Busch, A. Stenschke O. (2008). *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Ceylan, Y. (2018). Wortbildung im Türkischen und Deutschen: Eine Kontrastiv Linguistische Untersuchung der Wortbildung mit Wortbildungsanalysen von Daf-Studierenden. *In: Turkish Studies Volume 13/4, Winter 2018, P. 185-202 Doi Number: Http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.12894 Issn: 1308-2140*, Ankara-Turkey

Elsen, H. (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG

Fink, A.& Pucher, S. & Reicher, A. & Purgstaller, C. & Kargl, R. (2012). Entwicklung eines Tests zur Erfassung der morphematischen Bewusstheit. *In. Empirische Pädagogik,* 26, 423–451

Füssenich, I. & Gläß, B. (1984). Alphabetisierung und Morphemmethode. *In: Analfabetismus in der BRD. Osnabrück: Red. Onabrücker Beiträge zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung* e. V., – ISBN 3-924110-23-9, 26-27

Goll, A. & Urbanek, R. (1987). Zur Entwicklung standortbezogener Konzepte innerhalb staatlicher Schwerpunktmaßnahmen der Lehrerfortbildung, dargestellt am Beispiel des Fortbildungskurses „Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule". *In: Brandt, Inge (Hrsg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich der Ausländerpädagogik, Dokumentation. Soest.,* 81 98

Habersack, C. & Pude, A. & Sprecht, P. (2013). *Menschen Deutsch als Fremdsprache Kursbuch A1-A2.* Ismaning: Hueber Verlag GmbH&Co.

Wortschatzarbeit. Die Bedeutung des Wortschatzes beim Spracherwerb über: https://daz.alp.dillingen.de/index.php/grundlagen/wie-lernen-sie-deutsch/wortschatzarbeit, Zugang am: 20.04.2022

Hoppe, I.& Schwenke, J. (2013). *Auf den Anfang kommt es an, Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben.* Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Kleinschmidt, M.& Babbe, K.& Mermeroglu F. (2013). *Mit Kindern den Wortschatz entdecken Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen.* Berlin-Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien

Kraft, T. (2008). *Alphabetisierungsmöglichkeiten in Öffentlichen Bibliotheken Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Bibliothekseinführung in die Hamburger Öffentlichen Bücherhallen am Beispiel des Alpha-Teams der Hamburger Volkshochschule*. Bachelorarbeit. Hamburg

Kreft, W. (1985). Die Methodendiskussion in der Alphabetisierung. *In: KREFT, Wolfgang (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. – Bonn: Pädag. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochsch.- Verb.*

Kuo, L. & Anderson, R. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross- Language Perspective. Educational Psychologist, 41(3), 161-180.

Lipkowski, E. (2012). *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer.* Universität Duisburg-Essen

Maden S. & Yilmaz D. (2016). Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma *In: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2016, Cilt 6, Sayı 2,* Yayına Kabul Tarihi: 12.02.2016, 201-211

Mager, E. (2002). Wortschatzarbeit Im Daf-Unterricht. Universidad Nacional Autónoma de México

Magin, U. (1991). Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch – Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. *In: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg.): Deutsch lernen 1-2/1991. Baltmannsweiler,* 62-116.

Memiş, M. R. (2018). *Yapım Eki Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kelime Hazinesi, Kelime Türetme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*, Doktora tezi, Ankara.

Nation, I.S.P (2001). *Learning Vocabulary in another Language,* Cambridge Universty Pres, 47.

Schäfer, R. (2018). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*: Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Language Science Press

Targońska, J. (2013). Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr - und – lernforschung. *In: Acta Neophilologica 15/1*,201-216

Ulrich, W. (2021). Wortbildung und Kollokationen im Deutschunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Hebborn-Brass, U. & Gladbach, B. (1986). Ein praxisorientierter Leitfaden zur Stotterertherapie - Erfahrungen mit der Modifikation des Vorgehens nach Azrin und Nunn. *In: Die Sprachheilarbeit 311,* 1-8

Volkmer, S. (2019). *Ebenen der Früherkennung von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb*. Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Humanbiologie an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

Wecker, V& Biznanzer, A. (2020). Zum Zusammenhang von grammatischem Wissen und schriftsprachlichen Kom petenzen. Theoretische und

empirische Befunde. *In: Röber, Christa & Olfert, Helena (Hrsg.) (i. Ersch.): Schriftsprach – und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Band 2.2, aktualisierte Und Erweiterte Ausgabe.* Baltmannsweiler: Schneider

Winkler, S. (2011). Sprachstandsermittlung und Lernfortschrittstest Mal Anders Die »Elicited Imitation Task« Als Ein Fenster Zur Lernersprachlichen Grammatik. *In: Infodaf*, Nr. 5, 38. Jahrgang, Oktober 2011.

UNIVERSITY STUDENTS‘ PERCEPTIONS of E-FEEDBACK in WRITING CLASSES

Assist. Prof. Dr. Fatma YUVAYAPAN
Kahramanmaraş İstiklal University
fyuvayapan@gmail.com

1. INTRODUCTION

Broadly speaking, pandemics cannot be merely regarded as infectious diseases, but they bring about devastating socio-economic and political crises in the infected countries (Chakraborty & Maity, 2020). The covid-19 pandemic was started in Wuhan, the capital of Hubei Province, in late 2019 and since then more than 200 countries have announced confirmed Covid-19 cases. Based on the global up-to-date information about the spread of the pandemic in November 2021, over five million deaths have been reported on the WHO website available at https://covid19.who.int/. Being a highly contagious virus, the spread of it can only be reduced by physical distancing. In many countries, strict measures such as stay-at-home orders (Aguilera-Hermida, 2020), border closure (Constantino et al., 2020), and school closure (Aguilera-Hermida, 2020) have been taken to preserve people’s health. The outbreak has had disastrous impacts on every aspect of human life worldwide, including daily lives, economy, education, and tourism.

To ensure a safe learning environment during the pandemic, schools and higher education institutions have experienced compulsory changes in the mode of teaching and learning in more than 200 countries. This said, in many countries, the online mode of learning became inevitable because of school closures. Globally, the alterations made in the education systems throughout the world have affected at least 1.5 billion learners (UNESCO, 2020). In Turkey, the first Covid-19 cases were reported in February 2020 and in a short span of days of March 2020, the citizens of Turkey have witnessed several strict measures, one of which was the closure of schools and universities. In the academic year 2020-2021, all the universities adapted the online mode of learning to complete the curricula.

However, this rapid and compulsory swift in the mode of education has led to several challenges. Firstly, the curriculum used in the schools was largely rested on face-to-face learning (Bozkurt & Sharma, 2020). In addition, instructors and learners did not receive training on how to use distance-learning platforms (Huber & Helm, 2020; Quezada et al., 2020). The lack of technological devices and the internet was another reason for not implementing online courses effectively (Rahiem, 2020).

In fact, at the beginning of the 19th century, online learning became an alternative in education due to the rapid growth of the internet (Warschauer, 1997). In addition, the traditional model of education rested on textbooks that did not meet the demand of new technologies, so educators began to obtain information from

the internet to enrich their teaching (Li, 2012). In this global world, where English is surely the medium of communication, English language teachers committed themselves to utilize internet-based sources, leading to the presence of online mode in English classes. Sarica and Cavus (2009) explain that the implementation of internet-based tools in English teaching facilitated authenticity, literacy in skills, and willingness to learn.

Among literacy skills, we must construe writing as a skill that requires various linguistic strategies and conventional rhetoric patterns. While writing, students do not have a clear understanding of the readers of the text and this makes the writing process more ambiguous for them. It is through feedback that ELLs can comprehend and use these strategies and patterns. With the implementation of internet-based tools to language teaching, a new form of feedback benefits writing classes. Several attempts have been made to comprehend the role of e-feedback in language teaching. These studies concentrated on different aspects of e-feedback: students' perceptions (Ali, 2016, Chong, 2019); students' and teachers' perceptions (Mccabe et al., 2011); the effects of e-feedback on L2 students' writing performance (Ciftci & Kocoglu, 2012; Liu et al., 2021; Tuzi, 2004).

Teaching and learning strategies have been changed all around the world due to the Covid-19 pandemic. Thus, it becomes essential to examine all aspects of this compulsory online mode of learning, one of which is electronic feedback (e-feedback, hereafter). As Tuzi (2004) suggests, whether the merging of e-feedback gives a facilitative or devastating effect on the improvement of L2 learners 'writing skills needs to be examined. Of central concern of the present study is how ELLs perceive e-feedback in their writing classes during the pandemic. It is hoped that the results of this study can yield insights for teachers to better understand how e-feedback is perceived by ELLs and how it can be implemented in online L2 writing classes effectively. To this end, the following research questions were constituted;

1. How do English language learners perceive good e-feedback in their writing classes?

2. What kind of e-feedback do English language learners prefer to receive in their writing classes?

2. LITERATURE REVIEW

In contemporary technologically oriented language teaching, responses to students' writing have been exposed to changes to meet students' and teachers' expectations. Ferris (2014) explains that until the 1970s, L2 writing was primarily considered as language practice for students to use grammatical and lexical items through controlled writing activities. In this context, teachers paid a great deal of attention to students' accuracy. In the 1970s, L2 writing was recognized as a process of constructing texts. The attention to accuracy was left and other steps such as discovering ideas, drafting, revising, and collaboration were given

prominence. However, L2 students are constantly in the process of learning L2 lexical and grammatical constructions, so they still need feedback or error correction concentrating on their linguistic knowledge and experience.

Hattie and Clarke (2019) provide a diachronic development of the term feedback. For many years, the term was rarely used. In the US, the term "grading" covered the ways of giving response to students' work while in the UK and in other countries the term "marking" compensated grades and teachers' comments on students' work. Marking and grading are two summative means of evaluation reflecting that the work is over. Thus, they do not account for the term feedback. The essential message of the term is that the most valuable feedback is the one that develops students' work. They define feedback as the information provided by teachers to fill the gap between prior and current knowledge. Hattie (2012, p.115) states that feedback fulfills numerous purposes to reduce this gap: It can

- provide cues that capture a person's attention and help him or her to focus on succeeding with the task
- direct attention toward the processes needed to accomplish the task
- provide information about ideas that have been misunderstood
- be motivational so that students invest more effort or skill in the task

Feedback refers to "specific descriptions and suggestions with a particular student's work" (Brookhart, 2017). For Shute (2008), it is "the information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior to improve learning" (p.154). Zhang and Hyland (2018) emphasize the learning benefits of feedback in second language writing, supplying writers with an awareness of the audience. It is also a means of individualized attention for English language teachers, which is highly valued for students (Hyland, 2013).

Highlighting that feedback comes after the instruction, Hattie (2012, p.115) explains the ways of giving feedback:

> *through affective processes, increased effort, motivation, or engagement; by providing students with different cognitive processes, restructuring understandings, confirming to the student that he or she is correct or incorrect, indicating that more information is available or needed, pointing to directions that the students might pursue, and indicating alternative strategies with which to understand particular information.*

Feedback in writing classes can be provided in three ways: in writing, orally, and electronically. Olesava (2013) states that there has been an increasing amount of literature on e-feedback due to the growing role of technology in our lives. Technological advances have enabled L2 teachers to give more information on students' writing products electronically through in-text comments, blogs, or e-mail (Andrade & Evans, 2013). Tuzi (2004) defines electronic feedback (e-

feedback, hereafter) as "feedback in digital, written form and transmitted via the web" (p. 217). Ware and Warschauer (2006) explain the reasons lying beneath the fuzziness of the term electronic feedback depending on the uses of technology. When the focus is on the compendium of subskills, the computer provides e-feedback automatically. Some soft wares can also be able to supply evaluative feedback to students' products. From the perspective of social practice, it becomes a means of human feedback.

Tuzi (2004) discriminates the differences between oral, written, and electronic feedback, as shown in Table 1. In e-feedback, students, and teachers communicate without the constraints of time and place. The place and time-independent nature of e-feedback may likely facilitate L2 writing in this compulsory online mode of education due to the Covid-19 pandemic. The deficiency of nonverbal elements, the greater sense of anonymity, and time delay may be an obstacle for L2 learners to understand the given messages by teachers in e-feedback.

Table 1. General differences between oral, written and e-feedback

Oral feedback	Written feedback	E-feedback
Face-to-face	Face-to-face /distant	More distant
Oral	Written	Written
Time-dependent	Depends	Time independent
Pressure to quickly respond	Pressure to quickly respond by next class	No pressure to quickly respond
Place dependent	Depends	Place independent
Nonverbal components	No nonverbal components	No nonverbal components
More personally intrusive	Depends	More personally distant
Oral/cultural barriers	Written/cultural barriers	Written/cultural barriers
Greater sense of involvement	No greater sense of involvement	Greater sense of anonymity
Negotiation of meaning	Negotiation of meaning	Less negotiation of meaning
Less delivery effort	Greater delivery of effort	Less delivery effort
N/A	No cut & paste	Cut & paste

As Warschauer (1997) points out, "the special features of online communication—that it is text-based and computer-mediated, many-to-many, time- and place-independent, and distributed via hypermedia links—provide an impressive array of new ways to link learners" (p. 475). Hast (2020) summarizes the direct benefits of e-feedback on students:

- reducing plagiarism
- faster marking of errors
- easier submission and access to the feedback
- legibility
- the opportunity for remote access
- increasing students' engagement

For DiGiovanni and Nagaswami (2001), e-feedback is a potential tool for monitoring conversations. They conducted a study in two writing classes to investigate whether peer online review may be an alternative to face-to-face peer review. During the study, the instructors could monitor the conversations and guide their students if necessary, which encouraged the students to stay on task. This type of e-feedback also enabled students to arrange the pace for their responses and reflect on them. These potentials do not exist in traditional oral feedback or traditional written feedback. In another study, MacLeod (1999) found that e-feedback helped students be more honest with critique in the peer-review process. Hence, students should be instructed on how to use online applications with a specific focus on accepting and giving criticism. Comparing feedback in oral talk and computer-mediated talk and their influences on the revision process, Hewett (2000) reported that oral talk was developed around idea improvement in writing whereas, in computer-mediated talk, students tended to concentrate on more concrete writing tasks.

Seemingly, with its time-independent, flexible, and reflective characteristics, e-feedback may potentially facilitate writing instruction. On the other hand, Bultron (2014) states that there may be some negative effects of e-feedback on students' learning. The lack of some features of communication such as auditory and visual cues or body language may delimit students' understanding and generate long hours of correction of the written products. For Hast (2020), increasing students' motivation to access their online feedback is the core of problems in maintaining effective e-feedback. Exposure to focusing on grades makes it hard for students to concentrate on e-feedback. Another point is that students with low performers have more difficulties in adapting to the online learning environment. Taken together, the willingness to engage in online feedback activities depends on various factors.

Studies in recent years have also provided information about how students perceive e-feedback. In an experimental study conducted with the participation of 63 EFL students, Ali (2016) examined the impacts of screencast video feedback on university students' writings. Results showed that the participants in the experimental outperformed the control group in the writing post-test. Besides, they held positive attitudes in receiving e-feedback because it is clear, personal, specific, supportive, multimodal, constructive, and engaging. In a similar study, Cıftcı and Kocoglu (2012) examined the use of blogs for peer e-feedback and observed improvement in the revised drafts of the participants in the experimental group. These students also developed positive attitudes toward the employment of blogs in their writing classes. A study by Tuzi (2004) reached similar conclusions about the relationship between e-feedback and students' writing performances. He observed that e-feedback had positively affected the revisions of grammatical structures, adding new information to the writing drafts.

Studies on e-feedback have also supplied information on students, and teachers' perceptions. McCabe et al. (2011) reported that the participants who were students and faculty members in a college reported that e-feedback required less time and facilitated the learning process. Chang (2011) used a survey to explore the perceptions of pre-service teachers. The analysis revealed that the participants were supportive of the e-feedback given by their teachers. It helped them reflect upon their own learning as well as its immediate, convenient and timely nature. In a recent study, Liu et al. (2021) examined the combined use of face-to-face and e-feedback on the improvement of writing skills of a particular writing group consisting of 12 doctorate students. E-feedback sessions reduced the shyness and reluctance of the participants. Since e-feedback is text-based and contains no clues of negative criticism conveyed by facial expressions and body language, the participants could express their frank opinions during e-feedback sessions.

3. METHODOLOGY

3.1. Research Context and the Participants

The study took place in English preparatory programs of three state universities in Turkey. These programs were compulsory ones specifically designed for the students studying at the departments of Translation and Interpreting, English Language and Literature, and English Language Teaching. Teaching writing is highly valued and institutionally supported as an indispensable part of the curriculum and assessment in these compulsory programs. The students studying at these particular preparatory programs had achieved a high level of proficiency in grammar and vocabulary in English but they were unprepared for maintaining the basic norms of writing. The emphasis in Turkish high schools is on equipping students with a good understanding of grammar and reading skills due to the multiple-choice format of the English exam to study in such programs where the

medium of instruction is English. Their pre-degree preparation had not included the conventions of writing.

The sampling was purposeful because this group of students was preparatory students who are receiving their writing classes online. 34 preparatory students answered the questionnaire voluntarily. The consent forms were taken through the Google form document at the beginning of the survey. The students were 25 female and 9 male mostly aged between 18 and 20. % 65 of them were between 19 and 20 ages. 35 % of them ranged from 21 to 35. Half of the participants were majoring in Translation and Interpreting Department. 25 % of them were English Language and Literature students while the rest enrolled in English Language and Teaching.

3.1. Data Collection and Analysis

The study adopted a qualitative approach to data collection and analysis. The data collection utilized in this study was an online questionnaire including four open-ended questions developed by the researcher. Following the consent form to make the students participate voluntarily, the questionnaire consisted of demographic information about age, gender and department were also added to the questionnaire. The open-ended questions in the questionnaire were as follows:

- How can you define good e-feedback that develops your writing abilities?
- In what ways the e-feedback given by the English instructors was beneficial for improving your writing skills?
- What kind of e-feedback did you receive in your online writing classes? Did you receive guidance?
- What kind of e-feedback do you prefer in your writing classes?

The first two questions were an attempt to answer the first research question about the definition of good e-feedback by the participants. The next two survey questions were intended to assist in answering the second research question on the e-feedback preferences of the participants. The survey had been re-read by two academician who earned their Ph.D. on the field of English Language Teaching. Their feedback led to the refinement of the questions in the questionnaire.

The participants in the present study responded to a survey hosted on https://forms.gle/AMXDNEvu1acoupNg6. The coordinators of the above-mentioned English preparatory program were kindly asked to share the link of the online questionnaire with their students via e-mail. The data were collected over about two months. After the data collection procedure, the responses gathered in the excel format were downloaded and converted into an editable format for analysis.

All responses were analyzed using a three-step thematic analysis (Lapadat, 2010). Firstly, the researcher determined the codes and found the overarching themes. In

this step, the codes were continuously modified as every response was analyzed and coded. Particular extracts were given to exemplify the themes in addition to their frequency. The participants were coded as Par 1 (Participant 1), Par 2 (Participant 2), etc. The identified themes were also discussed in the relevant literature.

4. FINDINGS and DISCUSSION

With the emergence of the Covid-19 pandemic, e-feedback has gained attention in education. The present study aims to gather perceptions of ELLs towards e-feedback in improving their writing skills. The first concern of the study was how ELLs perceived good e-feedback in their writing classes. The responses given to the two questions below were interpreted to examine the first concern of the study.

- How do you perceive good e-feedback in your writing classes?
- In what ways the e-feedback given by the English instructors was beneficial for improving your writing skills?

The analysis regarding the definition of good e-feedback revealed two themes: corrective and constructive feedback. It is quite surprising that a great majority of the students conceived good e-feedback as corrective feedback. The message we can take from the given responses is that the participants' perceptions of e-feedback were quite related to the efficacy of direct error correction. The e-feedback they got from their teachers seemed to reinforce their focus on accuracy. In a way, most of the participants equated good e-feedback with the correction of mistakes, as the extracts in Table 2 illustrate. Two students seemed to benefit from constructive e-feedback. Ovando (1994) states that one of the key roles of constructive feedback is to encourage students to continue and enhance their learning efforts.

Table 2. Definition of good e-feedback

Themes	F	Extracts
corrective feedback	32	Good feedback shows us our mistakes and guides us in correcting them (Participant, 5).
		I would like to see my mistakes and the corrected form clearly (Par, 13).
		I learn from my mistake and be careful about not making them again (Par, 23).
		Highlighting my faults in red and explaining mistakes may help me improve my writing (Par, 9).

constructive feedback	2	Constructive e-feedbacks improve my writing (Par, 22). After the teachers evaluated the paragraph I wrote, I could see my weaknesses and worked harder" (Par, 18).

The messages the participants recover from their e-feedback focusing on error correction also color their view of the benefits of e-feedback, as we will see in the retrieved themes displayed in Table 3.

Table 3. Perceived benefits of e-feedback

Themes	F	Extracts
awareness of the mistakes	8	Seeing my mistakes and then correcting them was very beneficial for me (Par, 9). E-feedbacks helped me see grammar mistakes (Par, 33).
improvement in grammar and spelling	8	I noticed that I misspelled some words (Par, 25).
appropriate use of vocabulary and specifically collocations	3	For example, I could use many collocations that I learned from feedback in my writings (Par, 16). It has helped me form more accurate sentences (Par 11). I learned to use words in context (Par, 21).
no benefits	3	It is not beneficial for me (Par, 24).
awareness of cohesion	2	I paid more attention to the order of the paragraphs (Par, 16).

By writing and receiving e-feedback on that writing, a great majority of the participants reported that they could develop an awareness of their mistakes and enhance grammar and spelling issues. Seemingly, their awareness was associated with surface components of writing. It is apparent from the table that very few

participants believed in the benefits of e-feedback in improving their ability to use vocabulary in context appropriately and maintain cohesion.

Mancho´n (2011) distinguishes between Learning-to-Write (LW) and Writing-to-Learn (WL). The first is associated with enhancing students' writing skills while the latter concentrates on learning writing conventions of an academic field. The writing concern of the participants likely is to strengthen their writing abilities based on LW through e-feedback received from teachers. Thinking about their level of English proficiency, it is not surprising that they were more concerned with improving their writing skills. Ferris (2014) states that students value error feedback because they believe that it helps them enhance the accuracy of their written texts. However, such kind of e-feedback may be limited to improvements in the subsequent drafts but not facilitate longer-term writing developments, as Hyland (2013) claims.

As Hattie and Clarke (2019) emphasize, teachers should supply feedback to clarify students' understanding of the content in addition to scaffolding their prior experience with the new content. It is also apparent that the participants were provided very little advice on the content of their writings. This kind of summative e-feedback emphasizing only the mistakes and the product rather than the writing process itself may not foster improvement in writing skills. As Hyland (2013) states, "Handing back an assignment to students with just a bare grade or single word end-comment provides little useful information to help students improve their work or their understanding of the topic" (p. 185). On the contrary, ELLs need to develop linguistic and writing conventions of English. There is a pedagogical consensus that writing in English in a second and foreign language context includes factors of social, motivational, and cognitive considerations (Abdullah et al., 2018). Throughout the writing process, they are impelled to make appropriate decisions about linguistic devices based on the content as well as to maintain cohesion. Hence, e-feedback offered by writing teachers needs to be underpinned by each dimension of writing.

The second concern of the study was to investigate what kind of feedback ELLs prefer to receive in their writing classes based on the two questions in the questionnaire:

- What kind of e-feedback did you receive in your online writing classes? Did you receive guidance?
- What kind of e-feedback do you prefer in your writing classes?

When asked about the kinds of feedback they received, all the students accepted that they received guidance from their teachers. Looking at the extracts below, it is possible to claim that they mostly received corrective feedback through e-mails and in synchronous writing classes. From this feedback, they acquired the idea that writing is a set of grammatically correct sentences.

I got the feedback for my writing assignments in my online writing classes (Par, 23).

I have received feedback in which the mistakes were marked in the paragraphs I wrote (Par, 11).

I received feedback that my mistakes were explained (Par, 13).

It is possible to identify four main themes related to the feedback the participants preferred to receive as displayed in Table 3. Though 16 students indicated their satisfaction with the existing e-feedback methods they received, five of them needed more guidance supplied with detailed checklists, which is in line with Tuzi (2004). Apparently, the participants developed a kind of over-dependency on their teachers. This dependency might hinder students' development of a critical view of their written works. As a result, they adopted minimal self-regulation strategies. Overreliance on teachers' feedback to aid their written work might also be associated with their previous learning experiences. For six participants, the goal of feedback is a critique of the strengths and weaknesses of their writings by their teachers. Four participants thought that oral feedback might be helpful for them to correct their mistakes. For Chong (2019), synchronous feedback can engage students actively in the feedback process, providing the needed information in context and facilitating students' cognitive process and retention.

Table 4. Preferred e-feedback

Themes	F	Extracts
satisfaction with the existing types of feedback	16	I'm satisfied with the method you are applying now. As I just mentioned, it would be incredibly difficult to explain to all of us one by one (Par, 1).
		I am satisfied with this feedback type (Par, 5).
critical feedback	6	Critical (Par, 23).
		I prefer to be criticized (Par, 14).
more detailed guidance	5	I usually prefer feedback that shows my mistakes and helps me how to fix them (Par, 11).
		The feedback might be more detailed (Par 27).
		I prefer to be evaluated based on a particular writing checklist (Par, 18).

		A checklist showing my mistakes could be nice (Par, 33).
oral feedback	4	I would like to receive one-to-one feedback in synchronous classes (Par, 32).

Overall, the findings gathered from the participant's responses to the online questionnaire showed that the participants of the present study were mostly exposed to corrective feedback where the focus is on marking the grammatical and lexical mistakes in writing products. They did not receive suggestions about the content of their works. Hence, the participants perceived e-feedback as a form of correction rather than a cognitive process having many dimensions. By this perception, their preferences reflected limited features of corrective feedback.

5. CONCLUSION

Having been seen in particular periods in history, pandemics influence lives socially, economically, and psychologically. Threatened to the lives of millions of people, the Covid-19 pandemic has devastating effects on humanity. Considering these effects, it can be regarded that education is one of the most affected areas. Throughout the world, education systems have to cope with serious problems that hinder online education during the lockdown in the pandemic. It has also negatively affected the performance and motivation of the students. Deprived of feedback from their teachers and classmates, students may feel isolated and lose interest.

Promoting regulation in the teaching and learning process, e-feedback plays a pivotal role in online mode education. Students progress in their online learning experience when they receive e-feedback from their teachers and peers. Additionally, they become more autonomous in this virtual learning environment. A range of feedback strategies can be utilized in the online mode of education. It can be delivered individually or in groups. Espasa and Meneses (2010, p.281-282) identify four components of feedback:

- Information on errors made.
- Information about the correct answer and the final solution.
- Information about the guidelines and strategies to improve work.
- Information about additional resources as an aid to future learning.

It is quite clear that e-feedback is not a mere form of error correction to students' work. It integrates various components to ensure success in the teaching and learning process.

The pandemic has given rise to new ways of English Language teaching worldwide and e-feedback has a significant role in these new ways specifically in the teaching of writing skills. This particular skill is complex with its culture-specific linguistic conventions. It also includes three main stages: planning, writing, and revising. Therefore, throughout the writing process, ELLs go through different stages and they need feedback from their teachers and peers to maintain these stages.

The present qualitative study investigated the perceptions of ELLs towards e-feedback given in their writing classes by using an online questionnaire including four open-ended questions. The participants who were 34 ELLs attending compulsory preparatory classes at three state universities in Turkey perceived e-feedback as a form of correction of their grammatical and lexical errors by their teachers, which may be due to the continuous exposure to corrective e-feedback they received. Their preferences for e-feedback also centered on the correction of their grammatical and lexical errors.

The study shows that ELLs value error correction but this does not mean that teachers should continuously give it to them. A tripartite conceptualization of e-feedback which defines e-feedback in three layers: product, interactive process, and internal process are proposed by Chong (2019). E-feedback does not simply refer to writing products. It is also an interactive process where students actively participate in the evaluation of their work by teachers. Personal factors related to students' motivation in the process constitute the internal dimension of e-feedback. The findings of the present study showed that the participants developed a limited understanding of the potential of e-feedback for the development of their writing skills. Their teachers probably acted as evaluators rather than coordinators. Hence, it is suggested that writing teachers should involve in the writing process as a facilitator by providing sample texts and detailed explanations. Besides, ICT platforms such as forums, blogs, and chat platforms can be utilized while giving e-feedback to students' writing. In this way, students may be able to understand the given e-feedback and they can make immediate changes in their writings. This interactive process of e-feedback also enhances the long-term retention of the feedback received. By allowing students to communicate with their teachers and classmates online, such platforms may be a tool for creative collaboration. In this compulsory online learning context due to the pandemic, such platforms may be a useful facility for writing teachers to offer effective e- feedback to their students not only to correct their grammatical and lexical mistakes but to concentrate on each aspect of writing and to enable them to learn from each other. As Ciftci and Kocoglu state, ELLs perform better and study in collaboration through blogs.

The major limitation of this study is the number of participants engaged in the study. Unfortunately, the data collection triangulation could not be maintained. Students were informed about a focus-group interview through Zoom at the end of the online questionnaire but no participants would agree to participate in the interview voluntarily. Thus, this step had to be canceled by the researcher. It is

quite clear that e-feedback stands in connection with various benefits for improving ELLs' writing skills. Thus, a further study could assess the implementation of e-feedback in writing classes. Starting with a needs analysis of students' expectations and weaknesses will promote the quality of e-feedback in writing classes. Besides, this systematic process should enhance students' awareness of the benefits of e-feedback. Suffice to add that different types of e-feedback should be offered by writing teachers in the implementation. As Hast (2020) states, providing sufficient training for students and teachers in accessing and processing online feedback can have a positive impact on transitioning to the online mode of learning.

REFERENCES

Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Shakir, M. (2018). The Effect of Peers' and Teacher's E-Feedback on Writing Anxiety Level Through CMC Applications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13*(11). https://doi.org/10.3991/ijet.v13i11.84 48

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open,* 1, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011

Ali, A. D. (2016). Effectiveness of using screencast feedback on EFL students' writing and perception. *English Language Teaching, 9*(8), 106-121. 10.5539/elt.v9n8p106

Andrade, M.S. & Evans, N. W. (2013). *Principles and practices for response in second language writing.* Taylor & Francis.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i-vi.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students.* Alexandria: ASCD.

Bultrón, A. (2014). Teacher-written feedback and computer-mediated feedback are used to enhance Puerto Rican English as a Second Language (ESL) high school students' essay writing (Doctoral dissertation). https://search.proquest.com/docview/1564756071?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true.

Chakraborty, I., & Maity, P. (2020). COVID-19 outbreak: Migration, effects on society, global environment, and prevention. *Science of the Total*

Environment, 728, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138882 0048-9697

Chang, N. (2011). Pre-Service Teachers' Views: How Did E-Feedback through Assessment Facilitate Their Learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(2), 16-33.

Chong, S. W. (2019). College students' perception of e-feedback: a grounded theory perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(7), 1090-1105. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1572067

Ciftci, H., & Kocoglu, Z. (2012). Effects of peer e-feedback on Turkish EFL students' writing performance. *Journal of Educational Computing Research, 46*(1), 61-84. http://dx.doi.org/10.2190/EC.46.1.c

Costantino, V., Heslop, D. J., & MacIntyre, C. R. (2020). The effectiveness of full and partial travel bans against COVID-19 spread in Australia for travelers from China. *Journal of Travel Medicine, 27*(5), 1-7. https://doi.org/10.1093/jtm/taaa081

DiGiovanni, E, & Nagaswami, G. (2001). Online peer review: An alternative to face-to-face? *ELT Journal, 55*(3), 263–272. https://doi.org/10.1093/elt/55.3.263

Ferris, D. R. (2014). *Treatment of error in second language writing*. The University of Michigan Press.

Hast, M. (2021). Higher education in times of COVID-19: Giving online feedback implementation: Another look. *Higher Education Studies, 11*(1), 1-7. 10.5539/has.v11n1p1

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* Routledge.

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback.* Routledge.

Hewett, B. (2000). Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision. *Computers and Composition, 17,* 265–288. https://doi.org/10.1016/S8755-4615(00)00035-9

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment, and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice, and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability, 32*(2), 237-270. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y

Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation, 39*(3), 180-187. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003

Lapadat, J. (2010). Thematic analysis. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds). *Encyclopedia of case study research* (pp. 926-928). Sage Publications.

Li, Z. (2012). Application of online multimedia courseware in college English teaching based on constructivism theory. *English Language Teaching, 5*(3), 197-201. 10.5539/elt.v5n3p197

Liu, F., Du, J., Zhou, D. Q., & Huang, B. (2021). Exploiting the potential of peer feedback: The combined use of face-to-face feedback and e-feedback in doctoral writing groups. *Assessing Writing, 47*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100482

Manchon, R. M. (Ed.). (2011). *Learning to write and writing-to-learn in an additional language.* John Benjamins.

McCabe, J., Doerflinger, A., & Fox, R. (2011). Student and faculty perceptions of e-feedback. *The teaching of Psychology, 38*(3), 173-179. 10.1177/0098628311411794

MacLeod, L. (1999). Computer-aided peer review of writing. Business *Communications Quarterly, 62*(3), 87–94

Ovando, M. N. (1994). Constructive feedback. International Journal of *Educational Management, 8*(6), 19-22.

Quezada, R. L., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education program‘s response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching, 46*(4), 472-483. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330

Rahiem, M. D. H. (2020). Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during theCOVID-19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research,8*(11B), 6124–6133. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248

Sarica, G. N., & Cavus, N. (2009). New trends in 21st century English learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 439-445. 10.1016/j.sbspro.2009.01.079

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189. 10.3102/0034654307313795

Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and composition, 21*(2), 217-235. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.02.003

UNESCO (2020). Global education coalition. https://en.unesco.org/covid19/ educationresponse/globalcoalition

Ware, P. D., & Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. In F. Hyland & K. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 105-116). Cambridge University Press.

Warschauer, Mark. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, *81*(3), 470–481.

Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, *36*, 90-102. https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004

"STUDIO D" İSİMLİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ DERS KİTABINDA ÖZGÜNLÜK

Prof. Dr. Hasan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
hasanyilmaz@erbakan.edu.tr

Prof. Dr. Erdinç YÜCEL
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
eyucel@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretim sürecinde ders kitapları çok büyük bir öneme ve yadsınamayacak bir önceliğe sahiptir. Özellikle ülkemiz gibi coğrafi olarak hedef kültüre uzak bir yerde Almanca yabancı dil olarak öğretiliyor ise ders kitapları bireyin hedef kültürle ilk tanışma fırsatını sunan materyaller olarak kendini göstermektedir. Brinitzer, Hantschel, vd. (2013: 161) tarafından altının çizildiği gibi ders kitapları sürecin en önemli parçasını teşkil eder ve lokomotif unsur olarak derste ne işleneceğini belirlerler; tüm önemli dilsel eylemlerin yanında dört dil becerisini (Kırmızı, 2016: 31), kelime hazinesini, dil ve ülke bilgisini geliştirir ve aktarırlar. Bu kapsamda ders kitapları hedef kültürü yansıtan metinler ve onları destekleyen özgün resim ve fotoğraflarla yabancı dil öğrencisinin görsel destekli bilgi dağarcığını geliştirmeli ve ona dilini öğrendiği ülkenin değerlerini de tanıtmayı kendine ilke edinmelidir.

Bu çalışmada ülkemizde de yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan "studio d" isimli ders kitabında yer alan metinlerin ve görsel unsurların özgün dili ve hedef dilin kültürünü ne denli yansıttığı konusu mercek altına alınacaktır. Bu amaç doğrultusunda bazı Avrupa şehir, ülke ve dillerinin tanıtıldığı üçüncü ünite bünyesinde özgünlük kavramının ders kitabında ne derecede yer bulduğu irdelenecektir.

2. KİTABIN ANALİZİ

1970'li yıllardan sonra yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımla birlikte ders kitaplarının da bireyin iletişimsel yetisini geliştirmeye yönelik donanıma sahip olması gerektiği ön kabul olarak kendini göstermiş ve bu amacı gerçekleştirmek iddiasıyla "iletişim" merkezli hazırlanmış olduğunu öne süren Almanca öğretimine yönelik birçok ders kitabı ortaya çıkmıştır. Özellikle çağımızın baş döndüren gelişmeleri neticesinde ders kitapları eski yöntemlerle değil, iletişim merkezli olmanın bir gereği olarak görselliğe, dolayısıyla özgün dili yansıtma yarışına girişmişlerdir.



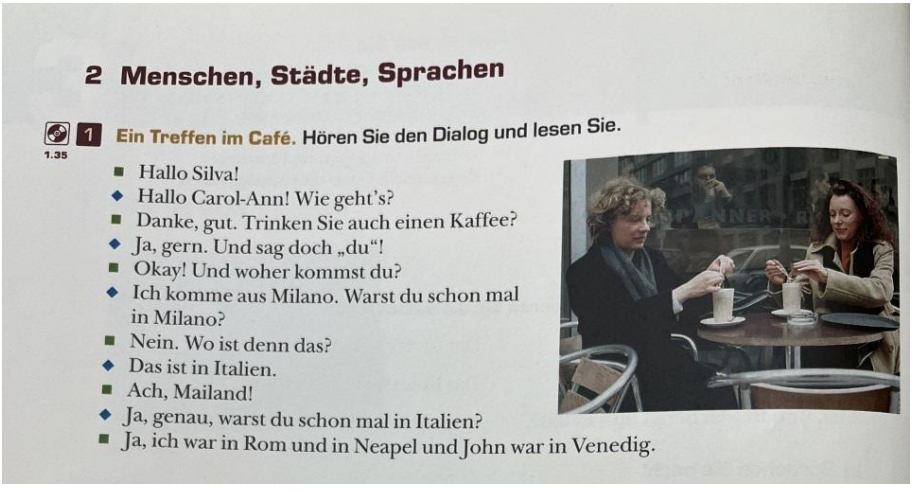
(Studio d, 2005: 44)

Ünitede yer alan yukarıdaki resim bu yaklaşıma güzel bir örnek teşkil etmektedir. Avrupanın önemli turistik yerlerinin resimlerinin gösterildiği bu bölümde fotoğrafların ve dinleme metinlerinin özgünlüğü dikkatleri çekmektedir. Ünver ve Genç (2013: 393) Almanca ders kitaplarında görselliğin önemi üzerine öğretmen görüşlerine yer verilen çalışmalarında "Dijital teknoloji ile görselliğin doruğa ulaştığı dünyamızın içine doğan ve bu dünyada yetişen genç nesil için, imge ve görsellik sonradan yaşamlarına giren yeni bir deneyim alanı değil, aksine onların algısı ve öğrenmesini etkileyen doğal bir gelişmedir." diyerek adeta bu zorunluluğun altını çizmişlerdir. Başka bir ifadeyle yabancı dil öğretim kitapları hazırlanırken özgünlük kavramı beraberinde özgün görselliği de zorunlu kılmıştır. Yine aynı makalede Ünver ve Genç (2013: 395) bu alandaki bilimsel çalışmalardan hareketle görsellik değerlendirme kazanımı kapsamında dört dil becerisinin yanında geliştirilmesi gereken diğer bir beceri olarak görsel okumanın da bulunması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yabancı dil eğitiminin birincil amacı, hedef dilde yazılı veya sözlü olarak iletişim kurabilme yetisine ulaşabilmektir. Bu amaca ulaşmada birincil araç, ders kitapları dolayısıyla o ders kitaplarında yer alan metinlerdir. Bir ders kitabında öncelikle her bir ünitede yer alan metinler özgün olmalıdır. Peki özgünlük kavramından ne anlaşılmalıdır?

Padros ve Biechele (2003: 41,42) özgün metinden, dil öğretimi için özel olarak hazırlanmamış metinlerin anlaşılması gerektiğini belirtir. Bu tür metinler hedef kültürün gerçek hayatında günlük akışı düzenleyen yazılı veya işitsel metinlerdir. Gazeteden alınan yazılar, edebi metinler, reklâm ilanları, telgraf, yolculuk bileti, bir lokantaya ait mönü, tren istasyonu veya havaalanındaki bir anons vb. günlük hayattan alınmış yazılı veya sözlü metinler bu tanıma girer. Bu tür metinler ilgili yabancı dili öğretme amaçlı yazılmadıkları için, her birinin kendine özgü bir dili, işlevi ve amacı vardır. Gazeteden alınan bir metin ile yemek kitabındaki bir yemek tarifinin bambaşka bir dili ve şekli vardır.

Bunun yanında özgünlükte de ölçülü davranmak gerekir. Bolton (1996: 21) yabancı dil dersinde özgünlük ve özgün metinler kavramlarından ana dilciler tarafından metnin özellikleri dikkate alınarak belirli bir niyet doğrultusunda ana dilciler için yazılmış dinleme ve okuma metinleri anlaşılması gerektiğini, gerçek özgün metinlerin Almanca konuşulan yerlerden edinilen spontan olarak alınan sözlü dil bölümleri, röportajlar, gazete metinleri ve romanlardan alıntılanmış bölümlerden vs. oluştuğunu vurgulamakla birlikte özellikle yabancı dil öğretimine yeni başlayanlarda bu tür metinlerin işlenmesinin oldukça zor olduğunu belirtmekte ve bu durumda "ölçülü özgünlük" kavramından bahsetmektedir. Ona göre bu durumda metinler tamamen basitleştirilmeli, kısaltılmalı veya metin oluşturulma kriterleriyle uyumlu bir şekilde özellikle derse yönelik olarak ilgili metin oluşturmalıdır.



2 Menschen, Städte, Sprachen

1.35 **1 Ein Treffen im Café.** Hören Sie den Dialog und lesen Sie.

- Hallo Silva!
- Hallo Carol-Ann! Wie geht's?
- Danke, gut. Trinken Sie auch einen Kaffee?
- Ja, gern. Und sag doch „du"!
- Okay! Und woher kommst du?
- Ich komme aus Milano. Warst du schon mal in Milano?
- Nein. Wo ist denn das?
- Das ist in Italien.
- Ach, Mailand!
- Ja, genau, warst du schon mal in Italien?
- Ja, ich war in Rom und in Neapel und John war in Venedig.

(Studio d, 2005: 46)

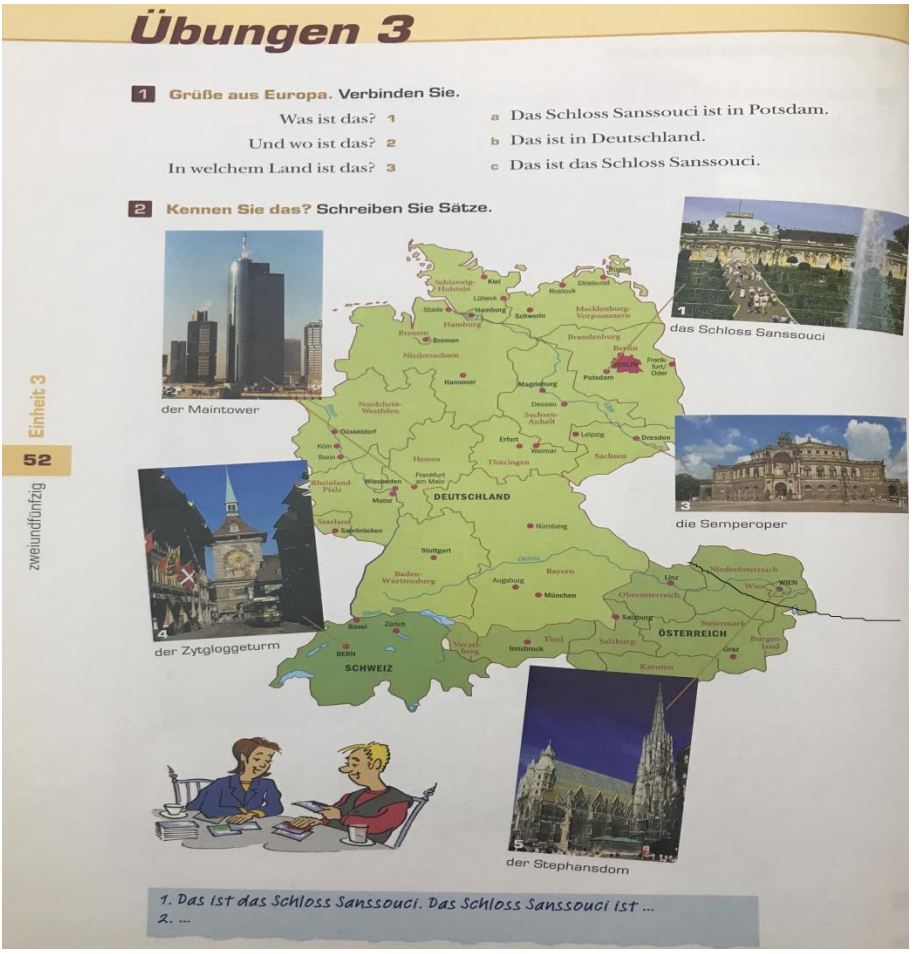
Yukarıdaki resim bu anlamda "ölçülü özgünlük" kapsamında basit cümlelerle oluşturulmuştur, Almanca öğrenimine yeni başlayanların hedef kültürün gerçek iletişim ortamlarında kullanılma olasılığı oldukça yüksek kelime ve cümleler içermektedir. Metnin dinleme metni olarak yer alması öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ve konuşma becerisini de geliştirecektir. Metnin diyalog tarzında olması günlük hayattaki akışın ve konuşmaların genelde bu şekilde cereyan etmesinden dolayı öğrencinin hedef dilin gerçek dil kullanım ortamlarından bir kesit sunulması anlamında oldukça yerindedir.

Padrós ve Biechele de (2003: 40) özgün metinlerin kendine has özelliklerine şu şekilde belirtir:

- Bizzat metnin bir niyeti vardır ve onunla bir şey bildirmek veya bir etki yaratmak istenir.
- Metin çok kelime içermeye veya mümkün olduğunca dilbilgisi aktarmaya çalışmaz.
- Her metin belirli bir metin türüne aittir yani belirli bir şekle, görünüşe, işleve ve dile sahiptir.

Ders kitaplarında yer alan özgün metinler kitabın hedef kitlesinin dil seviyesine hitap etmelidir. Eğer seviyenin çok üzerindeki bir metin bazı özelliklerinden dolayı kitapta yer alması gerekiyorsa, bu durumda "ölçülü özgünlüğün" kurallarına göre hareket edilmelidir. Yani ilgili metin, doğal, orijinal havası mümkün olduğunca bozulmadan daha basit cümlelerle öğrencinin dil seviyesine uygun bir biçimde sadeleştirilmelidir. Bu anlamda ders kitapları hazırlanırken gerekli özen gösterilmeli ve öğrenciyi daha başlangıçta dilden soğutacak motivasyon kırıcı kompleks yapılar ve iç içe geçmiş cümlelerden özellikle sakınılmalı ve ilgili metin özgünlüğü bozulmadan mümkün olduğu ölçüde seviyeye uygun hale getirilmelidir.

Metinler, dili öğrenilen coğrafyanın günlük hayatını yine o dile ait kelimelerden müteşekkil güncel cümlelerle öğrenciye aktarırken, özgün resimler, fotoğraflar ve diğer görsel materyaller de bu soyut aktarımın somut hale getirilip öğrencinin hafızasında daha kalıcı olmasını ve gerekli durumlarda onun bunlardan yararlanabilmesini mümkün kılan destekleyici unsurlardır.



(Studio d, 2005: 52)

Bu kitap da olduğu gibi bir yabancı dil öğretimine yeni başlayan yani A1 seviyesi için özgün resim kullanımı ilgi ve motivasyon artırımı için oldukça önemlidir. Yukarıdaki resimde de görüldüğü üzere Almanya haritasıyla birlikte Almanca konuşulan Avrupa ülkelerinin önemli kültürel unsurlarının da gösteriliyor olması öğrencinin derse olan ilgisini artıracak ve güdülenmeyi de beraberinde getirecektir. Bir yabancı dilde kelimeler öğrenmeye başlayan birey, aynı zamanda o dilin bazı kültürel değerleri hakkında da bilgi sahibi olacaktır.

Yabancı dil eğitiminde amacın iletişimsel yetinin öğrenciye kazandırılması olduğunun altının çizen Aktaş (2004: 54), "derste kullanılacak materyaller ile ders kitaplarını seçerken daha çok öğrenmeyi özendirecek ve öğrencilerin dikkatlerini çekecek (...) yabancı kültür öğelerini kendi kültürüyle karşılaştırma yaparak

farklılıkları, görmesini sağlayacak şekilde hazırlanmış materyallerin tercih [edilmesi gerektiğini]" özellikle vurgulamaktadır. Öğrenciye kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırma olanağı veren metinler (Koçak, 2012) daha ilk dersten itibaren, hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmak şartıyla öğrenciye sunulmalıdır. Brinitzer, Hantschel, H.J., Kroemer, S. & vd. (2013: 102-103) tarafından ifade edildiği gibi kültürlerarası yeti sadece kültürlerarası yanlış anlaşılmalar ile uygun bir şekilde uğraşmak anlamına gelmez. Onlara göre kültürler arası yetiye sahip bireyler,

- kültürel farklılıkların olduğunu bilirler,
- bu farklılıkları yargılamazlar ve bunları nesnel olarak sadece gözlemlerler,
- kültürlerarası yanlış anlaşılmaları bilirler,
- kültürel yanlış anlaşılmalar hakkında konuşurlar,
- kültürlerarası zıtlıkları çözebilirler ve
- hedef kültürden bireyleri kendi kültürlerine indirgemezler.

Örneğin Almancanın ana dil olarak konuşulduğu topraklarda aile anlayışı ve akrabalık ilişkileri ülkemizdeki durumunla neredeyse hiçbir benzerlik göstermemektedir. Kültürümüze özgü geleneksel ev ve akraba ziyaretlerini bir başka toplumda görmek pek mümkün değildir. Bu ve benzeri kültürel farklılıkları aktaran, fotoğraf ve resimler yardımıyla desteklenen metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının her ünitesinde istisnasız yer alması gerekir çünkü yabancı dil öğrencisinin hedef kültür ile kendi kültürünün benzerliklerine ve farklılıklarına vakıf olması yabancı dil öğretiminin temel amaçları arasında yer alır.

Özellikle yabancı dil ders kitapları hazırlanırken bu bağlamda metin ve resim seçiminde titiz davranılmalıdır. Resim metni tamamlar nitelikte ve mümkün mertebe özgün olmalıdır. Öğrencilerin günün birinde öğrendikleri dilin gerçek iletişim ortamlarında bulunacakları ve oradaki günlük yaşamlarında güçlük çekmeyecek derecede dile hakim olmaları gerektiği göz önünde bulundurulursa, ders kitapları oluşturulurken bu olasılık birinci derecede dikkate alınarak hareket edilmelidir.

Görsel unsurların ders kitaplarında yer alması öğretmene dersinde kolaylık sağlayacak, her şeyden önemlisi öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artıracak, derste daha canlı bir atmosfer yaratacaktır (Küçükahmet, 2003: 109).



5 Deutsch im Kontakt

1 Ü 12 Was passiert wo? Lesen Sie die Texte und ergänzen Sie die Orte.

1. Im bilingualen Kurs lernen die Kinder Deutsch, Englisch und Tschechisch.
.....
2. Im Euregio-Projekt kooperieren zwei Länder.
.....
3. In dieser Region kooperieren Universitäten.
.....

Pirna/Sachsen – Friedrich-Schiller-Gymnasium

Am *Friedrich-Schiller-Gymnasium* in Pirna lernen Schülerinnen und Schüler aus Deutschland (Sachsen) und Tschechien. Im bilingualen Kurs lernen die Kinder Englisch und Tschechisch.

„Euregios" sind Nachbarregionen in der EU. Die Regionen kooperieren international über die nationalen Grenzen.

In der Euregio SaarLorLux zwischen dem Saarland, Lothringen und Luxemburg gibt es viele ökonomische, akademische und kulturelle Kooperationen. Jeden Tag fahren mehr als 120 000 Menschen über die Grenzen zur Arbeit.

EUROPASS Berufsbildung

Europäische Union

Die Steiermark (Österreich) und Slowenien sind Nachbarn. Im Euregio-Projekt kooperieren sie in der Telekommunikation, im Tourismus und im Verkehr.

euregio steiermark-slowenien

2 Suchen Sie die Länder und Regionen auf den Karten auf Seite 44 und Seite 47.

Einheit 3 51 einundfünfzig

(Studio d, 2005: 51)

Resimde de görüldüğü üzere Avrupa kültüründen bir örnek verilmiş çok dilliliğin önemi vurgulanmış, Avrupa ülkeleri arası eğitim ve ekonomik ilişkilerin ülke sınırlarından bağımsız olduğunun altı çizilmiştir. Resimlerle desteklenen böyle bir metin öğrenciyi bir yabancı dil öğrenmeye teşvik etmesi açısından oldukça motive edicidir.

Hedef dilin günlük iletişim dili olduğu ülkelerin otantik unsurlarını öğrenciyle paylaşan ders kitapları vasıtasıyla derse karşı ilgi ve merak artar. Bu duygular doğal olarak başarı için vazgeçilmez bir araç olan güdülenmeyi de olumlu etkiler.

Storch resim ve motivasyon ilişkisini (1999: 280) şöyle dile getirmektedir: "Kültürler arası farklılıkları yansıtan resimler yabancı ülkenin yaşam şekline yönelik doğrudan bir ilgi uyandırabilir ve yabancı dilin konuşulduğu yerin sosyo kültürel gerçekliğinin belirli unsurlarıyla uğraşmayı kamçılayabilir".



(Studio d, 2005: 50)

Bu resimde de aynı şekilde öğrenci ilgisini uyandıran ve motivasyonu olumlu etkileyen özgün bir görsel ve metin kullanılmıştır. Bu bölümde öğrencilerin yazılanlar hakkında ne anladığı sorularak aslında Avrupa'daki çok dilliliğe vurgu yapılmak istenmiştir.

Ders kitaplarında bu tür unsurlara yer vermek, öğrenciye hedef kültürü gerçekçi bir şekilde tanıtacak ve derste (dil öğreniminin önemi motivasyonuyla birlikte hedeflenen başarıyı da son derece olumlu bir yönde etkileyecektir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Cornelsen yayınevi tarafından hazırlanan ve tüm dünyada Almancayı yabancı dil olarak öğrenecek ve öğreteceklere başlangıç seviyesi olarak sunulan bu kitapda bir ünite kapsamında kullanılan metinlerin ve resimlerin ne derecede hedef kültürün gerçek hayatını yansıttığı mercek altına alınmıştır, bu amaçla ders kitabı hakkında bizi genel bir yoruma götürebilecek olan bir ünitesi ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Sonuç olarak ders kitabının Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere hitap edebileceği görülmüş, kitabın özgün ve öğrenci ilgisini çekecek fotoğraf ve resimlerle donatılmasının, kullanılan resimlerin ünitenin metinlerini destekliyor nitelikte olmasının genel ders kitabı oluşturma ölçütleriyle uyuştuğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğretimi ders kitaplarının aslında hedef kültürle kişinin kendi kültürünü mukayeseye imkân tanıyacak nitelikte olması gerektiği fakat bunun maliyet açısından yayınevlerinin menfaatlerine ters düştüğü (Duszenko, 1994: 10), bundan dolayı tüm kültürlere hitap eden genel kitapların piyasaya sürüldüğü bilinmektedir. Bu gerçekten hareketle ders kitaplarının öğretim için tek bir unsur olmaması gerekliliği kendini göstermektedir. Bu kapsamda bu materyallerin yabancı dil öğretimi derslerinde aşağıdaki unsurlar da dikkate alınarak desteklenmesi öğretim başarısını olumlu yönde etkileyecektir:

- Ders kitaplarının teşkili öncesinde öğrenci ilgi, beklentileri dikkate alınmalıdır. Metin seçiminin görsel unsurlarla desteklenmesi son derece önemlidir.
- Ders kitabında yer alan metinlerin tek tip olmaması gerekmektedir. Sadece birkaç metin türüne yer verilmesi, her ne kadar metinler özgün de olsa, gerçek hayatın yansıtılmasını engelleyecektir.
- Hep aynı ya da benzer konuların yer aldığı ders kitabı metinleri öğrenci güdülenmesini olumsuz yönde etkileyecektir.
- Sadece ders kitabında yer alan metinlerle sınırlı kalmamalı ders kitabının yanında verilen CDlerde ilgili dilin kültürel dünyası, işlenen konuyla doğru orantılı olarak öğrenciyle buluşturulmalıdır.
- Ders kitaplarının yanında dil öğretimi için ayrılan süreler de iletişimsel yaklaşımın bir gereği olarak dört dil becerisinin de gelişimi için yeterli olmalıdır. Başka bir ifadeyle, günlük hayatımızda anadilimizi kullanım ortamlarından tanıdığımız üzere, her bir becerinin birbiriyle bağlantılı olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Konuyla ilgili ünitedeki dinleme becerisine yönelik metin özellikle başlangıç seviyelerindeki öğrencilere yazılı olarak da verilmelidir. Ders kitapları hazırlanırken bu husus göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece, ilgili yabancı dilin bazı kelimeleri öğrenci tarafından anlaşılamadığı için öğrenci açısından motivasyonun olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmiş ve öğrenmede kalıcılık sağlanmış olur.

Yabancı dil öğretimi ders kitapları özellikle hedef dilden konum olarak uzak bölgeler için hedef kültürle ilk buluşma anıdır denilebilir. Bu anlamda ders kitapları seçiminde son derece dikkatli davranmak gerekmektedir. Yapay cümleler, hedef kültürde kullanım sıklığı oldukça düşük kelime ve kullanım içeren metinlerin öğrenciye dil öğretimi açısından önemli bir yararı olmayacağı gibi, öğrenci zaman içerisinde öğrendiklerinin gerçek dil kullanımından çok uzak olduğunu görünce ilgili dili tam anlamıyla öğrenme noktasında motivasyon eksikliğine uğrayacak ve belki de tüm hayatı boyunca hedef dil öğrenimine karşı ilgisiz kalacaktır.

KAYNAKÇA

Aktaş, T. (2004). "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti", *Konya*

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 12, s. 46-57.

Bolton, S. (1996). *Probleme der Leistugsmessug.* Langenscheidt, Berlin.

Brinitzer, M, Hantschel, H.J., Kroemer, S. & vd. (2013). *DaF unterrichten. Basis Wissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

Demme, S., Funk, H. & Kuhn, C. (2005). *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*.Fernstudieneinheit XX. Langenscheidt, Berlin.

Kırmızı, B. (2016). Almancada Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme. Ed.: Yücel, E., Yılmaz, H. & Öztürk, M. S. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış I.* Çizgi, Ankara.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 13. baskı: Nobel Yayın Dağıtım.*

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

Ünver, Ş. & Genç A. (2013). Görselliğin Gücü: Almanca Ders Kitaplarındaki Görselliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28 (1). S. 393-404.

Padrós, A. & Biechele, M. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31, Langenscheidt, München.

Padrós, A. & Markus, B. (2003). *Didaktik der Landeskunde.* Langenscheidt, Berlin.

Tepebaşılı, F. (2016). *Retorik, Konuşma Sanatı-Söz Bilimi.* Çizgi, Konya.

"DEUTSCH MACHT SPAß A.1. 2/A.2. 1" DERS KİTAPLARINDA YER ALAN GÖRSEL MATERYALLERİN DEĞERLENDİRİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Nihat YAVUZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
nyavuz@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde en çok yararlanılan öğretim materyali şüphesiz ki ders kitaplarıdır. Etkili bir ders kitabı dış görünüm, yapı, içerik, ülkebilgisi, dil, dilbilgisi, alıştırmalar ve müfredata uygunluk bakımından çok iyi düzenlenmiş olmalıdır. İletişimsel yöntemle hazırlanan çağdaş ders kitaplarının özellikle görsel (resimler, şekiller, grafikler vs.) materyallerle etkili bir şekilde donatılmış olması öğrencilerin hem ilgisini çeker hem de görerek öğrenme olanağı sunar.

Bu bağlamda Demirel (2003) ders kitaplarında görsel ve işitsel materyallerin kullanımının yabancı dil öğretiminde etkinliğini şu şekilde vurgulamaktadır:

> *Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekle, verbalizmi azaltmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Görsel araçlar, öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bir resim bin sözcük değerinde olduğu gerçeği özellikle yabancı dil öğretim uygulamalarında daha çok görülmektedir* (Demirel 2003, 25).

Yabancı dil ders kitaplarında öğrencileri sözcüklere boğmak (verbalizm) yerine içeriğin görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesi öğrencinin derse karşı ilgisini ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Bkz. Acar, Tan ve Balcı, 2017, 656-657).

Büyükkaragöz ve Çivi (1997), ders kitaplarında kullanılması gereken görsel materyalleri *"Ders kitabı ilgi çekici olmalıdır. Ders kitabının ilgi çekici olması, kitapta uygun resimlerin yer alması ve anlatımın çocuğa göre olması demektir.''* (Büyükkaragöz ve Çivi 1997, 289) şeklinde yorumlarken, ilgi çekicilik dışında öğrencinin yaşına uygunluğu önplana çıkarmaktadırlar.

Halis (2002), farklı tür görsel materyallerin ders kitaplarında nasıl yer alması gerektiğini şu şekilde dile getirmektedir:

> *Kitabın görsel zenginlik içermesi, albenisinin olması da gerekir. Bunun için renkler, haritaların grafiklerinin ilgi çekiciliği, resimlerin kalitesi, fotoğrafların canlı ve gerçeğe yakınlığı gibi özelliklerin yanı sıra yazıların önemli noktalarda koyulaşması ya da italik olması, çerçeve içine alınması, renkli olması, altının çizilmesi, yazı karakteri vb. de önemlidir* (Halis 2002, 52).

Burada da görsel zenginlik ve ilgi çekicilik bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda resim ve fotoğrafların kalitesinin ve gerçekçiliğinin dışında renk ve grafik kullanımının önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca yazıların da görselleştirilerek ders kitaplarının etkinliğinin artırılmasının olanaklılaştırılmasından söz edilmektedir.

Şahin ve Yıldırım (1999) resim, grafik ve şema gibi materyallerin görsel zenginlik sağlaması nedeniyle bu konuya daha titiz yaklaşılması gerektiğini şu sözlerle vurgularlar:

> *Resimler canlı çok karmaşık olmayan, iyi renklendirilmiş olmalıdır. Resimlerin konuya, öğrencilerin yaş ve yakın çevre özelliklerine uygun olması gerekir. Resimlerde vurgulanmak istenen kritik noktalar ışıklandırılabilir. Koyu renkli olabilir. Işıklandırma sağlanabilirse, resim daha da canlanmış olur. Resimler elle çizileceği gibi, bilgisayarlarda çizilebilir, bazen hazır programlardan, önceden oluşturulmuş olan kahramanlardan yararlanılabilir* (Şahin ve Yıldırım 1999: 42-43).

Şahin ve Yıldırım (1999) da görsel materyallerin sade ve iyi renklendirilmesine, resim- metin bütünlüğüne ve yaşa uygunluğuna dikkat çekerken, diğer araştırmacılardan farklı olarak gerektiğinde resmi daha canlı kılmak ya da resimlerde belli noktaları önplana çıkarmak için ışıklandırma yoluyla müdahalelerin yapılabileceğini, hatta elle ve bilgisayar destekli her tür çizimin kullanılabileceğini belirtmektedirler.

Ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin öğretbilimsel açıdan en önemli katkılarından biri de edinilen bilgilerin uzun süreli bellekte yer almasıdır. Bu bağlamda Maier (1998), görsel belleğin çok güçlü olması nedeniyle çeşitli alıştırma olanaklarıyla öğrenmeyi etkin kılan görsel materyallerin edinilen bilgilerin bellekte çok daha uzun süre kalıcılığına hizmet ettiğini savunmaktadır. Ayrıca merak uyandıran, etkileyen ve özdeşleştirme olanağı tanıyan görsel materyallerin motive ettiğini, bilinmeyen bir konuyu aktaran görsel materyallerin de bilgilendirici özelliğini vurgulamaktadır (bkz. Maier 1998: 45-46).

Yazılı ve sözlü anlatımları görsel materyallerle bir konu çerçevesinde karşılaştıran Yalın (2001) ise görselliğin dil edinimine etkisini ve bellekte kalıcılığını şu şekilde vurgular:

> *Birinin bize, hakkında fazla bir bilgimiz olmayan bir eşyayı, eşyanın bütün özelliklerini uzun ve detaylı olarak açıklayarak, tanıtmaya çalıştığını düşünelim. Sonuçta, anlatılanları, verilen tanım ve açıklamaları anlamamız zor olacaktır. Çünkü, kelimeler görsel gereçler gibi simgeledikleri şeylere benzemezler. Anlatılanlara ancak, eşyanın büyüklüğü, şekli ve eşyayı oluşturan parçalar hakkında bir fikir elde ettikten sonra bir anlam vermeye başlayabiliriz. Görsel gereçler bilinmeyen bir şeyin nasıl göründüğünün ve bilinen diğer şeylere göre ne kadar büyük olduğunun kavranmasına*

yardımcı olur. Diğer bir anlatımla, görsel gereçler sözel fikirlere daha kolayca hatırlanabilecek bir ilişki yaratılmasına hizmet eder. Kaldı ki, görsel gereçler ikinci bir iletişim kanalı görevi görür. Yani sözlü ya da yazılı bilgilerle birlikte kullanıldığında, bazı öğrencilerin sözel olarak anlamadıklarını görsel olarak kavramalarına yardımcı olur (Yalın 2001, 88-89).

Bu konudan da anlaşılacağı üzere, temel konuda genelde bir tutarlılık sağlanabilse de, yazılı ve sözlü anlatımlarda insanların beyinlerinde canlandıracağı tablolar farklılaşabilmektedir. Çünkü sözcüklere ve kavramlara yüklenen anlamlarda bireysel farklılar, deneyimler ve sözcük varlığı gibi unsurlar etken olabilmektedir. Oysaki görsel materyallerde insanlar gördükleriyle daha çok yetinip görsellerde birtakım değişimlere gereksinim duymazlar ve konuyu olduğu gibi algılayıp belleklerinde çok daha uzun süreli tutabilmektedirler.

Kast ve Neuner (1998)'e göre ise, bir ders kitabının görsel materyaller bağlamında estetik ve öğretbilimsel (didaktik) değerlendirilebilmesi bir sayfa düzeninin mikro- ve makrotipografik bileşenlerinin ayrı ayrı yorumlanmasıyla gerçekleşebilmektedir. Yazı karakterleri ve puntoları mikrotipografik bileşenler olarak değerlendirilirken, makrotipografik bileşenler bir sayfa düzeninin bütününü, eşdeyişle mizanpajını oluşturmaktadır. Dolayısıyla resim-metin ilintisinin değerlendirimi de bu çerçevede yapılabilir. "Bu resmin burada ne işi var ?'' şeklinde bir zihin bulanıklığı yaratmamak adına ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin amacının öğretmen ve öğrenci için açık olması gerekmektedir. Aksi durumlarda nasıl yorumlanması gerektiği konusunda açıklayıcı bilgilere yer verilme zorunluluğunun altı çizilmektedir (Bkz. Kast ve Neuner 1998: 86-87).

Kast ve Neuner (1998)'e göre görsel materyallerin işlevleri genelde şu şekildedir:

1. *Ülkebilgisel aktarımlar*
2. *Alıştırmalara yönelik*
3. *Dilbilgisel yapıların açıklanmasına yönelik*
4. *Anımsatıcı dipnotlar*
5. *Öğretbilimsel bir amaca hizmet etmeksizin sadece dekoratif amaçlı* (Kast ve Neuner 1998: 86).

Yabancı dil öğretimine yönelik ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin 5 (beş) farklı işlevinin olduğu vurgulanmaktadır. Ülkebilgisel aktarımlarda (kullanılan karakterler, günlük yaşam, coğrafya, ekonomi, toplum, edebiyat, tarih, öz ve yabancı kültür) konu ile ilintili resimler, fotoğraflar ve grafiklerden yararlanılmalıdır. Alıştırmaların ve dilbilgisel yapıların doğru anlaşılmasına katkı yapabilecek her tür renk, çizgi, işaret ve sembollere yer verilmelidir. Konuyu özetleyen birtakım anımsatıcı dipnotlar renkli olarak, kare içerisinde ya da sembollerle aktarılmalıdır. Bazen ders kitaplarında hiçbir öğretbilimsel amaç güdülmeksizin salt dekoratif düşüncelerle de görsel materyal kullanmak olanaklıdır.

Kast ve Neuner (1998), görsel materyallerin ileti amacını, türlerini, yaratıcılığını, teknik kalitesini ve özkültürdeki rölünü şu şekilde yorumlamışlardır:

a) *İleti Amacı:*

- *Görsel materyal seçimi iletinin amacıyla örtüşmekte midir?*
- *Konu / içerik ile görsel materyal ilintili mi?*
- *Görsel materyallerde kullanılan karakterlerin rolleri anlaşılır mı?*
- *İletişimsel amaç açık mı? (Jestler, mimikler, konuşma baloncuklarının düzeni/dizilişi)*

b) *Görsel Materyal Türleri:*

Dilsel, içeriksel ve ülkebilgisel öğrenme sürecine katkı amacıyla ders kitaplarında farklı görsel materyal türlerine yer verilmelidir (Karikatür, fotoğraf, sanatsal grafikler vs.)

c) *Yaratıcı Görsel Materyaller:*

Konuşmaya yönelik derslerde görsel materyallerden sıkça yararlanılmalıdır. Zira görsel materyaller en az yazılı metinler kadar oyunlarda ve yaratıcı alıştırmalarda etkilidir.

d) *Teknik Kalite:*

Ders kitaplarında kullanılan görsel materyaller baskı tekniği olanaklarına uygun olmalıdır. Özellikle de fotoğraflarda bu konuya dikkat etmek gerekir. Flu (bulanık fotoğraflar) ya da sanatsal fotoğraflar sıkıntılı olmakla birlikte ne dilsel ne de ülkebilgisel öğrenme sürecine katkı yapar.

e) *Özkültürdeki Görsel Materyallerle Karşılaştırma:*

Görsel materyallerin (resim/ fotoğraf) özkültürdeki rolü nedir? (Sözkonusu kültürün resim ve fotoğraf gibi görsel materyallere yaklaşımı nedir? Karikatür yaygın olarak kullanılır mı? Resim ve fotoğraflarla ilintili tabuları var mıdır?) (Kast ve Neuner 1998: 87-88).

Ders kitaplarında kullanılan görsel materyaller dekoratif değil de konuları ya da içerikleri görselleştirmek amacıyla sayfa düzeninde yer alacaksa, mutlaka metinlerle ilintili olmalı ve amaca hizmet etmelidir. Kullanılan karakterlerin rolleri açık, jest ve mimiklerle konuşma baloncuklarının düzeni anlaşılır olmalıdır. Ders kitaplarında olabildiğince farklı ve yaratıcı görsel materyal türlerine yer verilerek öğrencilerin özellikle konuşma derslerinde roller üstlenmesi ve konuları oyunlaştırmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda teknik kalitesi yüksek resim ve fotoğraflardan yararlanmak etkili öğrenmeye olumlu katkı yapabilecektir. Her öğrencinin yaşamında ve özkültüründe farklı ve bireysel görsellik anlayışı olduğu gerçekliği gözönünde bulundurulmalı ve olabildiğince sanatsal görsel materyaller

yerine daha somut ve genel yorumlamalarda farklılıklar oluşturmayacak ve kültürel tabuları dikkate alacak resim, fotoğraf ve karikatürlere yer verilmelidir.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı liselerde Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği MEB Yayınevi tarafından basılmış ders kitaplarından "Deutsch macht Spaβ A.1.2/A.2.1" içerdiği görsel materyaller bakımından yorumlanacak, ön plana çıkarılan ya da belirsizliklerin hakim olduğu görsellerin öğretbilimsel boyutu irdelenecektir.

2.YÖNTEM

Bu çalışma, doküman incelemesi yöntemine dayalı nitel bir araştırmadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı liselerde okutulan "Deutsch macht Spaβ A.1.2/A.2.1" ders kitaplarında yer alan görsel materyaller "resim-metin ilintisi, teknik kalite, karakterler (roller), yaşa uygunluk (ilgi çekicilik), ülkebilgisel görseller, tür, tabu, dilbilgisi, alıştırmalar ve yazı karakterleri" değişkenleri açısından incelenmiştir.

3. BULGULAR

Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği „Deutsch macht Spaß A1.2/ A2.1" ders kitapları görsel materyaller çerçevesinde şu ana başlıklar altında irdelenmiştir:

- Resim-metin ilintisi (bütünlüğü)
- Resim ve fotoğrafların teknik kalitesi
- Karakter ve roller
- Yaşa uygunluk ve ilgi çekicilik
- Ülkebilgisel görsel materyaller
- Görsel materyal türleri ve görsel zenginlik
- Özkültüre aykırı görsel materyaller (tabular)
- Dilbilgisi ile alıştırmaların görselleştirilmesi ve dekoratif görseller
- Yazı ve görsellik (punto, koyu renk, renkli, italik, altı çizili, çerçeveli, yazı karakteri vb.)

3.1. Resim-Metin İlintisi (Bütünlüğü)



Şekil 1. Dar Pantolon (Deutsch macht Spaß A1.2, 33)

Burada boşluk doldurma türündeki bir alıştırma ile resim ilişkilendirilmiştir. Ancak, alıştırmada pantolonun darlığından söz edilirken, resimdeki pantolon dikkat çeken darlık değil, kırışıklık ya da ütüsüzlüktür. Bu anlamda resim ve metin arasında bir ilinti kurulması oldukça güçtür.



Şekil 2. Münih'te Bir Hayvanat Bahçesi (Deutsch macht Spaß A1.2, 65)

Münih'te Bir Hayvanat Bahçesine Yönelik Paylaşılan Görseller bütün olarak değerlendirildiğinde hayvanat bahçesinden çok bağımsız birer hayvan resmi etkisi uyandırmaktadır. (Özellikle de köpek, kedi, keçi ve inek fotoğrafları).

3.2. Resim ve Fotoğrafların Teknik Kalitesi



Şekil 3. Müller Ailesinin Seyahati (Deutsch macht Spaß A1.2, 42)

Müller ailesinin yaz tatillerinde Hamburg'da gezip görebilecekleri yerlerin konulaştırıldığı metne yönelik verilen görseller oldukça küçük, net değil, renkler cansız, bazıları çok karmaşık ve anlaşılması güçtür.



Şekil 4 Kuyumcuda Alışveriş (Deutsch macht Spaß A2.1, 78)

Kuyumcuya evlilik yüzüğü satın almak için giden bir çiftin yüzük seçimi ve tercihinin görselleştirilmeye çalışıldığı bu fotoğrafta yüzükleri görebilmek neredeyse olanaksızdır. Zira fotoğrafın küçüklüğünün dışında yüzüklere de odaklanılmamış olması ilk aşamada algıyı zorlaştırmaktadır.

3.3. Karakterler ve Roller



Şekil 5. Giyim Alışverişi (Deutsch macht Spaß A1.2, 31)

3, 4, 5 ve 6. Görseller (karakterler ve alışveriş rolleri bakımından) irdelendiğinde karakterler herhangi bir sorun teşkil etmemektedir. Hatta ilk görselde de kaykay ile uyumlu sportif giyimli bir karakter söz konusudur. Ancak ikinci görsel değerlendirildiğinde takım elbisesi ve yarış bisikletiyle alışveriş yapan bir karaktere yer verilmiştir. Burada karakter ve rol arasında uyumsuzluk bulunmaktadır. Alışverişlerde (özellikle de takım elbise gibi) yeni alınan ürünleri giyip çıkmak pek olanaklı değildir. Bu görselde ya bisikletiyle sportif giyimli bir karakter ya da sadece takım elbiseli bir karakter tercih edilmelidir.



Şekil 6. Mezuniyet Töreni (Deutsch macht Spaß A2.1, 76)

İki arkadaşın mezuniyet töreniyle ilintili bir diyaloğunun yer aldığı metinde konuşma baloncuklarının içeriği ve dizilişinde bir sorun bulunmaktadır. Bu diyaloğun görselleştirildiği resim aslında aralarında bir diyaloğun olmadığına yönelik bir izlenim yaratmaktadır. Zira iki birey birbirlerinden bağımsız, sadece yan yana getirilmiş, farklı yönlere bakan ve farklı rollerdeki karakterlerdir.

3.4. Yaşa Uygunluk ve İlgi Çekicilik



Şekil 7. Sportif Deneyimler (Deutsch macht Spaß A2.1, 48)

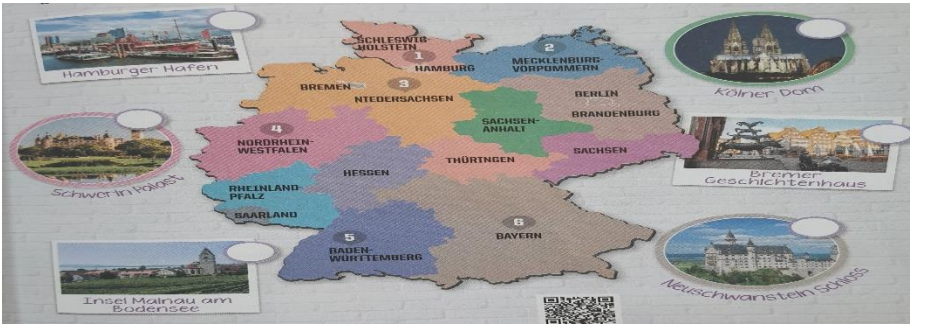
Ders kitaplarında öğrencilerin yaş gruplarına uygun ve ilgi çekici bolca görsel materyal kullanılmıştır. Bir kısmı teknik kalite olarak çok uygun olmasa da burada kullanılan fotoğraflar bu anlamda yeterlidir. Özellikle kaya tırmanışı ve rafting gibi spor dalları kültür çerçevesinde değerlendirilir ve öğrencilerin ilgi odağı haline gelebilir.

3.5. Ülkebilgisel Görsel Materyaller



Şekil 8. Atatürk ve Bayrak Görselleri (Deutsch macht Spaß A1.2, 92; A2.1,74)

Her iki ders kitabında da Atatürk ve Türk Bayrağı görseli, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe yer alırken, "Deutsch macht Spaß A1.2" ders kitabının son bölümünde Atatürk köşesine yer verilmiştir. Farklı ülkelere ait siyasi bir karakter ya da bayrak görselleştirilmemiştir.



Şekil 9. Tatil ve Seyahat (Deutsch macht Spaß A1.2, 41)

Ders kitaplarında Almanya ile ilgili ülkebilgisel konular aktaran bu tür görsel materyal gibi farklı coğrafi ve tarihi içeriklerle donatılmış çok sayıda fotoğraf, resim ve çizim kullanılmıştır. Bunlar arasında Türkiye, İspanya, İtalya, ABD, Asya ve Uzakdoğu ülkeleriyle ilintili görseller de yer almaktadır. Kültür çerçevesinde sanat, müzik, tiyatro, sinema, bayramlar, gelenek-görenekler, giyim, yeme-içme vb. konular görselleştirilmiştir. Edebiyat ve ekonomi alanında ise görsel materyaller tercih edilmemiştir. Ayrıca dinsel açıdan da cami ve kilise (katedral) görselleri dışında her iki kültüre ait bayramlara da yer verilmiştir.

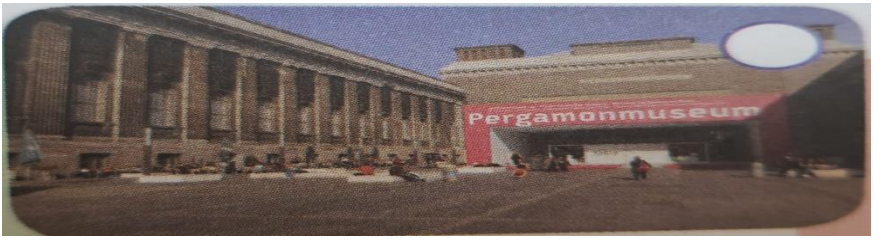
3.6. Görsel Materyal Türleri ve Görsel Zenginlik



Şekil 10. Tatil ve Giyim (Deutsch macht Spaß A1.2, 67, 69)

Ders kitaplarının olumlu yönlerinden biri de zaman zaman teknik kalite yetersizliğine rağmen farklı görsel materyal türlerine (fotoğraf, resim, karikatür, grafik, çizim vb.) yer vererek önemli ölçüde görsel zenginlik sağlayabilmiş olmasıdır.

3.7. Özkültüre Aykırı Görsel Materyaller (Tabu)



Şekil 11. Berlin'e Hoşgeldiniz (Deutsch macht Spaß A2.1, 13)

Berlin'deki Bergama Müzesi görseli verilerek, burada sergilenen tarihi eserlerin nerelerden geldiği belirtilmiştir. Sözkonusu eserler arasında 17 kültür mirasının

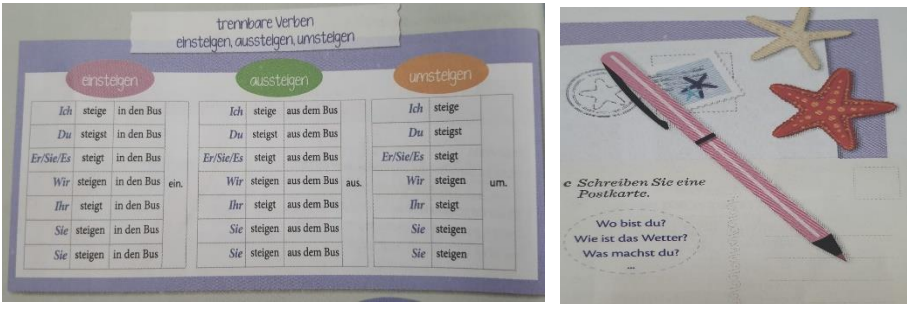
Türkiye'den geldiği özellikle vurgulanmıştır. Bu durum Türklerde pek de olumlu duygular yaratmayacaktır.



Şekil 12. Dünyada Yeme Alışkanlıkları (Deutsch macht Spaß A1.2, 83)

Söz konusu görsel materyaller incelendiğinde Uzakdoğu, Fransa, Avusturalya ve ABD'deki yeme alışkanlıklarının dile getirileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kullanılan metinlerde Kamboçya, Tayland ya da Çin'de "cips tadında çekirge" ve böceklerin tüketildiği; Çin, Tayland ve ABD'de yılan balığı tadında " su yılanı ve çıngıraklı yılanların tercih edildiği; Fransa'da "popüler" olan kurbağa bacağı tüketiminin yaygın olduğu, Avusturalya ve bazı Avrupa ülkelerinde ise kanguru etinin önplana çıktığı vurgulanmıştır. Türk kültürüyle tamamen ters düşen bu tür yeme içme alışkanlıkları rahatsız edici olabilmektedir. Bu nedende büyük bir olasılıkla söz konusu ülkelere ait yeme alışkanlıkları görselleştirilmemiştir.

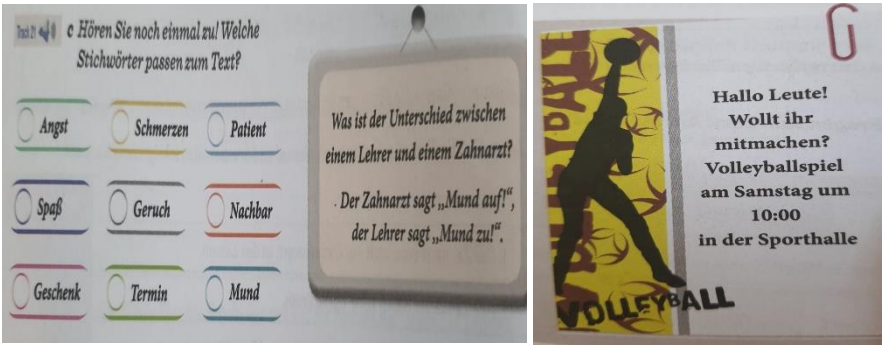
3.8. Dilbilgisi ile Alıştırmaların Görselleştirilmesi ve Dekoratif Görseller



Şekil 13. Dilbilgisi, Alıştırmalar ve Dekoratif Görseller (Deutsch macht Spaß A1.2, 49, 50)

Dilbilgisi konularının görselleştirilmesinde renk, çizgi ve sembollerden yararlanılmış, ancak alıştırmalarda görsellik çok daha fazla önplana çıkartılmış, gerektiğinde dinleme metinlerine yönelik hoparlör görseli tercih edilirken yazma alıştırmaları için renkli çizimlerden ve konuşma baloncuklarından yararlanılmıştır. Dekoratif amaçlı görseller ise oldukça sınırlıdır ve sadece birkaç yerde kullanılmıştır. Bunlarda biri de Şekil 12'de görselleştirilen denizyıldızlarıdır.

3.9. Yazı ve görsellik (punto, koyu renk, renkli, italik, altı çizili, çerçeveli, yazı karakteri vb.)



Şekil 14. Yazı ve Görsellik Deutsch macht Spaß A2.1, 44, 60)

Her iki ders kitabında görselliği ön plana çıkarmak için yazılara çok titiz yaklaşılmıştır. Görsellik adına yazılarda kullanılabilecek her tür teknikten (Punto, koyu, italik, renkli, altı çizili, çerçeveli, ok işaretleri, yazı karakterleri vb.) yararlanılarak sıkıcılıktan uzak eğlenceli ve etkili bir öğretim amaçlanmıştır.

4. SONUÇ

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı liselerde Almancanın yabancı dil olarak okutulduğu "Deutsch macht Spaß A1.2./ A2.1." ders kitaplarında "görsellik" kavramı çok yönlü olarak incelenmiştir. Bu bağlamda resim-metin ilintisi, resim ve fotoğrafların teknik kalitesi, karakterler ve roller, yaşa uygunluk, ilgi çekicilik, ülkebilgisel görseller, görsel materyal türleri, özkültüre aykırılık (tabu), dilbilgisi, alıştırmalar, dekoratif görseller ve yazı karakterleri değişkenleri çerçevesinde değerlendirilen ders kitaplarının olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ders kitaplarında en dikkat çekici sorun kullanılan görsellerin (resim, fotoğraf vb.) önemli bir kısmının boyutlarının küçük olması ve teknik kalite açısından (netlik, karmaşıklık vb.) yetersizliğidir. Bu da öğrencileri görsellere odaklanma konusunda zorlayabilecek dolayısıyla öğretbilimsel açıdan bazen engel oluşturabilecektir.

Resim ve metinler büyük ölçüde bütünlük içerisinde verilmiş olmasına rağmen az sayıda olumsuz örneklerle karşılaşılmıştır.

Ders kitaplarındaki karakterlerin büyük çoğunluğu üstlendikleri rollerle örtüşürken sadece iki karaktere verilen rollerde tutarsızlık belirlenmiştir.

Ülkebilgisel görseller arasında Atatürk ve Türk bayrağı görselleri yer alırken, farklı uluslara yönelik herhangi bir siyasi kimliğin ve bayrağın yer almaması nesnellik adına nesnellik adına bir olumsuzluk olarak yorumlanabilir. Ancak farklı ülkebilgisel konulardaki zenginlik dikkatlerden kaçmamaktadır. "Deutsch macht Spaß A1. 2" ders kitabında yer alan Bergama Müzesi görseliyle burada bulunan 17 kültür mirasının Türkiye'den getirildiğinin vurgulanması özkültürümüz

açısından önemli bir kayıptır ve rahatsızlık verebilecek bir konudur. Ayrıca Uzakdoğu ülkeleri, Avusturalya ve Fransa gibi ülkelerde tüketimi yaygın olan, ancak Türk mutfak kültüründe yeri olmayan çekirge, böcek, su yılanı, çıngıraklı yılan, kurbağa bacağı ve kanguru etinden de övgüyle söz edilmesi Türk toplumu ve kültürünün kırmızı çizgileri arasında kabul edilebilinir.

Ders kitapları görsel materyal türleri bakımından oldukça zengindir ve olabildiğince her öğrenci grubuna hitap ederek ilgisini, çekebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini özdeşleştirebilecekleri bir çok görsele yer verilerek motivasyonun üst düzeyde kalmasına katkı yapılabilmiştir.

Dil bilgisi aktarımlarında görsel materyallerden yeterinde yararlanılmamış olmasına karşın, alıştırmalar ve yazı karakterlerinde oldukça yoğun bir görsellik bulunmaktadır. Ders kitaplarında az sayıda olsa da dejkoratif görsellere yer vermekten kaçınılmamıştır.

KAYNAKÇA

Acar, K., Tan, E., Balcı, U. (2017).Turizm Odaklı Almanca Ders Kitaplarının Ülke Bilgisi Bağlamında Analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5,(1), 651-672

Bakmay, G., Karlı, N. Ve Acar, S. (2020). *Deutsch macht Spaß A2.1. Deutscha als Fremdsprache für Gymnasien. Schülerbuch.* Ankara: Devlet Kitapları Matbaacılık.

Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları.* İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel.

Kast, B. ve Neuner, G. (Ed.) (1998). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken.* Berlin und München: Langenscheidt.

Maier, W. (1998). *Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yanpar Şahin, T. Ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazar, Ş., Çağlayan, Y., Akyar, F., Yaşar, E., Sulak, M. Ve Mert, S. (2021). *Deutsch macht Spaß A1.2. Deutscha als Fremdsprache für Gymnasien. Schülerbuch.* Ankara: Devlet Kitapları/Korza Yayıncılık.

"TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI" DERSİNDE YÜRÜTÜLEN VE BASINDA İLGİ GÖREN "1 İNSAN 1 KİTAP" PROJESİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Nihat YAVUZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
nyavuz@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, birtakım biyolojik, fizyolojik ve ruhsal ihtiyaçlara sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanma oranına göre kendini gerçekleştirme yolunda ilerler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bu ihtiyaçların giderilmesinin ve bir üst basamağa geçişin ancak bazı ihtiyaçların giderilmesiyle mümkün olduğu açıktır. Bu hiyerarşide nefes alma, yeme içme gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla birlikte bireyler güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı ihtiyaçları da karşılandıktan sonra kendini gerçekleştirme seviyesindeki ihtiyaçları karşılayabilmektedir (Bkz. Maslow 1943, 370-396). Toplumun varlığını sürdürecek olan bireyler aslında kendini gerçekleştirme yolunda fizyolojik ihtiyaçların yanında güvende hissetme ve aidiyet gibi ruhsal ihtiyaçlar da duymaktadır.

TDK (2022a) toplumu, *"Aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü"* tanımlarken, Kamer (2009, 5) toplum kavramını *"belli bir coğrafyada ihtiyaçlarını karşılamak için ilişkiler kuran, birbirlerini etkileyen ve ortak bir kültürü paylaşan insan birlikteliği"* olarak açıklamıştır. Bu tanımlar doğrultusunda, insanların birlikteliğinin tek başına toplumu oluşturmadığı, bunun yanı sıra toplum varlığı için ortak coğrafyanın, ortak çıkarların, işbirliğinin, ortak kültür paylaşımının da olması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde insanların kendini gerçekleştirme yolunda her açıdan sağlıklı topluma, toplumların da varlıklarını sürdürebilmek için her açıdan sağlıklı bireylere ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Toplumlar, sahip oldukları değerlerin yok olmaması, kendi kültür varlığının devam ettirilebilmesi için bireyler arasında toplumsal bir bilincin oluşmasına ihtiyaç duyarlar. Taş (2019) bu konuda bilinç kavramının "bireysel" ve "toplumsal" olarak ikiye ayrıldığını ifade etmiştir. Ayrıca bireysel bilinç kapsamında kişinin kendisini ve çevresini *"tanıma", "algılama", "kavrama" ve "farketme"* sürecinde kendi içerisinde oluşturduğu ruhsal boyuta değinirken toplumsal bilinç kapsamında kendinden önceki nesilden kendi nesline miras kalan toplumsal kültüre kendi döneminin yeniliklerini de ekleyerek oluşturduğu *"algı", "düşünüş" ve "davranış"* kavramlarını ele almıştır (bkz. Taş 2019, 35). Nasıl ki bireyler, yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için fizyolojik ve ruhsal ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmasına ihtiyaç duyuyorlarsa, toplumların da yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için hem fizyolojik hem de ruhsal ihtiyaçlarının giderilmeye ihtiyacı vardır. Bu sürecin canlılığını koruyabilmesi için

de toplumdaki bireylerin bilinçlenmesi, farkındalık oluşturması, hem bireysel hem de toplumsal olarak bazı sorumluluklar üstelenmesi gerekmektedir. TDK (2022b), *"Kişinin toplumdaki [bu] sorumluluğunun farkında olması"*nı toplumsal bilinç olarak tanımlamaktadır. Bir toplumun parçası olan her birey, sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için attığı her adımda toplumsal bilinçle hareket eder ve topluma katkıda bulunduğunda ancak toplum olmanın gereklerini bireysel düzeyde yerine getirmiş olur.

Her ne kadar bireylerde toplumsal bilinç oluşmuş olursa olsun, toplumlar gelecek nesillerin toplumsal değerlere uygun şekilde yetişmelerini sağlama işini bireylere değil eğitim kurumlarına devretmiştir. Oğuz (2010)'a göre bireyler, temel eğitimin en başından itibaren yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda eğitilerek orta öğretim sonrasında ya üniversiteye gitmeden ya da üniversiteye giderek hayata hazırlanmaktadırlar. Toplumsal değişimleri gerçekleştirme görevinin büyük sorumluluğu üniversitelere düşmektedir (Bkz. Oğuz 2010: 85-86). Eğitim kurumları, bireyleri hem kendileri için sağlıklı bir yaşam kurmaya hem de toplum için sağlıklı bireyler yetiştirmeye çalışırlar. Orta öğretim kurumlarından sonra yaşama doğrudan atılanlar çeşitli meslek gruplarına dahil olarak toplumun devamlılığına katkı sağlarken, üniversiteye devam edenler Yüksek Öğretim Kurumlarının (YÖK) hedefleri doğrultusunda eğitimlerini tamamlayarak topluma katkı sağlamaktadırlar.

YÖK'ün hedefleri doğrultusunda Yükseköğretim Kanunu'nda belirtildiği üzere yükseköğretimde öğrenciler şu ilkelere bağlı olarak yetiştirilmektedir:

1. *ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,*
2. *Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,*
3. *Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,*
4. *Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,*
5. *Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,*
6. *Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,*
7. *İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmektir* (YÖK Kanunu, 1981).

Yükseköğretim'in amacına bakıldığında toplumsal bilincin yoğunlukta oluştuğu ve yayıldığı yerin üniversiteler olduğunu belirtmek olanaklıdır. Üniversiteler, hem var olan ortak kültürün gelecek nesillere aktarımı için hem de toplumun ve devletin

varlığının devam ettirilmesinde, özellikle bireyler ve toplum arasında köprü görevi görmektedir. Öztürk (2010)'ün de belirttiği gibi, bu görevin sorumluluğu büyük ölçüde Cumhuriyet Dönemi'nde MEB bünyesinde yetiştirilen öğretmenlere devredilmişken 1982 yılından sonra YÖK çatısı altında Eğitim Fakülteleri'nde yetiştirilen öğretmenlere devredilmiştir. Öğretmenler, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli bilgi birikimlerini gelecek kuşaklara aktarmakla kalmayıp zaman içerisinde toplumun ideolojik ilkelerini toplumun her kesimine ulaştırarak toplumu sağlam temeller üzerinde yükseltmek üzere önemli görev ve sorumluluklar da yüklenmişlerdir. Bu sorumluluk çerçevesinde de öğretmenliğin temel esasları anayasa, yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir (bkz. Öztürk 2010: 182-190). Eğitim Fakülteleri, yetiştirdiği öğretmenlerden sadece uzmanlık alanları doğrultusunda, gelecek nesilleri bilgilendirmesini beklemez. Yetiştirdiği bireylerin kendinden sonraki nesli yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda topluma katkı sağlayan ve sağlıklı bireyler olarak yetiştirmesini de beklemektedir. Kamer (2009)'in de üzerinde durduğu önemli bir nokta, öğretmenlerin topluma ait kültürel değerlerin korunup geliştirilmesinde, bu değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında, aynı zamanda milli birlik ve beraberlik bilinciyle mutlu, verimli, üretken, yapıcı, yaratıcı ve uyumlu toplum üyelerinin yetiştirilmesinde önemli sorumlulukları bulunmasıdır. Bu toplumsal bilinç ise okullarda kazandırılmaya çalışılır (bkz. Kamer 2009: 19). Bu açıdan toplumun ve bireylerin geliştirilip sağlıklı toplum ve toplum bilinci yerleşmiş sağlıklı bireyler yetiştirilmesinde okulların, yani öğretmenlerin önemli katkısı bulunmaktadır. Bu nedenle üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının mezuniyetten önce bu toplumsal bilince sahip olmaları ve içinde yaşadıkları topluma bu bilinci aktarmaları hedefiyle YÖK tarafından eğitim fakültelerinin programlarına genel kültür dersleri kapsamında 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılından itibaren "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi eklenmiştir. Bu yeni uygulama tüm Öğretmen Yetiştirme Programları için zorunlu ders olarak kabul edilmiştir. Bu ders çerçevesinde, öğrencilerden toplumun güncel sorunlarını inceleyerek çözümler üreten projeler hazırlamaları beklenirken, bu projeleri çeşitli akademik ortamlarda paylaşmalarının özendirilmesi hedeflenmiştir (bkz. Kavak, Aydın ve Akbaba Altun 2007: 66).

Şeker (2009) Topluma Hizmet Uygulamaları'nı şu şekilde betimlemektedir:

> *demokratik ve insan haklarına dayalı toplum olma yolunda bir sosyal refah uygulama yaklaşımı olup aynı zamanda Türkiye demokrasisinin, sosyal hukuk devletinin, laikliğin kurumsallaşmasına, gelişimine hizmet eden sosyal refah düşüncesi ve sosyal hizmet uygulama alanıyla ancak bütünlük kazanan bir sosyal sorumluluk uğraşı alanı* (Şeker 2009: 1).

Topluma Hizmet Uygulamaları'nın demokrasinin gelişmesi ve yaşamasına, topluma ait olan bireylerin refah düzeylerinin yüksek olmasına, laik ve sosyal devlet düşüncelerine katkı sağlamasına, böylelikle toplum içerisinde mutlu, sağlıklı ve kendine ve çevresine faydalı bireylerin çoğalmasına katkısı olduğu

söylenebilir. Özünde topluma ve bireye fayda sağlayan etkinlikler ve projeler barındırsa da ders, hayırseverlik ve yardımseverlik çerçevesinde geliştirilen bir kamu hizmeti değildir. Aykırı (2020), "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin bazı yardım faaliyetleriyle karıştırılmasına ve genellenmesine yönelik bu dersin içeriğini diğer yardım faaliyetlerinden (gönüllülük, yardımseverlik, hayırseverlik, toplum hizmeti vb.) kısmen ayırmıştır. Ders çerçevesinde doğası gereği yardım faaliyetleri yapılabilmektedir, ancak tek başına bir yardım içeriği olan bir ders değildir ve zorunlu bir ders olduğu için yarı gönüllülük esaslı olduğu da söylenebilir (Aykırı 2020: 22-23). "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi, öğretmen adaylarının henüz öğretmen olmadan bu farkındalığı kazanarak toplumsal bilinci oluşmuş bireyler olarak mezun olmaları için bir basamaktır. Bu ders sayesinde öğretmen adayları topluma katkı sağlamanın onur ve mutluluğunu mezun olmadan yaşama fırsatı bulduklarından, yaşamlarının sonraki sürecinde toplumsal bilince bu yönde katkı sağlayacakları öngörülebilir.

2006-2007 öğretim yılından itibaren Çukurova Üniversitesi (Ç.Ü., 2022) sahip olduğu "Bilim, teknoloji ve sanat alanlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek, yüksek nitelikli araştırma-geliştirme çalışmaları yapmak ve bilgi birikimlerini ulusal ve uluslararası düzeyde insanlık yararına sunmak" misyonu doğrultusunda "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersini Eğitim Fakülteleri'nde zorunlu ders olarak uygulamaya başlamış ve bu çerçevede ait olduğu topluma ve insanlığa önemli katkılar sağlamıştır.

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Öğrencileriyle "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi çerçevesinde Adana ilinde yapılan uygulamalar doğrultusunda hazırlanmıştır. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin (Eğitim Bilgi Sistemi (EBS)'nde yer alan) amacı şudur: "Ders kapsamında gerçekleştirilecek projelerle öğrencilerde toplumsal duyarlılık ve farkındalık oluşturma; işbirliği, takım çalışması yapma, sorumluluk sahibi olma, özgüveni artırma, girişimcilik gibi becerileri kazandırmak/geliştirmektir" (Ç.Ü. EBS, 2022). Öğretmen adaylarının mesleklerini icra ederken karşılaşabilecekleri toplumsal/bireysel sorunlara karşı toplumsal bilinç oluşturma, işbirliği ile bu sorunlara yönelik çözüm üretme ve bu süreçte sorumluluk alabilme; yaşadığı toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara ve gelişmelere duyarlı olma ve takip etme; ayrıca toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlayabilme ve uygulayabilme gibi sosyal becerilerinin mezun olmadan kazanabilmeleri gerekmektedir. "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi de bu yönde aday öğretmen gelişiminde toplumsal bilinç ve farkındalık yaratmaya hizmet etmektedir.

Ders kapsamında Alman Dili Eğitimi öğrencileri çeşitli sosyal sorumluluk projeleri üretmekte, var olan projelere destek sağlamakta ya da giderilmesi gereken toplumsal eksiklikleri tespit ederek bu yönde sorumlu öğretim üyeleriyle birlikte çeşitli projeler yürütmektedirler. Bu çalışmada da bölüm öğrencilerinin "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında gerçekleştirdikleri hem bireysel hem de

toplumsal kazanımlar elde edilen ve yazılı ve görsel medya tarafından ilgi odağı olmuş projeler, medyaya yansıması ve bu projelerin toplum bilinci kazandırma bağlamında topluma ve bireye getirileri üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda bu ders kapsamında öğrencilerin topluma faydalı bireyler olmanın verdiği mutluluk, insan ve çevreye sevgi ve saygı, toplum bilincine katkı sağlamak gibi pozitif duyguların özendirilmesi hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, 2017-18 Eğitim-Öğretim Güz Yarıyılında "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi çerçevesinde hazırlanan, basılı ve görsel medyaya yansımış bir projenin uygulanma sürecinin, öğrenci sayılar ve katkılarının ve öğretim elemanı katkısı ve işlevinin, hangi kurumlarla işbirliğine gidildiği ve toplum tarafından nasıl karşılandığının nitel araştırma yaklaşımıyla incelendiği bir durum çalışmasıdır.

3. BULGULAR



Şekil 1. Akıllı Duraklara Kütüphane Projesi ve Görsel Medya (1 İnsan 1 Kitap. 21 Aralık 2017)

"1 İnsan 1 Kitap" projesi 2017-18 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf öğrencileriyle "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi çerçevesinde uygulanmıştır. Proje yaşama geçirilmeden öğretim elemanı tarafından ilk derste öğrencilere "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi tanıtılmış, önemi vurgulanmış, daha önce yapılmış proje örnekleri verilerek gruplar oluşturmaları ve bir hafta sonra 3 proje önerisiyle gelmeleri istenmiştir. Bir sonraki derste öğrencilerle buluşulduğunda bütün öğrencilerin önerileri sınıfta tartışılmış ve 5 kişiden oluşan grubun "1 İnsan 1 Kitap" projesine karar verilmiştir. Bu proje ise Adana'daki akıllı duraklarda kitaplık oluşturmaya yönelik bir projedir. Grup üyeleri kendi aralarında görev

paylaşımına giderek projenin yaşama geçirilmesini hızlandırmışlardır. Bu bağlamda planladıkları söz konusu projenin uygulanabilirliğinin öncelikle bir takım görüşmelerin ve gerekli izinlerin alınmasına bağlı olduğu öğretim elemanı tarafından öğrencilere iletilmiştir. Öğrenciler bu bilinçle Adana Büyükşehir Belediyesi'nden randevu almış ve görüşmelerini gerçekleştirerek gerekli izni, hatta projeye destek sözünü de almayı başarabilmişlerdir. Bu çerçevede öncelikle öğrencilere Adana'daki 3 akıllı durak önerilerek fizibilite çalışmalarına başlayabilecekleri iletilmiştir. Adana Büyükşehir Belediyesi yetkililerinden 3 kitaplık konusunda sponsorluk sözü alan öğrenciler, bir yetkili ve bir marangozla birlikte akıllı duraklarda yer tespiti yapıp ölçülerini belirlemişlerdir. Bir taraftan kitaplıkların yapım aşaması devam ederken, diğer taraftan her biri ayrı ayrı kitap, dergi ve gazete toplamak için sponsor arayışlarına başlamışlardır. Öğrenciler bir taraftan "1 İnsan 1 Kitap" etiketi altında sosyal medya üzerinden projelerine destek çağrılarında bulunarak, diğer taraftan Çukurova Üniversitesi'nde ve çevrelerinde gerekli bağışları elde edebilmek için projelerini tanıtan broşürler hazırlayıp dağıtmışlardır. Bir hafta içerisinde hazırlanmış olan kitaplıkların akıllı duraklara montajı sırasında bizzat katkılar yapmışlardır. Montajı tamamlanan kitaplıklara bağışta bulunan kaynakları yerleştirmişler ve akıllı duraklara haftada birkaç kez giderek eksilen kaynakların yerine yeni kitap, dergi ve gazete bırakmışlardır.

Bu süreç içerisinde projeyi yürüten grup üyeleri her hafta öğretim elemanı ile görüş alışverişinde bulunup haftalık olarak rapor teslim etmişlerdir. 2017-18 Güz Yarıyılında dersin yükümlülüklerini başarıyla yerine getiren öğrenciler, "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin kazanımları ve bilinciyle 1 yıl daha gönüllülük esasına dayalı söz konusu projelerini devam ettirmişleridir. Çukurova Üniversitesi Basın Bürosu ve Adana Büyükşehir Belediyesi katkılarıyla söz konusu "1 İnsan1 Kitap" projesi yazılı ve görsel medya ile paylaşılmış, 21 Aralık 2017 tarihinde ulusal televizyon kanallarından TRTHABER'in haber konusu olmuştur. TRTHABER kanalı "1 İnsan 1 Kitap" başlıklı haberinde proje yürütücüsü öğrenciler ve akıllı duraklardaki kitaplardan yararlanan vatandaşlarla yaklaşık röportajlar gerçekleştirmiş ve projenin ulusal anlamda ses getirdiğini vurgulamıştır.


İLKHABER

Akıllı duraklar kültür yuvası oldu

Adana'da "1 İnsan 1 Kitap" isimli proje başlatan bir grup üniversite öğrencisi, kentteki bazı akıllı durakları kütüphaneyle donattı. 6'da

Güney Haber

OTOBÜS DURAKLARI kütüphaneyle donatılıyor

ÇUKUROVA Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, başlattıkları "1 İnsan 1 Kitap" projesi kapsamında kentteki akıllı durakları kütüphaneyle donatıyor. Tüm duraklara kütüphane kurmak isteyen gençler, her türden kitap bağışı bekliyor. Projeye destek olan Adana Büyükşehir Belediyesi de projenin bağışlar sayesinde ayakta kalacağını bildirdi. 7'de

Şekil 2. Akıllı Duraklara Kütüphane Projesinin ve Basılı Medya (Akıllı Duraklar Kültür Yuvası Oldu. 21 Aralık 2017, 1, 6; Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 1, 7)

Ç.Ü. Haber Merkezi'nde arşivlenen haberlere göre Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileriyle "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi çerçevesinde yürütülen "1 İnsan 1 Kitap" projesi sadece ulusal TV kanalı TRTHABER'de konulaştırılmamış, aynı zamanda 21 Aralık 2017 tarihinde Adana, Malatya, Mersin ve Diyarbakır gibi illerde en az 12 yerel basılı medyada haber konusu yapılmıştır. Söz konusu yerel basılı medyalar ve haberleştirdikleri konu başlıkları şu şekildedir:

- Güçlü Anadolu (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 2).
- Güney Haber (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 1, 7).
- İlkhaber (Akıllı Duraklar Kültür Yuvası Oldu. 21 Aralık 2017, 1, 6).
- Kent (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 1, 5).
- Malatya Söz (Duraklar Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 8).
- Medya Yenigün (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 1, 4).
- Mersin Gazetesi (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 7).
- Adana Günaydın (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 2).
- Türkiye Adana (Bekleme Yapma, Bir Sayfa Çevir, Kitap Durak. 21 Aralık 2017, 194).
- Çukurova Barış (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 6)
- Çukurova Metropol (Akıllı Duraklar Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 4).
- Diyarbakır Mücadele (Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017, 2).

Söz konusu proje 11 yerel basılı medyada yaklaşık olarak "Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor" şeklinde okuyucularına duyurulurken "Türkiye Adana" gazetesi "Bekleme Yapma, Bir Sayfa Çevir, Kitap Durak" başlığıyla oldukça ilgi çekici bir haber yapmıştır.

Projeyi haber konusu yapan 12 yerel basılı medyada ortak vurgular şu şekildedir:

- Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD öğrencileri
- "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi
- "1 İnsan 1 Kitap"

- Otobüs Durakları Kütüphaneyle donatılıyor
- Adana Büyükşehir Belediyesi (sponsor)
- Kitap ve dergi bağışı (sosyal medya, Çukurova Üniversitesi)
- Projenin bağışlarla devamlılığı
- Kültür Yuvası
- Duraklarda kitap okuyarak beklemenin artık keyifli hale dönüştüğü
- Vatandaşların mutluluğu ve ilgisi
- Bu tür projelerin sayısı mutlaka arttırılmalı
- İlk kes bu tür bir uygulama ile karşılaşıldığı

Yerel basılı medyaların haber konusu yaptığı "1 İnsan 1 Kitap" projesinin içerikleri irdelendiğinde "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin toplumsal bilince ve duyarlılığa ne denli hizmet edebileceği açıkça ortaya konulmuş ve bu proje toplum içerisinde pozitif duyguların gelişimine katkı sağlamıştır.

4. SONUÇ

2017-18 Eğitim- Öğretim Yılı güz Yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf öğrencileriyle "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi çerçevesinde yürütülmüş olan "1 İnsan 1 Kitap" projesi öncelikle öğrencilerin bilinçlenmesi, farkındalık oluşturması, işbirliği, özgüvenini arttırması, girişimcilik, bireysel ve bireyler arası iletişim ve etkileşim sonucunda toplumsal bilincin gelişimine katkı yapmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencileri, birer öğretmen adayı olarak sorumluluklarının sadece öğrenci yetiştirmek olmadığını, toplumsal sorunlara çözümler üreten bireyler olmaları gerektiğinin farkına varabilmişlerdir. Öğretmen adayları uyguladıkları söz konusu proje sonucunda aldıkları toplumsal, etkili ve işlevsel dönütlerle isteklendirilmişlerdir. Bu tür projelerin devamlılığını bekleyen, arzulayan ve mutluluklarını yansıtan insanların varlığını hissetmek onlar için birer ayrıcalık olmuştur. Bu tür projelerin gönüllülük, hayırseverlik ve yardımseverlik çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini kavrayan öğrenciler toplumsal katkının onur ve mutluluğunu yaşamışlardır.

Ayrıca "Topluma Hizmet Uygulamaları" bağlamında uygulanan bu tür etkili ve işlevsel bir projenin gerek birçok basılı medyada gerekse görsel medya içerisinde TRTHABER gibi ulusal bir TV kanalında haber konusu yapılması ve röportajların yer alması öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD öğrencileri tarafından yürütülen "1 İnsan 1 Kitap" projesiyle Çukurova Üniversitesi, Medya Takip Merkezi bilgilerine istinaden 21 Aralık 2017 tarihinde özellikle "Reklam Değeri En Yüksek Haber" olarak kayıtlara geçmiştir (Bkz. 1 İnsan 1 Kitap. 21 Aralık 2017).

KAYNAKÇA

Akıllı Duraklar Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Çukurova Metropol, 4.

Akıllı Duraklar Kültür Yuvası Oldu. (21 Aralık 2017). İlkhaber, 1, 6.

Aykırı, K. (2020). *Topluma Hizmet Uygulamaları Rehberi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Bekleme Yapma, Bir Sayfa Çevir, Kitap Durak. (21 Aralık 2017). Türkiye Adana, 194.

1 İnsan 1 Kitap. (21 Aralık 2017). TRT Haber [televizyon yayını]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.

Ç.Ü. (2022). Misyon, Vizyon, Hedefler. Erişim Adresi: https://www.cu.edu.tr/institutional/university/misyon-vizyon-hedefler/. Erişim Tarihi: 08.06.2022.

Ç.Ü. EBS. (2022). Eğitim Fakültesi- Lisans Almanca Öğretmenliği Pr. Topluma Hizmet Uygulamaları. Erişim Adresi: https://ebs.cu.edu.tr/?upage=fak&page=drs&f=2&b=169&ch=1&yil=2019&lang=tr&dpage=all&InKod=29823. Erişim Tarihi: 08.06.2022.

Ç.Ü. Haber Merkezi. (21 Aralık 2017). 21 Aralık 2017 Tarihli Medya. Erişim Adresi: http://habermerkeziarsiv.cu.edu.tr/medyapdf/yaz%C4%B1l%C4%B1-21-12-17.pdf. Erişim Tarihi: 09.06.2022.

Duraklar Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Malatya Söz, 8.

Kamer, S. T. (2009). Topluma Hizmet Uygulamalarının Tanımı, İlkeleri, Önemi ve Amacı. K. Kuzucu ve S. T. Kamer (ed.), *Topluma Hizmet Uygulamaları* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Oğuz, O. (2010). Yüksek Öğrenim Üzerine Bazı Tespitler ve Yeniden Yapılanma Önerileri. O. Oğuz, A. Oktay, ve H. Ayhan (Ed.). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde. Yenişehir/Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Adana Günaydın, 2.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Çukurova Barış, 6.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Diyarbakır Mücadele, 2.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Güçlü Anadolu, 2.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Güney Haber (Adana), 1,7.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017). Kent, 1, 5.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. (21 Aralık 2017. Medya Yenigün, 1, 4.

Otobüs Durakları Kütüphaneyle Donatılıyor. 21 Aralık 2017). Mersin Gazetesi, 7.

Öztürk, C. (2010). 21. Yüzyılın Eşliğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde. Yenişehir/Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şeker, A. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taş, Mehmet Recep (2019). "Toplumsal Bilincin Kırılganlığı Ve Yakınsayan Distopyalar: Katharine Burdekin'in Swastika Night Adlı Romanının Durkheim'in Kolektif Bilinç Kavramı Üzerinden Değerlendirilmesi". *Edebî Eleştiri Dergisi*. c. 3/1, s. 35-56. DOI: 10.31465/eeder.537004.

TDK. (2022a). Toplum. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 07.06.2022.

TDK. (2022b). Toplumsal Bilinç. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 07.06.2022.

YÖK (1981). YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU. Kanun Numarası: 2547 Kabul Tarihi: 4/11/1981 Yayımlandığı R. Gazete: Tarih: 6/11/1981 Sayı: 17506 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 21 Sayfa: 3. Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf. Erişim tarihi: 07.06.2022.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE KURAMSAL BİR YAKLAŞIM

Prof. Dr. Bülent KIRMIZI
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
kirmizibulent@gmail.com

1. GİRİŞ

Türkçenin önemi sadece içinde bulunduğu bölgede değil her geçen gün Avrupa'da da artmaktadır. Son yıllarda Türkiye'nin ekonomik anlamda güç kazanması ve enerji gibi farklı stratejik alanlarda atılımlar yapmasının yanında komşu ülke vatandaşlarına da adeta ana kucağı olması gibi nedenler Türkçenin önemini artıran etkenler olmuştur. Yabancı uyruklu bu insanların Türkiye'ye farklı gerekçelerle sığınmaları Türkiye'deki yepyeni bir işgücü modelini de beraberinde getirirken bu insanların Türkçeyi herhangi bir örgün eğitim almadan öğrenme zorunda kalmaları her iki taraf için de bazı sorunların doğmasına neden olur. Bu insanlar akademik yetkinlik açısından sorgulanmayacakları için Türkçeyi bir iletişim dili olarak öğrenmeleri yeterli olmaktadır. Dil öğretimi zaman, çaba ve finansal kaynak gerektiren bir süreçtir ve bunun gerçekleşmesi için dile duyulan ihtiyacın matematiksel olarak oranı çok önemlidir. Dil, yeni gidilen ülkede iletişim aracı olmakla beraber kişinin kendi ve ailesinin geçimini temin etmek için ihtiyaç duyduğu bir gereksinimdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yetişkinlerin toplum içinde yaşayarak sosyalleşerek ve bir iş gücü olarak çalışarak dili öğrenmeleri mümkünken, göçmen çocukların okullarda Türkçe dili eğitimi almaları gerekmektedir.

Çalışmanın konusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi olduğu için konu başlığı tartışılacaktır, ancak sadece Türkiye'de değil aynı zamanda dünyanın her yerinde göçmen çocukları için büyük bir tehlike vardır. Çocukların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri, onların Türkiye'ye hem sosyal hem de kültürel olarak adapte olabilmeleri son derece önemlidir. Ne var ki Türkiye ile Almanya arasında 30 Ekim 1961 tarihinde imzalanan işgücü anlaşması çerçevesinde Almanya'ya göç eden Türk işçilerin 3. nesil torunları kendi ana dillerini anlamakta ve kullanmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Türk çocuklarının kendi dillerini kullanma yetisini kaybetmesi ne yazık ki aynı zamanda hem milli kültürünü hem de dini hassasiyetlerini yitirmelerine yol açar. Bu perspektiften değerlendirildiğinde göçmenlik olgusunun içini dolduran kuramların en önemlisinin geçimden ziyade birbirini zincirleme olarak bağlayan dil-kültür-din konseptinin ön plana çıktığı görülür. Türkiye'de yaşayan göçmen çocukların sonraki yıllarda kendi ana dillerini unutmamaları ve buna bağlı olarak kültürel kimliklerini de yaşatabilmeleri bakımından bu çocuklara kendi ana dil dersleri de örgün eğitimde verilmelidir.

Çok uzun bir geçmişi olmasa da 2001 yılının "Avrupa Diller Yılı" olarak kabul edilmesiyle beraber önem kazanmaya başlar. Kaşgarlı Mahmud'un 1074'te yayımladığı "Divânu Lugâti't-Türk'ü" burada anmamak haksızlık olur. Türkçenin ve Türk kültürünün belki de bel kemiğini oluşturan bu eser, kaleme alındığı dönem itibariyle geleceği gören büyük bir öngörüye sahip bir çalışma niteliği arz eder. Uzun yıllar buna benzer başka bir çalışma yapılmaması da ilginçtir. Geçmişte ve günümüzde geniş bir coğrafyada hüküm süren Türk varlığı hiçbir zaman yayılmacı bir politika izlemediği için kendi ana dillerini hakimiyet sağladıkları bölge halklarına dayatmamışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde Türk devletlerinin tarihsel süreçte sömürgeci bir anlayışa sahip olmadıkları rahatça söylenebilir. Bu nedenle örneğin çok farklı milletleri içinde barındıran Osmanlı Devleti, sınırları içinde varlığını sürdüren topluluklara kendi dillerini kullanmalarına izin vermiştir. Türkçe bu bakımdan İngilizce, İspanyolca ve Fransızca gibi hiçbir dönemde sömürge dili olmamıştır.

Günümüz dünyasında konjonktürler yapının değişmesi, Türkiye'nin uluslararası arenada etkin bir siyasi aktör olması, farklı sektörlerde güç kazanmaya başlaması ve daha da önemlisi Türkçe bilimsel yayın sayısının sürekli artması gibi nedenler Türkçe öğrenimini gerekli kılmaya başlamıştır. Türkler her çağda merak edilen, gizemli bir millet olarak hayat sürmüştür. Gerek Müslüman olmaları fakat diğer Müslümanlara benzememeleri ve gerekse tarihsel süreçte büyük medeniyetler kurmuş olmaları da, Avrupa ve ABD tarafından incelenmektedir. Bir toplumu tanımanın ve bilmenin en iyi yolu, o toplumun sosyal hayatını yani beslenme, giyim, gelenek-görenekler ve ritüeller gibi özel yönlerini anlamaktan geçmektedir. Hristiyan dünyasının, Türk insanını anlamak için Türklerin gündelik hayatını anlatan kitapları tercüme etmeleri de bu yüzdendir. Yakın tarih incelendiğinde Türklerin yabancı unsurlara kucak açıp adil davrandığı, Osmanlı Devleti'nde resmi makamlarda çalışıp yükselebildikleri görülür. Bu durumda Türklerin kimseyi ötekileştirmediği aksine bağrına bastığı ve aynı zaman yabancıyı asimile de etmediği söylenebilir. Toplumların kendi kimlik özelliklerini belirlemekte kullandıkları yöntem daha çok, kendinden olmayanların kimliğini belirlemek olmuştur. Böylece kendinin ne olduğunu değil ne olmadığını ortaya koyan bir anlayış doğmuştur.

Türkçenin ilk öğretilme çabası 1070'li yıllarda Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle başlar. Türklerle Arapların kurduğu yakın ilişkiler nedeniyle Kaşgarlı Mahmud, Arapların Türkçe öğrenebilmesi amacıyla eserini kaleme alır. Türkçenin bu dönem ve sonrasında ise halk arasında daha çok bir iletişim dili olarak varlığını sürdürdüğü ancak edebiyat dili olarak Farsçanın, bilim dili olarak ise Arapçanın Türkçeye tercih edildiği bilinmektedir.

Bu dönemden sonra konuyla ilgili çok fazla çalışma yapılmadığı bilinmektedir. Yapılan çalışmaların çoğu da sözlük niteliğinde olup yeterlilik düzeyi zayıftır. Yüzyıllar boyu süren Türkçenin Arapça ve Farsça konusundaki bu durumu elbette dilin zayıflayıp gerilemesine neden olmuştur. Tanzimatla birlikte başlayan dilde

sadeleşme çabaları da ne yazık ki çok olumlu sonuçlar vermez, çünkü ana dili Arapça ve Farsçanın gölgesinden kurtarırken Fransızcanın etkisine sokar. Geçmişi çok eskilere dayanmasına rağmen Türkçenin esaslı olarak Göktürkler döneminde Orhun Abideleri ile başlayan kuramsal yapısı Uygurlar ile devam eder. Cumhuriyetin kurulması ile birlikte Türkçenin doğu ve batı dillerinin etkisinden kurtarma çabaları hız kazanmış ve böylece Türk edebiyatı da daha özgün bir niteliğe bürünmüştür. Türkçenin tarihsel süreçteki bu gelişimi yapılan bilimsel yayınlar ve etkinliklerle artırılmalıdır.

Dil Öğretimi

Dil öğretimi İngilizce, Almanca ya da Fransızca gibi batı dillerinde olabileceği gibi Farsça ya da Arapça da olabilir. Geçmişten bu yana dil öğretimi, diğer disiplinlere göre çok daha fazla önemsenmiş ve bu bakımdan materyal üretilmiştir. Örneğin uzaktan eğitimde yabancı dil öğretiminin yaklaşık 100 yıllık geçmişi bulunurken diğer disiplinler için aynı şeyi söylemek pek mümkün değildir. Yabancı dil öğrenme isteğinin çok farklı nedenleri olabilir, ancak neden her ne olursa olsun yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasının en önemli koşulu özellikle de mesleki anlamda elzem olmasıdır. Türkiye'de yabancı dil öğretimi ne yazık ki üniversite sınav müfredat içeriğinden dolayı başarısız olmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmenlerin, dilde geliştirilmesi hedeflenen 4 temel dil becerileri yerine büyük oranda gramer kurallarından oluşan bir derse yönelmeleri dil öğretimi önündeki en büyük engellerdir. Dil bilgisi, "Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan özellikle de biçim bilimiyle söz dizimi kapsayan inceleme; dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme"dir (Vardar, 2002: 73). Okul hayatında nerdeyse hiç Almanca öğrenmemiş olan doktor, hemşire, fizyoterapist ve diş hekimi gibi sağlık çalışanları bir Avrupa ülkesi olan Almanya'da çalışabilmek için çok kısa sürede Almancayı C1 düzeyinde öğrenmeleri, kişinin mesleki başarı elde edebilmek arzusuyla bir yabancı dili ne denli hızlı öğrendiğini göstermektedir. Bu durumda Türkçenin öğretimiyle ilgili de ne denli sorunlar yaşanabileceği aşikârdır.

Dil öğretiminde üzerinde en fazla çalışılan dil İngilizce olup ticari değeri tartışılmazdır. Onlarca yıldır üretilen kaynaklar dahi İngilizcenin iyi bir şekilde öğretilebilmesi için yeterli bir zemin oluşturamazken, dil öğretimi alanında henüz yeni bir dil olan Türkçenin öğretilmesinde yaşanabilecek problemler çok daha fazladır. Burada cevaplandırılması gereken çok önemli bir soru bulunmaktadır. Türkçenin yabancılara yabancı dil olarak öğretimi dersini verecek öğretmenin alanı yani branşı ne olmalıdır? Birçok kişinin hiç düşünmeden tabi ki Türkçe ya da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri demesi kaçınılmazdır. Peki o zaman bu sorunun cevabını Sokratik yöntemle yani soru sorarak vermeye çalışalım. Öncelikle herkesçe malum olan bir gerçeği dile getirerek cevap sorgulanabilir. Türkçe ya da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri aldıkları eğitim gereği zaten ana dili Türkçe olan öğrencilere ders vermektedirler. Yani bu branş öğretmenleri Türk öğrencilere Türkçenin inceliklerini ve Türk Edebiyat tarihini anlatmaktadırlar. Bu

nedenle herhangi bir yabancı dili yeterli düzeyde öğrenmemiş ve daha da önemlisi dil öğretimi eğitimi almamış olan öğretmenlerin yabancı kökenli insanlara Türkçe öğretiminde ne denli başarılı olabilecekleri bellidir.

Dil öğretimi hem teknik hem de süreç açısından eğitim almış olmayı gerektiren bir disiplindir. O halde Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretilmesi işini Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri üstlenmemelidir. Günümüzde daha çok lisansüstü eğitim programları olan bu alan, lisans düzeyinde de ilgi görmeyi hak etmektedir. Mevcut durumda ise bu dersi verebilecek branşlara bakıldığında yabancı dil öğretmenleri olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve bunun akademik anlamda eğitimini almış olmaları büyük avantaj sağlamaktadır. Bunun yanında henüz yeni bir alan olan olduğu için kaynak, materyal eksikliği de oldukça fazladır.

Öncelikle yabancı dil öğretiminin hedefe yönelik olması gerektiği kabul edilmelidir. "Dil öğretim programlarının hazırlanması; öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, bunlara göre hedeflerin ortaya konması, öğrenme ve etkinliklerinin çerçevesinin çizilmesi ve bu programların değerlendirilmesi aşamalarını içerir" (Güzel ve Barın, 2020, s. 299). Amaca yönelik dil öğretiminde, dil öğrenen kişinin dili bir sınav için mi ve eğer sınav içinse sınavın kapsamı, dilin temel becerilerine yönelik olup olmadığı, herhangi bir mesleki gelişim için mi olduğu öğretici tarafından bilinmelidir. Türkiye'de dil kurslarında verilen dil eğitimi genel olup herhangi bir özel alanı kapsamaz. Bu nedenle öğrenciler daha çok bir kaynak kitaptan dersi takip ederek gramer temelli ders görürler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Türkiye'de yaşayan Türklerin İngilizce ya da Almancayı öğrenmelerinden farklı bir boyutta değerlendirilmelidir. Türk öğrenciler ilk ve orta öğretimde sonra da yükseköğretimde yabancı dil eğitimi almaktadırlar, ancak bu süre zarfında öğrendikleri dili ana dil olarak konuşan tek bir kişiyle dahi tanışma ve konuşma imkânı bulamazlar. Hedef dili pratikte kullanmadan sadece kuramsal olarak öğrenmek yeterli olmaz. Ancak Türkçe öğrenen kitle incelendiğinde, bunların çoğunlukla komşu ülkelerden Türkiye'ye göç eden, ya da yurt dışında örneğin Almanya'da, yani Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerdeki yabancıların olduğu görülür. Bu kişiler ister ilk ve orta öğretim yaşındaki öğrenciler isterse yetişkin olsun çevrelerinde sürekli konuşabilecekleri, ana dili Türkçe olan insanlar bulunmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında Türkçe öğretiminin Türkiye'deki diğer yabancı dil öğretimlerine göre daha başarılı olduğu görülebilir.

Yukarıda Türkçe öğretiminin İngilizce ve Almanca gibi yabancı dil öğretimlerinden daha başarılı olduğu vurgulanmıştır. Yabancı dil öğretiminin başarılı olması ne anlama gelmektedir. Bu kişiye ve bakış açısına göre değişebilir mi yoksa başarı skalası ya da başarı kriterleri endeksi gibi bir nesnel değerlendirme yolu mu olmalıdır. Türkiye'deki yabancı dil derslerini başarısız kılan faktörlere yukarıda değinilmiştir. Ancak bu maddelere ek olarak Türkçenin farklı bir dil

ailesinden olması gibi etkenler de eklenebilir. Ancak asıl olan ve cevaplanması gereken soru şu olmalıdır: Öğrenci bol bol kelime öğrenerek ve Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi ile dil eğitimi alarak yabancı dilde yazılan metinleri çözümleyerek anlayabildiğinde bu dili öğrenmiş sayılır mı? Bu soruya cevap vermek aslında hem kolay hem de zor. Basit anlamda evet denilebilir, ancak kişinin okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri olmadığı için de hayır denilmelidir. Türkiye'deki İngilizce ve Almanca öğretiminde bu beceriler yapay ortamda yani sınıf ortamında verilmeye çalışılırken, Türkçe öğrenen yabancılar bu hedef dili doğrudan Türklerle pratik yaparak öğrendikleri için tüm dil becerilerini eş zamanlı bir şekilde geliştirirler. „Araştırmaya göre günlük yaşam içerisinde bireyler, zamanlarının %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırmaktadırlar" (Nalıncı, 2000, s. 130).

Diğer bir konu ise yine Türk öğrencilerin ve yetişkin öğrencilerin yabancı dil öğrenirken aleyhine olan bir durumdur ki o da hedef dilin kültür dünyasını da kavramaktır. Okullarda gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi hedef dilin kültürel özelliklerini kapsayan bir yapıda olmadığı için bu yönüyle eksiktir. "Başarıya etkileri açısından iki tür arasında önemli bir farklılık görülmemekle birlikte, dil öğretiminde iki farklı güdülenme de dikkate alınmalıdır" (Demircan, 2005: 207-208). Ünlü Alman Dilbilimci Humboldt'un dil felsefesi, her dilin farklı bir dünya görüşü ve farklı bir bakış açısı olduğu düşüncesine dayanır. Bu noktada da yine Almanca ve İngilizce gibi yabancı dilleri Türkiye'de öğrenen Türklerle, Türkçe öğrenen yabancılar arasında Türklerin aleyhine olmak üzere bir durum söz konusudur. Dil sadece matematiksel formüllerden oluşan bir kurallar bütünü değildir. Dil, içini dolduran milli, dini, etnik ve sosyal olayların da işlevsel olduğu kompleks bir sistemdir. Bir dilde gülebilmek ve aynı zamanda ağlayabilmek, duygulanabilmek ve utanabilmek için hedef dilin içselleştirilerek özümsenmesi gerekir.

Yabancıların Türkiye'de Türkçe öğrenmeleri, hayatın olağan akışı içinde gerçekleşmektedir. Okul çağında olanlar okullarda, ebeveynler ise sosyalleşerek ve çalışarak Türkçeyi ve bunun yanında Türk kültür gelenek ve göreneklerini öğrenmektedir. Bu kişilerin şanslı olduğu yön ise Türkçeyi yaşayarak öğrenmeleridir. Örneği Almanca ders kitabında yer alan bir okuma parçasında genç bir kızın tüm gün neler yaptığı anlatılırken kızın okuldan eve döndükten sonra köpeği ile ilgilenmesi, ardından da spora gitmesi ve akşam da arkadaşlarıyla buluşması anlatılmaktadır. Bu yaşam tarzı Türk öğrencilerin benimsemediği ya da aykırı yönlerinin olduğu bir tarz olduğu için öğrenciler tarafından dile karşı bir antipati oluşabilmektedir. Ders kitaplarında daha çok kültürel konulara yer verilmeli ve ortak noktalara değinilmelidir.

Yurt dışında Türkçe Öğretimi

Yurt dışında azımsanmayacak sayıda Türk yaşamakta, özellikle son yıllarda Avrupa'da her geçen gün daha çok Türk insanı istihdam edilmektedir. 1960'lı

yılların başlarında Almanya'ya göç eden Türkler ilk nesil Türkler olup Türkiye'de doğmuş, büyümüş ve sonradan Almanya'ya göç etmişlerdir. İlk nesil Türklerin ana dili Türkçedir ve Almanca bilmezler ve hatta Almancaya tepki de gösterirler. İkinci nesil Türklere bakıldığında ise babalarına göre daha avantajlı oldukları söylenebilir. Onlar evde Türkçe, okulda ise Almanca öğrendiler ve ayrıca evde Türk kültürünü dışarıda ve okulda da Alman kültürünü öğrendiler. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde II. Nesil Türklerin her iki tarafa hâkim dil ve kültür özellikleri bakımından en şanslı nesil olduğu söylenebilir. Ancak üçüncü nesille birlikte anavatan Türkiye'den çok yönlü bir kopuşun acı vatan Almanya'ya da bağlanmanın olduğu gözlemlenmektedir. Bu kopuş sonraki nesillerde daha da ilerlemiş ve anavatandan kopma noktasına gelmiştir. Esasen her şeyin başı dildir ve insan hangi dili konuşursa o dilde düşünür ve hayal kurar. Türk çocuklarının Almanya'da kimlik inşasında başrol oynayan dini bilgiden yoksun olmaları ve Türkçe dil bilgisinden de mahrum olmaları ne yazık ki önlerinde tek model olan Almanları örnek almalarına yol açmıştır. Bu sadece bir neslin değil sonraki nesillerin de yok olacağı anlamına gelir. Çok acil ve etkili bir biçimde bu durum tüm yönleriyle tespit edilmeli ve sadece Almanya değil, yurtdışında yaşayan Türklere yönelik dini ve milli anlamda bilinçlendirme yapılmalıdır. Bu insanların çoğu, özellikle de genç nesiller ne Türk ne de Alman olabilmenin verdiği sancıyı yaşamaktadır. Bu insanlara, içinde yaşadıkları topluma adapte olmanın, kendi kimliğinden bütünüyle vazgeçmek olmadığı anlatılmalı ve bu konuda çalışmalar desteklenmelidir. İlk ve ortaöğretimde Türkçe derslerine yer verilmeli ayrıca Diyanetin atadığı imamlar aracılığı ile de temel din dersleri verilmelidir.

Almanya'da Türk insanının durumu böyleyken Türkiye'de göçmenlerle ilgili aynı hataya düşülmemelidir. Özellikle Arap ülkelerinden Türkiye'ye göç eden ailelerin çocuklarına, Türkiye'ye adapte olabilmeleri için dil eğitiminin yanında Türkiye'nin milli hassasiyetleri de verilmeli ancak kendi kültür özelliklerini de almalı ve öğrenmelidirler.

Türkçenin öğrenilmesi noktasında en fazla karşılaşılan sorunlar yazı dilinde görülmektedir. Batı dillerinde örneğin Almancada ve İngilizcede kelimelerin okunduğu gibi yazılmaması Türkçe öğrenirken sıkıntı oluşmaktadır. Örneğin Almancada "sch" harflerinin "ş", "ei" harflerinin "ay", "ie" harflerinin ise "ii" olarak okunması Türkçeyi öğrenmede karşılaşılan güçlüklerdir. Arap öğrencilerin ise öncelikle Latin Alfabesi öğrenmeli ve ardından da Türkçe dil becerilerini edinmelidir. Türk ve Arap dünyası her ne kadar Türkiye'nin batıyla olduğundan daha yakın olduğu düşünülse de dini bakış açısından kültürel özelliklere kadar derin farklılıklar mevcuttur. Bu iki dünyayı birbirlerine yakınlaştıran dindir ancak gerek mezhep ve gerekse dini pratikler bakımından da derin uçurumlar bulunmaktadır. Türkçe yabancı dil olarak öğretilebilir ve hatta diğer dillere oranla öğrenilebilir ve öğretilebilirliği yüksektir. Üzerinde durulması gereken bir başka konu da öğretmenlerin kullanacakları yöntem ya da yöntemlerdir. Yabancı dil

öğretiminde öğretmenin sadece bir yönteme bağlı kalmadan yöntemler arasında geçişler yaparak 4 temel dil becerisini vermesi önem arz eder.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konulu çalışmaların çoğu yöntem odaklıdır. Bu yöntemler sadece Türkçenin öğretimi için olmayıp genel olarak yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin içinde en tanınmış olanı "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi" adı verilen yöntemdir. Antik metinleri çözümlemek için kullanılan bu yöntem çok eleştirilmesine rağmen günümüzde en popüler yöntemdir. Bu yöntemde üretimsel dil becerileri ihmal edilirken okuduğunu anlama cümle yapılarını çözümleme, söz dizimi ve sözlük öğrenimi bakımından önem arz etmektedir. Yabancı dil öğreniminde dinleme etkinliği asla ihmal edilmelidir. Türkçenin ses yapısını öğrencilerin dinlemesi şarttır. Üretimsel becerilerin gelişiminde kullanılabilecek yöntemler iletişimsel yöntem gibi öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan en önemli sorun öğrencilerin üretimsel becerilerinin kısır kalmasıdır. Yapılan çalışmalar yabancı dil öğrenenlerin B2 ve C1 düzeyindeki metinleri anlamaları ve çözümleyebilmelerine rağmen herhangi bir konuda kompozisyon yazmaları istendiğinde bunu yapamamalarını ortaya koyar. Konuşma becerileri de A1 ve A2.1 düzeyinde olup yaratıcı konuşma becerisine sahip olmamalarıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli ortamın ve çevre koşulların sağlanmaması nerdeyse imkânsız görünmektedir. Ancak Türkçe öğreniminde durum farklı ve nerdeyse tam tersidir. Türkçe öğrenen insan profili genel olarak akademik yönü olmayan ve dili günlük iletişim amaçlı kullanmak isteyen kişilerden oluşur. İngilizce ve Almanca ise akademik seviyesi yani eğitim seviyesi yüksek, sosyo – ekonomik durumu iyi kesimler tarafından öğrenilmektedir. Türkiye'de yabancı dil öğrenimi çoğunlukla meslek sahibi olan ve mesleğinde ilerlemek isteyen ya da çalışma hayatına yurt dışında devam etmek isteyen kişilerce olur. Bu kesimin ihtiyaç duyduğu dil bilgisi sınava yönelik olduğu için üretimsel beceriler sınırlı gelişmektedir. Türkçede ise durum farklıdır. Okuma ve anlama gibi dilin akademik yönü göz ardı edilerek büyük oranda iletişime dayalıdır.

SONUÇ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, günümüz itibariyle artık kaçınılmaz olmuştur. Konu her ne kadar önemli olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili kaynak yetersizliği bu süreci olumsuz etkilemektedir. Üniversitelerde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı gibi bölümlerle yabancı diller bölümlerinin ortak açabileceği lisans üstü programların çalışmaları bu eksikliği gidermede etkili olabilir.

Türkçenin hem pratik olarak hem de kuramsal öğretimi Türkçenin geleceği açısından önem arz etmektedir. Türkiye'ye göç eden yabancıların ve turistlerin dışında bir araştırma ve bilim dili olan Türkçe sadece pratik amaçlar için değil aynı zamanda bir dünya dili olarak da hak ettiği değeri görmelidir. Bu nedenle konuyla

ilgili kongreler ve çalıştaylar yapılmalı ve konuyla ilgili çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar desteklenmelidir.

Türkçenin öğretimi, diğer yabancı dillerin öğretiminde yaşanılan sıkıntılar göz önüne alınarak tasarlanmalı ve eksikler giderilmelidir. Özellikle de hedef grubun Türkçeyi hangi amaçla öğrenmek istediği gibi durumlar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Demircan, Ömer (2005), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınevi.

Güzel, Abdurrahman ve Barın, Erol (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Nalıncı, N.,A. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit

Vardar, Berke (2002), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.

AUTONOMES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Rukiye ÖZ
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
rukiyeoz35@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi H. Osman ASLAN
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
hosman@cu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Die Bildungswissenschaft befasst sich damit, immer neue, moderne und effektive Ansätze zu forschen und entdecken, die zu den Lerntheorien, Lernstrategien und Lerntechniken beizutragen haben. In diesem Sinne ragt das autonome / selbstregulierte / selbstgesteuerte / selbstbestimmte selbstorganisierte / selbständige Lernen hervor, weil es dem Interesse und der intrinsischen Motivation der Lernenden mehr Platz einräumt, wodurch sich leistungsmotivierte Lernende verhältnismäßig mehr Zeit für Lernaktivitäten nehmen als für lehrerzentrierte Unterrichtsformen. Deshalb ist das autonome Lernen – oder wie es immer noch heißt - in Europa und mittlerweile auch auf der ganzen Welt, ein unverzichtbares pädagogisches

Konzept des Lernprozesses und ist eine bedeutendste Basis für die Förderung des Paradigmenwechsels im lebenslangen Lernen (Sarı & Karasu, 2020: 412, Seyhan Yücel, 2009; 2018: 84). Es ist eine der effizientesten pädagogischen Strömungen, die von den Lernenden erwarten, dass sie in und außerhalb der Schule selbständig und ohne jeden Zwang nach Interesse lernen.

Bei autonomem Lernen steht das „Lernen lernen‘‘ im Mittelpunkt. Dementsprechend wird es als ein lebenswichtiger und komplexer Prozess betrachtet, der durch Erfahrungen zum Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten führt. In diesem Prozess kommen die folgenden wichtigen Phänomene vor, so Ayyılmaz & Biçer (2016: 2):

- das Bewusstsein vom selbständigen Lernen lernen
- die Selbstbeurteilung und Selbstorganisation
- die Feststellung eigener Lernstrategien und Lerntypen
- seiner eigenen Kapazität bewusst werden.

Little (1991: 6) deutet darauf hin, dass der Begriff *Lernautonomie* eine Fähigkeit des Selbstlernens ist, d. h., dass Lernende dazu gefördert werden, nach ihren Lernzielen, Progressionen und Inhalten das Lernen selbst festlegen und mit eigenen Lerntechnicken bearbeiten sowie das Gelernte wieder selbst evaluieren. Die Lernautonomie bezieht sich auf das selbständige Lernen der Lernenden, wobei

die Lernform von der Lehrkraft gefördert wird (Ayyılmaz & Biçer, 2016: 4). Im modernen Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden auf das autonome Lernen vorbereitet und die notwendigen Arbeitsmaterialien als Hilfe gegeben. Dabei spielen die Lernstrategien bzw. die Lerntechniken eine große Rolle (Ayyılmaz & Biçer, 2016: 3).

Neben dem autonomen Lernen werden in dieser Arbeit die damit zusammenhängenden Lerntheorien, Lerntypen und Lernstrategien bearbeitet und nähergebracht. Das Ziel ist, das autonome Lernen mit geeigneten Lernstrategien zu fördern, die zu einer höheren Leistung verhelfen sollen. Die Frage ist, ob das Einsetzen des autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht zum besseren Lernen führt und ob das zu besserer emanzipierten Kommunikation hilft (vgl. Balcı 1996; Balcı & Darancık & Yavuz 2018).

2. WAS IST LERNEN UND WIE WIRD EIGENTLICH GELERNT?

Nach Sandweg (2017) hat das Lernen indogermanische Wurzeln. Es

> *"... beschreibt den bewussten oder unbewussten Vorgang der Aneignung oder Änderung von kognitiven Strukturen oder Verhaltensweisen. Das Lernen ist also ein Prozess der Verhalten, Denken und Fühlen formt und den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt. (Sandweg, 2017).*

Wie wird gelernt? Krawiec (2022) beantwortet diese Frage in seinem Bildungsseminar mit dem folgenden Spruch: "*Echtes Lernen findet immer durch uns selbst statt. Ein Lehrer kann nur wichtige Impulse setzen".*

Dieser Spruch besagt uns, dass das Lernen der einzelnen Person selbst überlassen. Nicht nur die Form und die Qualität, sondern auch die Quantität und Effektivität des Lernens hängt von Lernenden ab. Die Frage ist nun, was zu tun ist, um effektiv zu lernen. Die Blockaden vor dem effektiven Lernen sind eigentlich jedem bekannt, und sie müssen gut erkannt werden, damit sie abgebaut werden können und dadurch man in der Lage ist, sich bewusst mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- Was sind die Lernblockaden?
- Wie wird gelernt?
- Wo wird gelernt?
- Was wird gelernt?
- Warum wird gelernt?
- Wodurch wird gelernt?

Die Beantwortung dieser Fragen bringt uns Verfahren, Lerntechniken bzw. Lernstrategien nahe, die von den Lernenden unterschwellig oder bewusst angewandt werden, um das fremdsprachliche Lernen effektiver zu machen (vgl. Balcı & Balcı, 2004).

2.1. Die traditionelle Lernkultur

Die traditionelle Bildung sieht die Rolle des Lehrers als Alleswisser und Informationsvermittler. Die Lernenden bleiben passiv und der Lehrer ist aktiv. Dadurch bleibt für die Kommunikation der Lernende zu wenig Zeit und die Lernende haben Angst Fehler zu machen, so Serindağ (2007: 36; Siehe, Yücel &Yılmaz, 2018: 7). Auch bei der traditionellen Bildung hören die Lernenden dem Unterricht frontal zu, die Aufgabe und Verantwortung liegt beim Lehrer (Karaman, 2017: 111).

2.2. Die moderne Lernkultur

In der neuen modernen Bildungsgesellschaft hat sich die Rollenverteilung geändert. Die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden stehen im Fokus. Die Lernenden sind aktiv, demnach wird auch die Unterrichtsplanung nach den Lernenden orientiert. Lernende bestimmen den ganzen Verlauf des Lernprozesses selbst.

Das Wissen und die Informationen, die die Kinder und Jugendliche sich heute aneignen, veraltern immer schneller. Die Zeit verändert sich und das Prinzip „Lernen auf Vorrat“ ersetzt sich durch „lebenslanges Lernen“, was in der Bildungsphase eine immer wichtigere Rolle spielt (Altmeyer, 2002: 9).

Dabei ist die Möglichkeit, sich selbst Wissen anzueignen, ein wichtiger Bestandteil des Lernens und des Erfolges. Das wirkt auch auf die Funktion des Lehrers aus, die nicht mehr als Informationsvermittler gesehen wird, sondern viel mehr als Lernbegleiter eines Lernverlaufs und Ratgeber sowie Wegweiser (Izarra, 2016: 4).

2.3. Traditionelle Lernkultur vs. moderne Lernkultur



3. LERNTHEORIEN

Lerntheorien sind Modelle und Hypothesen, die versuchen, paradigmatisches Lernen psychologisch zu beschreiben und zu erklären. Der komplizierte Prozessverlauf des Lernens wird mit einfachen Handlungsweisen und Regeln erklärt und zur Verhaltensänderung geführt.(vgl. auch Zengin, 2005: 360-368)

3.1. Die behavioristische Lerntheorie bzw. der Behaviorismus

In dieser Theorie liegt der Schwerpunkt auf dem erwünschten Benehmen bzw. auf der Aneignung von Verhaltenseinheiten des Individuums. Lernen findet durch Reiz-Reaktionsketten statt (Hunecke & Steinig, 2009: 31).

Lernende werden als Black Box angesehen. Das Verständnis für das Wissen tritt nicht ein, erwartet wird nur das erworbene Wissen, was wiederzugeben ist. Das Lernen findet durch Belohnung und Bestrafung statt. Die/derLernende hat eine passive Rolle, wobei sie/er auf äußere Reize aktiv wird und reagiert und das kognitives Verstehen nicht einsetzt.

3.2. Die kognitive Lerntheorie bzw. der Kognitivismus

Bei dieser Theorie liegt der kognitive Verarbeitungsprozess von Informationen und die individuelle Denkweise der Lernenden im Mittelpunkt des Erwerbsprozesses. Dabei werden die Informationen aufgenommen, mit Vorwissen verarbeitet, ergänzt und gespeichert. Im kognitiven Lernprozess verfügen die Informationsaufnahme und -verarbeitung sowie die Lernstrategien über eine große Relevanz (Siehe, Öztürk und Balcı, 2016: 64) . Lernen wird als Aufbau von mentalen Modellen bzw. Schemata betrachtet. Der Mensch ist ein Individuum und wird aktiv und eigenständig angesehen. Die Lernphasen laufen im Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen, Bewusstwerden, Denken, Vorstellen, Interpretieren, Problemlösen und Entscheidungen treffen (Roche, 2008: 18).

3.3. Die konstruktivistische Lerntheorie bzw. der Konstruktivismus

Im Konstruktivismus wird das Lernen als Aufbauprozess betrachtet, wobei das Wissen nicht von außen vermittelt wird. Roche (2008 S. 20) sagt hierzu, dass im konstruktivistischen Verfahren das Wissen nicht einfach aufgefasst, sondern kognitiv erstmal verarbeitet und aufgebaut wird. Der Lerner bestimmt selbst das benötigte Wissen zu holen und konstruiert selbständig und zielgerichtet neue Informationen mit dem Vorwissen zusammen und bewertet das Resultat seiner Handlungen. Mit dem konstruktivistischen Ansatz werden den Lernenden verschiedene Verantwortlichkeiten im Lernprozess übertragen. Eine dieser Aufgaben besteht darin, sich der eigenen Lernstile bewusst zu sein und die Lernpfade zu bestimmen, die für dauerhaftes Lernen erforderlich sind (Karaman, 2018: 39).

4. LERNSTRATEGIEN

Lernstrategien richten sich nach Lernzielen, erleichtern die Aufnahme neuer Informationen und Verarbeitung sowie deren Speicherung und werden teils bewusst und teils unbewusst eingesetzt. Sie helfen die Lernleistung der Lernenden zu steigern. Lernen ist jedem Individuum zugehörig und wird als lebenslanger Prozess gesehen (Siehe, Aksoy und Balcı, 2021: 347); es besitzt eine individuelle Ausrichtung, die sehr eng mit Kommunikation und Interaktion zu tun hat. Die Lernstrategien zu beherrschen ist eine wichtige Voraussetzung für Lernende und auch für das autonome Lernen.

Das bewusste Einsetzen von Lernstrategien ermöglicht ein optimales Lernen und bringen dazu, Lernen zu lernen, wodurch die Lernenden zum A-ha-Erlebnis kommen. Sie umfasst die kognitiven Funktionen wie Analyse von Sätzen oder Einprägen von Wortbedeutungen und Planen eigenen Lernens im emotionalen und sozialen Faktoren (Zengin, 1998: 257). Um mit Rampillon (1990: 64) zu sprechen, werden die Lernstrategien zweigeteilt:

1. Direkte kognitive Lernstrategien, befassen sich direkt mit den Lernmaterialien. Das gelernte Wissen wird strukturiert, verarbeitet, im Gedächtnis gespeichert und - wenn erforderlich - abgerufen.

2. Indirekte Strategien befassen sich mit der Prozedur des Lernens und hängen emotional davon ab, welches Wissen wie, wo und wieviel zu verarbeiten ist. Einen direkten Bezug zum Lerninhalt haben sie nicht. Die Anwendung trägt indirekt dazu bei, Möglichkeiten für effektives Lernen zu schaffen.

Die Übersicht von Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien sieht nach Rampillon (zit. nach Izarra, 1990. S.64) so aus:

Lernstrategien	
➤ **Direkte (kognitive) Strategien**	
Gedächtnisstrategien	
	Beispiele
Mentale Bezüge herstellen	– Wortgruppen bilden – Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen – Kontexte erfinden – kombinieren …
Bilder und Laute verwenden	– Bilder verwenden – Wortigel herstellen – Zwischenwörter verwenden – Lautverwandschaften nutzen …
Regelmäßig und geplant wiederholen	– Vokabelkartei verwenden …
Handeln	– Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen …

Sprachverarbeitungsstrategien	
Strukturieren	– markieren – sich Notizen machen – Gliederungen machen – zusammenfassen …
Analysieren und Regeln anwenden	– Wörter und Ausdrücke analysieren – Sprachen miteinander vergleichen – Kenntnisse der Muttersprache nutzen – Regelmäßigkeiten entdecken – Regeln anwenden …
Üben	– formelhafte Wendungen erkennen und verwenden – Satzmuster erkennen und verwenden – die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen …
Hilfsmittel anwenden	– Wörterbuch verwenden – in einer Grammatik nachschlagen …

➤ **Indirekte Lernstrategien**

Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens	
Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	– sich orientieren – Störfaktoren ausschalten …
Das eigene Lernen einrichten und planen	– eigene Lernziele bestimmen – eigene Intentionen klären – ermitteln, wie gelernt werden kann – organisieren …
Das eigene Lernen überwachen und auswerten	– den Lernprozess überwachen – das Erreichen der Lernziele kontrollieren – Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen …

Affektive Lernstrategien	
Gefühle registrieren und äußern	– *körperliche Signale registrieren* – eine Checkliste benutzen

	Beispiele
	– ein Lerntagebuch führen – Gefühle besprechen …
Stress reduzieren	– sich entspannen – Musik hören – lachen …
Sich Mut machen	– sich Mut einreden – vertretbare Risiken eingehen – sich belohnen …
Soziale Lernstrategien	
Fragen stellen	– um Erklärungen bitten – fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind – um Korrektur bitten …
Zusammenarbeiten	– mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen – bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen …
Sich in andere hineinversetzen	– Verständnis für die fremde Kultur entwickeln – sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen …

Sprachgebrauchsstrategien	
Vorwissen nutzen	– Hypothesen bilden und überprüfen – Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten – Bedeutungen aus dem Kontext ableiten …
„Mit allen Mitteln wuchern“	– zur Muttersprache wechseln – um Hilfe bitten – Mimik und Gestik einsetzen – Gesprächsthemen vermeiden – das Thema wechseln – annähernd sagen, was man meint – Wörter erfinden – „leere“ Wörter (*Dingsda*) einsetzen – Umschreibungen und Synonyme …

Nach Izarra (2016: 16) geht es hier um Einzeleinheiten, durch die Lernende eigenständig feststellen können, mit welchen Strategien sie zielgerichtet am effektivsten lernen können. Denn nicht alle Strategien sind für jeden nützlich. Wichtig ist, die eigene passende Strategie zu finden und einzusetzen.

Nach F. Vester gibt es – so Looß (2001: 2) vier Typen von Lernenden:

- visuell orientierte Lernende
- auditiv orientierte Lernende
- kommunikativ-kooperativ orientierte Lernende
- haptisch – motorisch orientierte Lernende

Entscheidend ist es, den eigenen individuellen Lerntyp zu erkennen. Jeder lernt auf seine eigene Art und repräsentiert einen individuellen Lerntyp.

5. AUTONOMES LERNEN

Die Fremdsprachenwissenschaft hat seit Längerem einen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik angewendet. Früher wurde im traditionellem Unterricht das Lernen mit festgelegten Programmen ohne Flexibilität lehrerzentriert angewendet. Aber nach neuestem Stand wird der Fremdspracheunterricht lernerzentriert und flexibel geplant, und der Lerner strebt nach seinem persönlichen Antrieb, bestimmt seine Lernziele und Aktivitäten selbst. Das Lernprogramm verläuft in einem selbstbestimmten Tempo unabhängig vom Lehrwerk oder Plan. Das fördert die Entwicklung seiner Selbständigkeit beim Lernen (Aksöz, 2017). Eine Hilfe für effektiveres Lernen sind Tagebücher, Poster, Gruppenarbeit und Fragebögen (was, warum, wie, was war gut/schlecht?) gut geeignet. Auch eine Abschlussevaluation wäre geeignet. Nach der Beantwortung dieser Fragen werden weiterführende Pläne durchgeführt. Die Lernenden lernen eigenständig (autonom), und der Lehrer ist vielmehr als Begleiter, Wissensperson

und Wegführer (Begleitperson) zur Auswahl von passenden Materialen und eigenen Lernbedürfnissen des Lernenden da.

5.1. Autonomes Lernen im Klassenzimmer

Autonomie ist seit vielen Jahren ein wichtiger Begriff in der Fremdsprachendidaktik. Der Fokus liegt auf dem Lernenden, auf individuellem Lernstil und auf Selbstverantwortlichkeit. Gibt es Auswirkungen auf die Lehrerrolle? Und wie kann im Unterricht die Lernautonomie Förderung finden?

Unter Lernautonomie ist die Fähigkeit des Lernenden zu verstehen, entscheiden zu können, was dem eigenen Lernen gut bekommt und die dafür geeignete Lernplattform zu erstellen (vgl. Tassinari, 2010: 130). Nach Kashani , (2014 S. 52) entwickelt sich die Lernautonomie schrittweise und verwirklicht sich folgendermaßen:

- die Einstellung und Überzeugung der Lehrenden und Lernenden,
- die Interaktion zwischenden Beteiligten der Lern- und Lehrkontexte
- die institutionellen Bedingungen (Kashani, 2014: 52)

Traditionelle Lernkultur	Moderne Lernkultur





In der traditionellen Lenkultur wird das Wissen vorgegeben. Lernende haben nichts zu sagen und müssen sich fügen, wobei in der modernen Lernkultur auf der

demokratischen Ebene diskutiert und selbsändig gelernt wird. Der/die Lernende ist frei gestellt und äußert themabezüglich seine Meinung (Yıldırım-Aksöz 2012).

5.2 Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht

Der Lehrer setzt konkrete Ziele im Unterricht ein und ermöglicht den Lernenden, ihre Lieblingstexte im Unterricht vorzustellen. Beim Lernen bietet das autonome Lernen erhebliche Vorteile, weil die Lernenden mit kleinen Schritten große Fortschritte erreichen. Dabei spielen die vorbereiteten Materialien, gut überlegte Ideen, Aktivitäten und Projekte für einen autonomiefördernden Unterricht eine enorm große Rolle.

Beispiel einer autonomiefördernden Unterrichtsstunde

Unterrichtsstunde für das Niveau B1 als Beispiel

Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache Mai 2017



Als Beispiel wird das Konzept eine Unterrichtsstunde für das Niveau B1 veranschaulicht. Im Klassenzimmer werden die Tische umgestellt, so dass sechs Inseln gebildet werden. Im Unterricht verteilt die Lehrkraft Karteikarten und Mappen, so dass auf jedem Tisch, “Lesen“, „Hören“, „Schreiben“, „Sprechen“, „Grammatik“ und „Wortschatz“ stehen. Lesetexte und viele Aufgaben sind in den Mappen. Der Grammatiktisch hat Übungsbücher und Nachschlagewerke (Zengin, 2021). Mit einem Fragebogen identifizieren die Lernenden ihre Kompetenzen, die sie verbessern möchten. Die Teilnehmer setzen sich an den Tischen und anhand des Materialiens lösen sie die Aufgaben. Tablets, Smartphones und Laptops

können zum Recherchieren benutzt werden. Je nach Bedarf arbeiten sie allein, als Partner oder zu dritt.

Die Lehrkraft beschäftigt sich individuell mit den Lernenden, setzt sich dabei hin und stellt Fragen und gibt Hilfestellung. Wenn die Aufgaben gelöst sind, wird eine Bewertung erstellt und die Fragen „Was habe ich bei dieser Aufgabe gelernt? / Wie fand ich die Aufgabe, warum?“ beantwortet. Die Schnelllösenden nehmen weitere Aufgaben, andere die mehr Zeit brauchen, bearbeiten die Aufgaben nach der Stunde weiter.

Bei Grammatik-Gruppe gibt es sicher Fragen, die sie dann mit einer Tabelle erstellt vorführen und am Computer tippen. Am Ende des Unterrichts trägt jeder seine Arbeit vor. Fragen und Antworten werden ausgetauscht, und jeder sucht sich eine Hausaufgabe aus. Die Lernenden verbessern im Unterricht im Rahmen eines Lernzirkels ihre Sprach- und Lernkompetenzen. Ihre Prioritäten sind Selbsteinschätzung. Das Gelernte und die Entscheidungen für ein weiteres Lernen zu treffen wird geteilt.

5.3. Neue Rollenverteilung im Unterricht

Als Lehrerrolle bei autonomem Lernen wird im Lehrplan vorgesehen, dass die Lehrkraft sich abwechselnd zu den Lernenden setzt, ihnen zuhört, Fragen stellt und Anregungen gibt.

5.4. Vorteile des autonomen Lernens

Als Vorteil kann die gemeinsame Kooperation unter den Lernenden gesehen werden. Die interaktive Zusammenarbeit sorgt nicht nur für bessere Ideen mit kreativem Austausch, sondern auch für ein Gefühl für die Zugehörigkeit und Wichtigkeit der eigenen Person und der Gruppenvverantwortung. Autonomes Lernen **e**rmöglicht jedem Schüler in seinem eigenen Lerntempo voranzukommen. Bei der Durchführung bekommt der Lerner so viel Zeit, die er braucht. Gleichzeitig wird unter den Lernern für die Geleichstellung gesorgt. Die Lernvorgänge und die Ereignisse werden ständig evaluiert. Der Lernprozess kann an das Niveau der Lernenden angepasst werden und wirkt sich positiv auf das Leistungsniveau der Schüler aus. Beim progressiven Lernen wird die Zeit bei nachfolgendem Lernen kürzer.

Autonomes Lernen, erhöht sowohl das akademische als auch das eigene Selbstbewusstsein der Lernenden. Das selbständige Arbeiten ermöglicht den Lernenden, die notwendigen Fähigkeiten für den nächsten Unterricht zu erwerben. Der entscheidende Aspekt ist, dass die Lernenden stets den Unterricht zielgerichtet gut, flexibel und autonom vorbereiten und verfolgen. “Die Studenten weisen darauf hin, dass die Wichtigkeit von Geduld zur anderen, Menschenverstand und Zusammenarbeit” (Kırmızı, 2015, 40).

6. SCHLUSS

Der Paradigmenwechsel im fremdsprachlichen Bildungsbereich bezüglich der lernerzentrierten Unterrichtsplanung, Lernstrategien, Lerntechniken, Lernstile bzw. Lerntypen ist eine wichtige Initiative. Das sind Richtlinien zum selbständigen Lernen des Lernenden, so Izarra (2016: 3). Dadurch werden große Erleichterungen für das kognitive Verstehen gefunden. Der Unterricht wird lernerzentriert geplant. Die Materialanwendung findet effektiv, unbewusst aber hilfreich statt.

In der modernen Lernkultur mit autonomem fremdsprachenunterrichtlichem Lernen sollten die Lehrer den Unterricht so gestalten und planen, dass die Lernenden sich durch zahlreiche Materialien und Aktivitäten angesprochen fühlen können. Die Unterrichtsmaterialien sollten motivierend ausgewählt werden. Bei der Durchführung der Aufgaben müssen die Vorgänge lernerorientiert gestaltet werden. Der Lehrer sollte während der Gruppenarbeit die Gruppen beobachten und auf jede(n) Lernende(n) eingehen, um ihre intrinsische Motivation wecken und ihnen Freude am Lernen zu bieten. Gleichzeitig sollten die Lerner vom psychischen Druck entlastet werden. Bei der Durchführung des Unterrichts sollte der Lehrer den Lernenden Mut geben, die eigene Lerntechnik zu entdecken und darauf aufbauend das eigene Lernen selbst zu steuern und zu fördern. Nach Serindağ (2007: 41) ist festzustellen, dass die Lernenden durch „lebenslanges Lernen“ und „Lernen durch Lehren“ im Deutsch als Zweitspracheunterricht ihre Kommunikationsfähigkeit verbessern, ihre fremdsprachlichen Ängste abbauen und ihren Erfolg steigern. Beim autonomen Lernen sind die Lernenden dessen bewusst, was sie wie und wofür lernen. Durch das Sprachbewusstsein konstruieren die Lernenden das eigene Lernen. Das macht ihnen Spaß, und sie können die Sprache zum Schluss effektiv anwenden. Denn „Sprache ist nicht Wissen, sondern Handeln und Können!

LITERATURVERZEICHNIS

Aksoy, Z. & Balcı, U. (2021). Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlilik İnançları. İçinde: (Ed. Balcı, T., Öztürk, A.O., Aksöz, M.) *Schriften zur Sprache und Literatur V,* Konya: Çizgi Kitabevi, S. 344-357.

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*, Konya: Çizgi Yayınevi.

Altmeier, C. (2002). *Lernstrategien und autonomes Lernen*. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/altmayer.pdf

Ayyılmaz, C. & Biçer, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sorumlulukların Öğrenen Özerkliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Mustafa Kemal University Journal of Graduate School af SocialScienses.* Volume

13 Sayı /Issue: 34, S. 1-23; https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226437 (Zugangsdatum am 22.01.2022).

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

Balcı, T., Balcı, H. (2004). Language diversity or language monopoly? An example for failed foreign language politics from Turkey. *Muttersprache*, B..114, H..3, S. 265-271.

Balcı, T. & Darancık, Y. & Yavuz N. (2018). Edimsel Birleşim Değeri ve Çeviriye Yansması. *Schriften zur Sprache und Literatur II* (Ed. Balcı T. & Öztürk, A. O. & Serindağ, E.), London: IJOPEC Publication, S.104-111.

Hunecke, H. W. & Steinig, W. (2009). *Deutsch als Fremdsprache*, Freiburg: Erich Schmidt Verlag.

Izarra, L. M. (2016). *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht*. https://www.academia.edu/42126695/Lernstrategien_im_Fremdsprachenunterricht_Lernstrategien_im_Fremdsprachenunterricht (Zugangsdatum am: 16.01.2022)

Karaman, F. (2018) Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kullanımı. Aynur B. Bostancı ve Seval Koçak (Ed.), *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, S. 39-46).

Karaman, F. (2017). Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin "Görev Temelli Yöntem" ile Geliştirilmesi. *Current Debates in Linguistics & Literature Volume 8* (Gerçek, Ş & Balcı, U.), IJOPEC Publication, London, S. 109-123.

Kashani, M.R. (2014). Förderung der Lernerautonomie im universitären DaF-Unterricht im nahöstlichen Raum am Beispiel des Iran; Mohammad_20Rasoulifard_2014_Lernautonomie._pdf; https://d-nb.info/1058858114/34 (Zugangsdatum am:17.01.22)

Kırmızı, B. (2015). Almanca Bölümlerinde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Kavram Öğrenmelerine Etkisi. JASSS. Nr: 38, S. 37-47.

Krawiec, I. (2022). Die 77 besten Zitate für Trainer – Krawiec Consulting;

https://train-the-trainer-seminar.de/monatszitate/monatszitat_fuer_trainer.html (Zugangsdatum am: 10.02.2022)

Little, D. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems; https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems (Zugangsdatum am: 16.01.22)

Looß, M. (2001). Lerntypen? *Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand;* https://www.lernumgebungen.ch/files/artikel_buecher/maike_loos_lerntypen_2001.pdf (Zugangsdatum am: 24.01.2022)

Rampillon, U. & Bimmel, P. (2000) *Lernautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt Verlag.

Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, A. Franke Verlag Tübingen und Basel.

Sandweg, K. (2017). *Lerntheorien: Wie lernen wir eigentlich?* https://blog.cognifit.com/de/lerntheorien/ (Zugangsdatum am: 23.05.2020)

Sarı, Y. E. & Karasu, G. (2020). Der Begriff „Autonomie'' in den pädagogischen Strömungen und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenenterricht. *Diyalog* 2020/2: 412-430. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1463991 (Zugangsdatum am: 22.01.2022)

Schiefele, U. u.a. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Band 17, Nr. 3/4, Januar 2003.

Serindağ, E. (2007). Öğreterek Öğrenme" Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğretiminde/Öğreniminde Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.3, sa.33, ss.36-42, 2007. http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874927.pdf (Zugangsdatum am: 23.01.22)

Seyhan Yücel, M. (2009). A study on motivational factors of students in german language teaching department at Trakya University. *US-China Education Review*,6(12), S. 1-12.

Seyhan Yücel, M. (2018). Selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen für Deutsch als Fremdsprache. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1 (39), 81-94. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/iuaded/issue/37895/437936.

Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien.* Frankfurt am Main: Peter Lang; https://www.peterlang.com/document/1069011. (Zugangsdatum am: 23.01.22)

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2016). Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Edebiyat Öğretimi Üzerine. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* (Ed. Yücel, E., Yılmaz, H.& Öztürk, S.), Konya: Çizgi Kitabevi, S. 60-71.

Vester, F. (1991). *Düşünmek Öğrenmek Unutmak*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Yıldırım-Aksöz, M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*, Konya: Çizgi Yayınevi.

Yücel, E.. & Yılmaz, H.. (2018). Yabancı Dil Öğretiminde Hata Düzeltme Şekillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. (Ed.: H. Yılmaz, E. Yücel u.a.) *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi II*., Konya: Çizgi Kitabevi.

Zengin, D. (1998). Almancada Dil Öğrenmeyi Kolaylaştıran Sözcükler. *Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi,* DTCF, b. B. III, Nr. 3, S. 257-263.

Zengin, D. (2005). Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi, *Türk Dili,* TDK, Cilt: XC, Sayı: 646, Ekim 2005, s. 360-368.

Zengin, D. (2021). *Her Yönüyle Modern Almanca*. Ankara: Nika Yay.

ALMANCA DERSİNDE EVCİL HAYVAN İSİMLERİNİN YER ALDIĞI DEYİMLERİN ELE ALINIŞI

Prof. Dr. Erdinç YÜCEL
Necmettin Erbakan Üniversitesi A. K. Eğitim Fakültesi
eyucel@erbakan.edu.tr

Prof. Dr. Hasan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi A. K. Eğitim Fakültesi
hasanyilmaz@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Bir dili yabancı dil olarak öğrenmenin ne kadar zahmetli bir uğraşı olduğunu herhalde bilmeyen yoktur. Birçok kişi sabredemez yahut ümitsizliğe düşer ve bu kişiler öğrenme sürecinde bir arpa boyu yol alamadığını düşünerek sonunda pes ederler. Öğrenciler özellikle de konuşma becerisinde zorlanmaktadırlar çünkü onlar konuşma esnasında uygun kelimeleri/sözleri hatırlamakta çoğu zaman güçlük çekmektedirler. Ayrıca konuşma esnasında hata yapmaktan korkmaları öğrencilerin konuşma akışını sekteye uğratan ve bu öğrenim sürecinden vazgeçmelerine sebep olan bir başka olumsuzluk olarak sayılabilir.

Yabancı dil olarak öğretilen Almanca derslerinde konuşmayı akıcı hale getirmek için genellikle konuşma kalıplarına yer verildiği bir gerçektir. Bu sayede öğrenci her bir unsuru tek tek düşünmek yerine sözlü kalıbı öğrenerek daha kolay şekilde konuşma imkânı bulmuş olur. Akıcı konuşmayı ve dersleri zevkli hale getiren bir başka fenomen ise deyimlerdir. Deyimler, sabitleşmiş kelime grubu halinde genellikle mecazi ya da metaforik bir anlama sahip olan dilsel unsurlardır (Duden, 1996). Onlar sayesinde kişi, kısa cümleler kurarak özlü anlamları çağrıştırabilmekte ve ayrıca dinleyenlerde ilgi uyandırabilmektedir. Deyimleri ilginç kılan bir başka etmen de onların genellikle toplumsal tecrübeleri, değerleri ve yorumları içermesidir. Bu bakımdan deyimler bir bakıma kültür göstergeleri olarak da nitelendirilebilir (Bkz. Hess Lüttich, 1983).

Tüm bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı Almanca deyimlerin kullanımlarına yönelik örneklerle ders faaliyetlerine katkı sağlayacak izahlar sunmaktır. Deyimler konusunun çok kapsamlı olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmada evcil hayvan isimleriyle oluşturulmuş deyimlere yer verilerek konu sınırlandırılmıştır. Araştırmada spesifik bir dil seviyesi göz önünde bulundurulmamıştır. Bu bakımdan çalışma, öğreticilere konuyu istedikleri dil seviyesine göre uyarlama imkânını sunmaktadır.

2. EVCİL HAYVAN İSİMLERİNİN YER ALDIĞI DEYİMLER

Deyimlerin gündelik iletişimimizde geniş ölçekte yer aldığı bir gerçektir. Onları kullanırken uzun uzadıya kafa yormamıza da gerek yoktur. Ancak aynı durum

yabancı bir dildeki deyimlerle karşılaştığımızda geçerliliğini yitirmektedir. İlgili dilin gramerini ve kelimelerin anlamlarını bilsek de bazı deyimlerin manalarını anlamakta güçlük çekeriz. Böyle durumlarda deyimleri tek tek unsurlarından anlamak yerine onların bütün halinde ortaya koydukları anlamları ezberlemekten başka bir çaremiz yoktur (Osten, 1997: 7).

Evcil hayvan isimlerinin yer aldığı Almanca deyimlerin Türkçe anlamları verilirken bu deyimler genellikle Türkçede evcil hayvan isimlerinin geçtiği deyimlerle karşılanmamaktadır. Burada önemli olan husus Almancadaki deyimlerin Türkçedeki anlamını vermektir. Evcil hayvanlar her kültürde yer aldığı halde deyimlerde geçerken farklı bir metaforik özellik çağrıştırabilmeleri onların anlaşılmasını güçleştirmektedir. Öğrenciler genellikle kendi kültürlerindeki evcil hayvanlar içeren deyimlerin çağrışımlarının hedef kültür için de geçerli olduğunu düşünmektedirler. Bu ise deyimlerin anlaşılmalarını daha da zorlaştırmaktadır. Örneğin Almanya'da çiftliklerde bol miktarda beslenen ve tüketilen domuz Türklerde tiksinti uyandıran bir hayvan olarak değerlendirilmektedir. Bu elbette doğal karşılanan bir durumdur zira Türk kültüründe temiz olarak görülmeyen domuzun tüketilmesi de toplumumuzun ekseriyeti tarafından uygun görülmemektedir. Ancak Alman toplumunda domuz hem kötü hem de iyi bir anlamı çağrıştırabilmektedir. Bu gerçekten haberdar olmayan Türk öğrencilerin Almanca deyimde geçen "Schwein" (= domuz) kelimesinin asla iyi bir anlamı içerebileceğini düşünemeyecekleri ortadadır. Benzer bir durum yaban hayvanlarını içeren deyimler için de geçerlidir. Örneğin Almancada "Bär" (= ayı) kelimesinin yarattığı çağrışımla Türkçedeki "ayı" kelimesinin yarattığı çağrışım elbette aynı değildir. Almancada "Bär" ilgili kültürde olumlu çağrışımlar yaratırken Türkçede genellikle kaba, yani olumsuz çağrışımlar uyandırmaktadır. Çalışmanın ana eksenini evcil hayvanların yer aldığı deyimler oluşturduğu için burada yaban hayvanların yer aldığı deyimlere yer verilmeyecektir.

Çalışmanın bu kısmında Almancadaki evcil hayvanların geçtiği deyimler ele alınacaktır. Deyimlerin sıralanışında hayvan isimlerinin baş harfleri göz önünde tutularak deyimlerin alfabetik bir sıralamayla çalışmada yer alması sağlanacaktır.[28]

2.1. Ente (Ördek)

*eine lahme **Ente** (umg.)* = yavaş giden kişi ya da yavaş giden araç.

*schwimmen wie eine bleierne **Ente*** = iyi yüzemeyen kişi.

*ein hässliches **Entlein*** = güzel olarak görülmeyen genç kız.

[28]Almanca deyimlerin seçkisinde ve izahatında büyük ölçüde Osten'in "Das grosse Buch der Redewendungen" (1997) ve Röhrich'in "Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten"adındaki eserlerinden yararlanılmıştır.

Eine lahme Ente deyimi birebir Türkçeye çevrildiğinde *topal ördek* olarak karşılık bulur. Bu karşılık öğrenci için yol göstericidir. Öğrenci bu sayede Almanca deyimin yavaş giden birini nitelemek için kullanıldığını anlayabilir. Öğretmen deyimin bu anlamına ilaveten bununla aynı zamanda yavaş giden araçların da nitelenebildiği bilgisini vermelidir. Aşağıdaki örnek, deyimin kullanışını gözler önüne sermektedir:

- Peter ist immer noch nicht da. Er ist wirklich eine lahme Ente.

Peter hâlâ gelmedi. O gerçekten çok yavaş yürüyen birisi.

Schwimmen wie eine bleierne Ente deyimi Türkçeye birebir çevrildiğinde deyimin manası net olarak anlaşılamayabilir çünkü deyimin motamot çevirisi olan *kurşundan yapılmış bir ördek gibi yüzmek* ifadesi öğrenciler için çok fazla bir şey ifade etmeyecektir. Bu Almanca deyim çok iyi yüzme bilmeyenler için kullanılmaktadır. Deyim, kurşunun ağır olması ve dolayısıyla su yüzeyinde duramamasına atıf yaparak anlamını kazanmaktadır. Aşağıdaki örnek deyimin anlamını açıkça ortaya koymaktadır:

- Peter: Kann Jörg schwimmen?

Manfred: Wie eine bleierne Ente.

Peter'in "Jörg yüzebiliyor mu?" sorusuna Manfred'in "Wie eine bleierne Ente" (motamot: Kurşundan bir ördek gibi) şeklinde cevap vermesi Jörg'ün aslında iyi yüzemediğini ya da yüzmeyi bilmediğini ifade etmektedir.

- *Ein hässliches Entlein* deyimi Türk öğrencisine zorluk çıkarmayan bir deyim olarak görülebilir zira deyim benzer formda Türkçede de yer almaktadır. Deyimin motamot şekilde Türkçeye aktarılışı *çirkin bir ördek* şeklindedir. Deyim güzel olmayan bir kızı ifade etmek için kullanılmaktadır. Türkçede geçen ve bu Almanca deyime çok yakın bir forma sahip olan bir deyim bulunmaktadır. Güzel olamayan bir kişiyi niteleyen deyim *çirkin ördek yavrusudur*. Fakat buradaki temel ayrım, Türkçeye de Danimarkalı Andersen'in masalından geçmiş olan *çirkin ördek yavrusu* nitelemesinin/deyiminin özellikle küçükken çirkin olan kız ya da erkek için kullanılabilmesidir. Fakat deyimin Almancadaki versiyonu ise sadece kızlar/kadınlar için kullanılmaktadır. Aşağıdaki örnek, bu deyimin anlamını gözler önüne sermektedir:

- *Das hässliche Entlein* drüben ist Martins Tochter.

Şuradaki çirkin ördek yavrusu Martin'in kızı.

2.2. Gans (Kaz)

*dumme **Gans** (derb)* = aptal/avanak kız.

*Ich sage das jetzt unter **Gänsefüßchen*** = Bunu tırnak içinde söylüyorum

*Eine **Gänsehaut** bekommen* = a) üşümek

b) ürpermek/korkmak

im Gänsemarsch gehen (umg.) = kişilerin ard arda /peş peşe yürümesi

Dumme Gans sözünün kaba bir deyim olduğu ve hakaret olarak görüldüğü bilinmelidir. Deyim kadınlara hakaret etmek için kullanılmaktadır. Deyimin Türkçeye birebir tercümesi "aptal kaz"dır.

Örnek: Das Mädchen kenne ich es ist eine dumme Gans.

Kızı tanıyorum o aptalın tekidir.

Ich sage das jetzt unter Gänsefüßchen sözü Türkçeye birebir olarak "Bunu kaz ayakları içerisinde söylüyorum" şeklinde aktarılabilir. Cümle bu haliyle elbette anlamsızdır. Fakat *Gänsefüßchen* kelimesi Almancada imla kurallarında geçen tırnak ("…") işaretinin amiyane tabirle ifade ediliş şeklidir. Kelime anlamını kazların yürürken toprakta bıraktıkları izlerin, imla kurallarında geçen tırnak işaretine benzetilmesinden almaktadır. Deyimde geçen "*Füßchen"* ayakçık yani küçük ayak anlamına gelmektedir. Böylece kaz yavrusunun küçük ayaklarından tırnak işaretine atıfta bulunulmaktadır.

Örnek: Bitte verstehen Sie mich nicht falsch, *das habe ich jetzt unter Gänsefüßchen gesagt.*

Lütfen yanlış anlamayın, bunu tırnak içerisinde söyledim.

Eine Gänsehaut bekommen deyimi Türkçeye birebir aktarıldığında anlaşılması zor bir deyim olarak görülebilir zira deyimin "kaz derisine sahip olmak" şeklindeki Türkçe karşılığı öğrenci için bir şey ifade etmeyecektir. Deyimin Türkçe karşılığı "tüyleri diken diken olmak" şeklindedir.

Örnek: Bei diesem Film *bekam ich (eine) Gänsehaut*.

Bu filmde tüylerim diken diken oldu.

Yukarıdaki örnekte kişinin film izlerken ürperdiğini ya da duygusal açıdan çok etkilendiğini anlamak mümkündür. Aynı deyim soğuktan etkilenildiğini ifade etmek için de kullanılabilmektedir.

Im Gänsemarsch gehen deyimi "kaz yürüyüşle gitmek/yürümek" şeklinde birebir tercüme edildiğinde yine izahata muhtaç bir Türkçe karşılık olarak değerlendirilebilir. Deyim peş peşe yürüyen insanları şaka yollu şekilde nitelemek için kullanılmaktadır.

Örnek: Siehst du die Leute auf der Strasse, sie gehen im Gänsemarsch.

Şu yolda yürüyen insanları görüyor musun? Civciv sürüsü gibi peş peşe yürüyorlar.

2.3. Hahn (Horoz)/Huhn (Tavuk)/Hühnchen (Piliç)

*stolz wie ein **Hahn** (umg.)* = aşırı derecede gururlu/kibirli olmak.

*danach kräht kein **Hahn** mehr* = kimsenin ilgisini çekmeyen şey/olay vs.

*jmd. den roten **Hahn** aufs Dach setzen (veraltet)*[29] = birinin evini yakmak.

*jmd. den **Hahn** zudrehen* = birine verilen parayı kesmek/artık vermemek.

Stolz wie ein Hahn deyimi Türkçeye *horoz gibi kibirli* şeklinde tercüme edildiğinde öğrenciye yol gösterici bir karşılık olarak görülebilir zira Türkçede de benzer anlama gelen bir deyim bulunmaktadır. *Hindi gibi kabarmak* deyimi *stolz wie ein Hahn* deyiminin anlamına çok yakın bir şekilde kullanılmaktadır. Birbirleriyle benzerlik gösteren her iki deyimden de her iki kültürde aşırı kibirlenen/gururlanan kişileri nitelemek için yararlanılmaktadır.

Örnek: Bert läuft stolz wie ein Hahn herum.

(Bizim) Bert ortalıkta kabaran hindi gibi geziyor.

Danach kräht kein Hahn mehr deyimi de Türkçeye motamot aktarıldığında anlamını yitiren deyimler arasındadır zira *Hiçbir horoz artık o şeyin ardından ötmüyor* ifadesi, deyimin anlamına katkı yapan bir karşılık değildir. Deyim eskiden rağbet gören bir şeyin/olayın artık rağbet görmediğini ifade etmek için kullanılmaktadır.

Örnek: Diese Mode ist längst vergangen. Danach kräht kein Hahn mehr.

Bu moda çoktan geçti. Bu artık hiç kimsenin ilgisini çekmiyor.

Jmd. den roten Hahn aufs Dach setzen deyimi Almancada çok eski dönemlerden kalan bir deyimdir. Deyimin birebir karşılığı olan *Kırmızı horozu çatıya oturtmak* cümlesi Türk öğrenci için anlamsızdır. Deyimin anlamı *Birinin evini ateşe vermektir.*

Örnek: Die Diebe haben den roten Hahn aufs das Dach des Nachbarn gesetzt.

Hırsızlar komşunun evini kundakladılar.

Jmd. den Hahn zudrehen deyimi Türkçeye birebir aktarıldığında anlaşılabilen bir deyimdir. Bu karşılıktan birinin para/gelir yollarının kesilmesi anlamını çıkarmak hiç de zor değildir.

Örnek: Die Bank drehte den Hahn des schuldigen Unternehmers zu.

Banka borçlu girişimciye verdiği parayı kesti (Musluklarını kapattı).

2.4. "Hund"(Köpek)

*ein scharfer **Hund** sein (umg.)*[30] = katı bir idareci, başkan vs.

---

[29] (veraltet): eski

[30] (umg.): umgangssprachlich: Günlük konuşma dili, yaygın sokak dili.

ein krummer ***Hund*** *(derb)*[31] = illegal işlerle uğraşan kişi.

das ist ein dicker ***Hund*** *(umg.)* = beklenmedik bir durumda söylenir.

bekannt sein wie ein bunter ***Hund*** *(umg.)* = göze çarpan, her yerde tanınan kişi.

bei diesem Wetter jagt man keinen ***Hund*** *vor die Tür* = Hava çok kötü. Özellikle yağmurlu ve soğuk havaları anlatmak için kullanılan bir deyim.

auf den ***Hund*** *kommen (umg.)* = a) sağlık bakımından mahvolmak

b) maddi açıdan mahvolmak

wie ein ***Hund*** *leben (umg.)* = köpek/it gibi yaşamak.

wie ***Hund*** *und Katze leben (umg.)* = sürekli kavga etmek, didişmek.

da liegt der ***Hund*** *begraben* = Meselenin, konunun önemli noktası burası.

damit lockt man keinen ***Hund*** *hinter dem Ofen hervor* = bu şekilde kimsenin ilgisini çekmek/kimsede ilgi uyandırmak mümkün değildir.

Das macht den ***Hund*** *in der Pfanne verrückt! (umg.)* = buna dayanılmaz.

vor die ***Hunde*** *gehen (umg.)* = a) şiddete uğrayarak aciz durumda ölmek.

b) ahlaki ya da ekonomik olarak mahvolmak.

schlafende ***Hunde*** *wecken (umg.)* = uyuyan yılanı uyandırmak (Bkz. Yeşil & Koçak, 2018: 1105-1109).

Ein scharfer Hund sein deyimi *Keskin bir köpek* şeklinde çevrildiğinde anlamsızdır. Bu deyimle katı bir idareci, başkan vb. kastedilmektedir.

Örnek: Unser Direktor *ist ein scharfer Hund.*

Bizim müdür katı bir heriftir.

Ein krummer Hund (motamot: Eğri köpek) deyimi birebir çevrildiğinde anlaşılması zor bir deyimdir. Bu deyimle bir kişinin karanlık/kanunsuz işler yaptığı ifade edilir.

Örnek: Der Mann dort drüben *ist ein krummer Hund.*

Şuradaki adam tekin biri değil.

Das ist ein dicker Hund (motamot: kalın köpek) deyimi de birebir çevrildiğinde anlaşılması zor bir deyimdir. Beklenmedik bir durumla karşılaşıldığında bu deyimle tepki gösterilir.

Örnek: Was er mir angetan hat, ist ein dicker Hund.

[31] (derb): Kaba

Bana yaptığı çok ayıptır.

Bekannt sein wie ein bunter Hund deyiminin birebir çevirisi *Tanınmış, rengârenk bir köpek şeklindedir.* Deyim, muhitinde göze çarpan ve herkesin dikkatini çeken bir kişiyi nitelemek için kullanılmaktadır.

Örnek: Dieser Bengel ist in unserem Kreis bekannt wie ein bunter Hund.

Şu yaramaz genç, muhitimizde herkesin gözüne çarpan bir kişidir.

Bei diesem Wetter jagt man keinen Hund vor die Tür deyimi olduğu gibi çevrildiğinde anlaşılabilmektedir. Deyimin *Bu havada bir köpek bile kapı dışarı edilemez* şeklindeki tercümesi şiddetli bir yağışı ifade etmesi açısından yeterlidir.

Örnek: Peter: Schau mal da drauβen wie heftig es regnet?

Andrea: Bei diesem Wetter jagt man keinen Hund vor die Tür.

Peter: Şu dışarıdaki yağmura bak.

Andrea: Bu havada bir köpek bile kapı dışarı edilmez.

Auf den Hund kommen deyimi öğrenci açısından anlaşılması zor bir deyimdir çünkü bu deyimin birebir çevirisi olan *Köpeğe gelmek* ifadesi, anlamı kavramak açısından yeterli değildir. Deyim, bir konuda mahvolduğunu anlatmak için kullanılmaktadır.

Örnek: Mein Geschäft läuft nicht mehr. Ich bin auf den Hund gekommen.

Dükkânımda işlerim kesildi. Hapı yuttum/ayvayı yedim/mahvoldum.

Wie ein Hund leben deyimi Türk öğrencisinde güçlük yaratan bir deyim değildir zira deyim birebir tercüme edildiğinde Türkçede karşılık bulan bir çağrışım yaratmaktadır. Deyimin birebir karşılığı *İt/Köpek gibi yaşamaktır.*

Örnek: Nachdem er sein ganzes Vermögen verspielte, lebte er wie ein Hund.

Tüm servetini kumarda kaybettikten sonra it gibi yaşadı.

Wie Hund und Katze leben deyimi Türkçede karşılığı olan bir deyim olduğu için öğrencilere anlamında güçlük çıkaran bir deyim değildir çünkü deyimin Türkçe karşılığı da *Kedi köpek gibi olmaktır/yaşamaktır.*

Örnek:Der Mann und seine Frau *leben jetzt wie Hund und Katze*

Karı koca kedi köpek gibi yaşıyorlar.

Da liegt der Hund begraben deyimi motamot tercümesinde öğrencinin anlaması zor olan bir deyim kategorisindedir zira deyimin birebir karşılığı *Köpek burada gömülü* şeklindedir. Deyim, *Meselenin önemi burasıdır* anlamında kullanım bulmaktadır.

Örnek: Der aufmerksame Leser wird sofort begreifen wo bei diesem Text der Hund begraben ist/liegt.

Dikkatli bir okur metnin önemli noktasının neresi olduğunu derhal kavrayacaktır.

Damit lockt man keinen Hund hinter dem Ofen hervor deyimi Türkçeye birebir aktarıldığında şu karşılık elde edilmektedir: *Bununla bir sobanın arkasındaki bir köpeği bile cezbedemezsin*. Deyimin anlamı şudur: Bununla kimsenin ilgisini çekemezsin.

Örnek: Es wird immer noch versucht, Leser zu Kriminalromanen zu bewegen. Meines Erachtens *lockt man damit keinen Hund hinter dem Ofen hervor*.

Hala okuru polisiye romanlara sevk etmeye çalışıyorlar. *Bence bununla kimseyi cezbedemezler*.

Das macht den Hund in der Pfanne verrückt! Deyimi birebir çeviride öğrencinin kafasını karıştırabilen bir deyimdir. Deyimin motamot karşılığı şöyledir: *Bu tavadaki köpeği çılgına çevirir.* Deyimin Almanca şekli Alman kültüründe bir şeyin dayanılamayacak hal aldığını ifade etmek için kullanılır.

Vor die Hunde gehen Türkçeye birebir olarak *Köpeklerin önüne gitmek* şeklinde aktarılabilir. Deyim birinin ahlaki ya da ekonomik olarak mahvolduğuna işaret eder.

Er war sehr reich, aber jetzt ist er vor die Hunde gegangen.

O çok zengindi fakat şimdi tamamıyla mahvoldu.

Schlafende Hunde wecken deyimi Türkçede aynı anlamda başka bir hayvanla oluşturulmuş başka şekildeki bir deyimde geçmektedir. Almanca deyimin birebir karşılığı *Uyuyan köpekleri uyandırmak* şeklindedir. Bu karşılık Türk öğrencisine deyimin gerçek anlamına ulaşmasında katkı sağlayabilir. Almanca deyim Türkçede *Uyuyan yılanı uyandırmak* şeklinde yer almaktadır.

Örnek: *Schlafende Hunde soll man nicht wecken*.

Uyuyan yılanı uyandırmamalı.

2.5. “Katze”(Kedi)

es ist alles für die ***Katz*** *(umg.)* **=** Boşa giden emek/iş için söylenir.

Katz *und Maus spielen mit jmd. (umg.)* = Birisiyle kedinin fareyle oynadığı gibi oynamak.

Da beißt sich die ***Katze*** *in den Schwanz (umg.)* = Kısır döngü, çıkış yolunun bulunamaması/bulunmaması.

Eine ***Katze*** *fällt immer auf die Pfoten* = Kedi hep dört ayak üstüne düşer.

*Wie die **Katze** um den heißen Brei herumlaufen/schleichen* = Zor bir işi yapmaya ya da zor bir konuyu konuşmaya cesaret edememek.

*die **Katze** im Sack kaufen (umg.)* = Bir şeyi görmeden satın almak.

*die **Katze** aus dem Sack lassen (umg.)* = Baklayı ağızdan çıkarmak.

*es ist nur ein **Katzen**sprung* (*umg.*) = Gidilecek yerin uzakta olmadığını söylemek için kullanılır.

Es ist alles für die Katz deyimi Almancada boşa giden emeği ifade etmek için kullanılmaktadır. Deyim Türkçeye birebir aktarıldığında öğrenciye anlamsız gelecektir (Her şey kedi için).

Örnek: Ich habe eben den Boden gewischt und schon ist jemand mit seinen schmutzigen Schuhen auf dem Boden gelaufen und jetzt ist *alles für die Katz*.

Az evvel yerleri sildim ve birisi şimdi ayakkabılarıyla zemine basmış. Tüm emeğim heba oldu/boşa gitti.

Katz und Maus spielen mit jmd. Türkçede benzer bir şekilde geçtiği için Türk öğrencisini derslerde zorlamayacak bir deyimdir. Deyim Türkçede de *Biriyle kedinin fareyle oynadığı gibi oynamak* şeklinde yer almaktadır.

Örnek: Obwohl wir bezahlt haben, liefert die Firma uns nicht die Ware. Die spielen doch nur *Katz und Maus mit uns*.

Parasını ödediğimiz halde firma bize ürünü göndermedi. Bunlar bizimle resmen kedinin fareyle oynadığı gibi oynuyorlar.

Da beißt sich die Katze in den Schwanz deyimi Türkçeye olduğu gibi aktarıldığında öğrenciye, anlamı kavrayacak bir katkı sunmamaktadır. Deyimin birebir çevrisi şöyledir: *Bu, kedinin kuyruğunu ısırdığı bir meseledir.*

Örnek: Da das Wetter kalt ist, fahren viele mit den eigenen Wagen zur Arbeit. Weil viele mit den eigenen Wagen fahren, ensteht sehr viel stau. *Da beißt sich die Katze in den Schwanz.*

Hava soğuk olduğu için birçok kişi arabasıyla işe gidiyor. Birçok kişi arabasıyla işe gidince de trafik tıkanıyor. Böylece bir kısır döngü yaşanıyor.

Eine Katze fällt immer auf die Pfoten deyimi Türk öğrencisi için anlaşılması zor olan bir deyim değildir zira bu deyim Türkçeye birebir aktarıldığında bile kolayca anlaşılabilmektedir. Deyimin birebir tercümesi *Bir kedi her zaman patilerinin üstüne düşer* şeklindedir. Deyim Türkçede *Kedi her zaman dört ayak üstüne düşer* olarak yer almaktadır.

Örnek: Obwohl Karl auf viele Probleme gestossen hat, hat immer wieder geschafft, sie zu lösen. Der fällt wie eine Katze immer auf die Pfoten.

Karl birçok sorunla karşılaştığı halde her seferinde onların üstesinden gelmeyi becerdi. O, tıpkı bir kedi gibi hep dört ayak üstüne düşüyor.

Wie die Katze um den heißen Brei herumlaufen deyimi olduğu gibi Türkçeye aktarıldığında şu karşılık elde edilir: *Kedi gibi sıcak lapanın etrafında gezinmek.* Bu deyimle bir kişinin bir işe ya da bir konu hakkında konuşmaya cesaret edemediği anlatılır.

Örnek: Klaus kommt nicht zur Sache, er läuft *Wie die Katze um den heißen Brei herum.*

Klaus bir türlü konuya girmiyor, lafı sürekli dolandırıp duruyor.

Die Katze im Sack kaufen deyiminin motamot çevirisi şöyledir: *Kediyi çuvalın içinde satın almak.* Deyim kediyi göremeden satın alındığına işaret ettiği için anlaşılması nispeten daha kolay bir deyimdir. Deyim *bir şeyin görmeden satın alınacağını/alındığını* ifade etmektedir.

Ich habe im Internet nur das Bild des Artikels gesehen. Ich bin mir nicht sicher, ob es wirklich eine gute Ware ist. *Ich möchte die Katze nicht im Sack kaufen*.

Ben ürünün sadece internetteki resmini gördüm. Ürünün iyi olup olmadığı konusunda emin değilim. Onu görmeden satın almak istemiyorum.

Die Katze aus dem Sack lassen deyiminin birebir olarak Türkçeye aktarılışı şöyledir: Kediyi çuvaldan salmak/çıkarmak. Deyimin bu karşılığı öğrenci için anlamsızdır. Almanca deyimin Türkçedeki eş değeri şu şekildedir: *Baklayı ağızdan çıkartmak.*

Örnek: Markus, ich glaube, du möchtest mir etwas sagen. Komm, *lass* endlich *die Katze aus dem Sack*.

Markus sanırım bana bir şey söylemek istiyorsun. Hadi*, çıkar şu baklayı ağzından.*

2.6. Schaf (Koyun)/Schäfchen (Kuzu)

das schwarze ***Schaf*** *der Familie (umg.)* = ailenin diğer üyelerine uymayan aile ferdi.

seine ***Schäfchen*** *ins Trockene bringen (umg.)* = avantaj/menfaat sağlamak.

die ***Schafe*** *von den Böcken trennen* = İyileri kötülerden ayırmak.

Das schwarze Schaf der Familie deyimi Türkçeye birebir aktarıldığında şöyle anlaşılır: *Ailenin kara koyunu*. Almancada bu deyim ile aileye uygun düşmeyen bir aile ferdi nitelenir.

Örnek: Ich habe vier Kinder; fast alle sind brav. Nur mein kleiner Sohn Albert ist das schwarze Schaf der Familie.

Hemen hemen bütün çocuklarım çok uysal. Sadece küçük oğlum Albert ailemize uymuyor.

Seine Schäfchen ins Trockene bringen deyimi birebir olarak şöyle çevrilebilir: *Kuzularını kuru yere götürmek.* Deyim genellikle maddi açıdan menfaat sağlayacak bir hamle yapanları ifade eder.

Örnek: Bei dieser Finanzkrise muss man vorsichtig sein. Deshalb möchte ich mein Geld auf mein Konto überweisen und so meine Schäfchen ins Trockene birngen.

Bu finansal krizde dikkatli olmakta fayda var. Bu yüzden paramı hesabıma yatırarak onu güvenli bir limanda tutmak istiyorum.

Die Schafe von den Böcken trennen deyiminin Türkçeye birebir aktarımı şöyledir: Koyunları keçilerden ayırmak. Deyimin Türkçe anlamı ise iyileri kötülerden ayırmaktır.

Örnek: Bei dieser Firma gibt es Kollegen, die nicht tüchtig arbeiten. Unser Boss hat das aber mitgekriegt und wird jetzt *die Schafe von den Böcken trennen*.

Şirketimizde verimli şekilde çalışmayan meslektaşlarımız bulunmaktadır. Patronumuz bu durumu fark etti ve şimdi tembelleri çalışkanlardan ayıklayacak.

3. Örnek Ders Akışı

Öğrencileri motive etmeden verilecek olan bir dersin emek israfı olacağından derse başlamadan önce konunun önemi vurgulanmalıdır. Bu bakımdan deyimlerin konuşma akışını kolaylaştırdığı ve dil hâkimiyeti açısından önemli bir yere sahip olduğu bilgisinin öğrencilere aktarılmasında yarar vardır.

Dersin giriş kısmında evcil hayvanların Almanca karşılıklarına yer verilmelidir. Bunu yaparken kısa ve basit cümlelerle ilgili hayvanın özellikleri sıralanır ve öğrenciler de hangi hayvanın söz konusu olduğunu bulmaya çalışır. Örneğin öğretmen bir hayvanın özelliklerini şu şekilde sıralayabilir:

Es ist ein Tier, das den Menschen sehr treu ist. Es ist ein sehr aufmerksames Tier. Wenn er etwas mitteilen möchte, dann fängt er an, zu bellen.

Bu tariften sonra öğrenciler hangi hayvanın anlatılmak istendiğini bulmaya çalışırlar. İlgili tariften "Hund" (köpek) kelimesi bulunduktan sonra içinde köpek geçen deyimler örnek metin ya da diyalog içinde sunulur.

Peter: Komm lass uns in den Garten unseres Nachbarn gehen.

Martin: Bist du dir sicher? Euer Nachbar ist eine strenge Person.

Peter: Ach, der ist bestimmt mit seiner Frau in der Küche und merkt doch nichts.

Martin: Komm vergiss es, willst du die schlafenden Hunde wecken?

Diyalogda Peter arkadaşına komşularının bahçesine girmeyi teklif eder. Bunun üzerine Martin de komşunun katı bir kişi olduğunu söyleyerek bunun iyi bir fikir olmadığını ima eder. Fakat Peter komşunun, eşiyle mutfakta olduğunu ve onları fark edemeyeceğini söyleyince Martin şöyle cevap verir: Bunu unut, uyuyan yılanı uyandırmak mı istiyorsun?

Yukarıdaki örnek sayesinde öğrenciler deyimin sadece anlam karşılığını görmekle kalmaz aynı zamanda ilgili deyimi iletişimsel bağlamı içerisinde anlamış olur. Ayrıca diyalogların - gönüllülük esasına göre - öğrencilerin tahtaya kaldırılarak canlandırılmasında yarar bulunmaktadır.

Deyimler, kalıcılığın arttırılması için boşluk doldurma alıştırmaları şeklinde de ele alınmalıdır. Deyimlerde evcil hayvanların geçtiği yer boş bırakılarak öğrencilerin bu boşluğa uygun düşen hayvanı tahmin etmesi istenir. Alıştırmada şıklar halinde evcil hayvanlara yer verilebilir.

Örnek: *Danach kräht kein ..... mehr*

a) Hahn b)Hund c)Hase d) Gans e)Katze

Alıştırmayı doğru şekilde tamamlayan öğrenci, deyimin anlamını da söylemelidir ve ayrıca uygun bağlamda onun nasıl kullanıldığını örneklendirmelidir.

Deyimler aynı zamanda resim desteğiyle de öğrencilere aktarılmaya çalışılmalıdır. Dersin başlangıcında öğrencilere aktarılan deyimler dersin ilerleyen aşamasında resimler nezdinde tekrar ele alınmalıdır. Bu çalışmada öğrenci resme bakarak anlatılmak istenen deyimi bulmaya çalışmalıdır.

Örnek:





Öncelikle öğrencilere resimde yer alan hayvanların isimleri sorularak onların bu resim hakkında serbest şekilde konuşmaları istenir. Öğrenciler bu hayvanlarla olan önceki bilgi ya da tecrübelerini basit cümlelerle anlatmaya çalışırlar. Ardından da bu resmin onlarda hangi deyimi çağrıştırdığı sorulur. Öğrenciler resimden *wie Hund und Katze leben* deyimini bulduktan sonra deyimin karşılıklı bir konuşmada nasıl kullanılacağına dair örnekler verilir. Deyimlerin örnek metinler içerisinde

sunulması uygun bağlamların ele alınmasında yararlı olacaktır. Aşağıdaki metin bir örnek olarak verilmiştir:

Fred und Helmut sind Geschwister. Fred ist 10 und Helmut ist 13 Jahre alt. Beide toben jeden Tag in ihrem Zimmer herum. Fred ärgert Helmut immer und deshalb gibt es jeden Tag Streiterein zwischen diesen beiden Jungen. Ihre Mutter Margarit ist sehr besorgt darüber. Wenn Fred und Helmut streiten, muss Margarit sie ständig auseinander halten. Man kann schon sagen, dass die beiden *wie Hund und Katze leben.*

Dersin sonunda öğrencilerin istedikleri deyimlerden örnek metinler oluşturmaları istenir ve böylece deyimlerin kalıcılığının arttırılmasında önemli katkılar sunulmuş olur.

4. SONUÇ/DEĞERLENDİRME

Deyimlerin öğrencilerin ilgisini çeken konular arasında olduğu bir gerçektir. Bu sebepten dolayı öğrencilerin derse güdülenmesinde deyimlerin önemli katkılar sunduğu göz önüne alınmalıdır. Dersin işlenişinde dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, deyimlerin izahatında sadece onların sözlük karşılıklarıyla yetinilmeyerek onları mutlaka iletişimsel bir bağlamda kullanılmaları gerektiğidir.

Yabancı dil öğretiminde yapılan en büyük hataların başında cümlelerin/sözlerin bağlamdan kopuk şekilde öğrencilere aktarımının yeterli olduğu düşüncesi gelmektedir. Özellikle kelimelerin öğretilmesinde sadece sözcüklerin anlamlarının aktarılması öğrencilerin uygun bağlamlarda bu sözcükleri doğru şekilde kullanamamalarına sebep olmaktadır.

Deyimlerin öğrencilere aktarılmasında mutlak takip edilecek tek tip bir yöntemin bulunmadığı ortadadır. Fakat bu çalışmayla örnek bir ders akışına yer verilmiş ve öğreticilerin kendi öğrencilerinin seviyelerine göre ders akışlarına yön verecek bir model sunulmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için örnek diyaloglar ve metinlerle deyimler işlenmeye çalışılmıştır (Kırmızı, 2016). Dersin işlenmesinde ayrıca görsellere de yer vermek gerektiğinin altı çizilmiştir zira görseller öğrencilerin derse katılımını arttıran unsurlardandır. Görseller, derslerde hem sözlü hem de yazılı becerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca deyimlerin konu edinildiği karşılıklı konuşma alıştırmalarıyla da öğrencilerin konuşmaları daha akıcı hale getirilmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

Duden. (1996). *Deutsches Universal Wörterbuch A-Z*. Berlin: Duden Verlagç

Osten, A. (1997). *Das Grosse Buch Der Redewendungen*. Wien: Tosa Verlag.

Hess-Lüttich, E.W.B. (1984). *Phrasen als Kultur-Zeichen*. Kommunikation als ästhetisches “Problem.” Narr, Tübingen. s. 271-299.

Lutz, R. (1976). *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Band 1-Band 2

Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.

Kırmızı, B. (2016). *Almancada Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme*. Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış. (Ed. E. Yücel, H. Yılmaz. M. S. Öztürk). Konya: Çizgi Kitabevi.

Yeşil, Y. & Koçak, M. (2018). *Türkçe ve Almancada Köpek Sözcüğüne Yer Veren Deyimlerin Karşılaştırılması*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi. Cilt 6, Sayı 15. s. 1102-1112.

Zimmermann, H.-D. (2020). *Yazınsal İletişim*. (Çev: Fatih Tepebaşılı): Konya: Çizgi Kitabevi.

SEMANTISCHE MERKMALE DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
dzengin@ankara.edu.tr

1. EINLEITUNG

In einer Sprache hat man im Allgemeinen zwei große Gruppen von Namen und zwar Gattungsnamen (Appellative) und Eigennamen (Onyme). Gattungsname auch Gattungsbezeichnung, Gattungsname oder Nomen appellativum genannt, sind Bezeichnung für eine Klasse von Personen, Tieren, Pflanzen oder Gegenständen. Eigenname oder Nomen proprium ist eine Bezeichnung für ein bestimmtes Objekt wie Personen, Institutionen, Produkte, Orte, Gegenstände, Ereignisse, Sachverhalte usw. Zwischen den Eigennamen und Appellativa existieren selbstverständlich gewisse Unterschiede. (Vgl. hierzu Seibicke 1982: 7; Schippan 1992: 62; Balcı 2014: 111) Die Eigennamen werden von der Namenforschung oder Namenkunde (Onomastik) erforscht.

Wie bekannt hat jede Person einen Vor- und einen Familiennamen und die Vornamen gehören als Eigennamen zu der Gruppe der Personennamen (Anthroponyme). Die Personennamen, die sich neben den Vor- und Familiennamen auch auf die Namen wie Rufname, Beiname, Kosename, Spitzname, Spottname, Taufname Deckname, Künstlername (Pseudonym), Ordensname, Mädchenname, Jungenname beziehen, sind wie die Wörter wichtige Bestandteile der Sprache. Wie die Appellative unterwerfen sie sich auch den semantischen, syntaktischen, morphologischen und phonetischen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache und lassen sich zu den Sprachzeichen und zwar zu den onomastischen Zeichen zu rechnen.

Unter einem Sprachzeichen versteht man im Allgemeinen eine Laut- und Sprachform, die mit einer Bedeutung verbunden ist. Die Vornamen wie *Günther, Hans, Julia, Katharina* (deut.) und *Hasan, Aslan, Fatma* oder *Filiz* (türk.) erfüllen also gleichzeitig wie andere Sprachzeichen die Bedingung, Information zu enthalten. Die Vornamen sind mit Ausnahme von Lall- und Phantasienamen ursprünglich aus Appellativa entstanden. Sie werden daher nicht als primäre, sondern als sekundäre Sprachzeichen betrachtet. Ein Appellativum ist umfunktioniert, sobald es Bestandteil eines Vornamens wird. Wenn ein Appellativum zum Namen wird, so vollzieht sich eine "Erweiterung des Bedeutungsinhalts und eine Einschränkung des Bedeutungsumfanges" (Fleischer 1964: 370)

Jeder Vorname ist aufgrund seiner synchronischen Stellung im Wortschatz und

seiner semantischen Beziehung zu Appellativen appellativisch oder proprial motiviert, d.h. er ist entweder im Sinne einer appellativbezogenen Primärmotivation oder einer traditionalistischen Sekundärmotivation motiviert. Bei den appellativisch motivierten Vornamen handelt es sich um bedeutungsmäßig klare, durchsichtige und verständliche Namen, die keiner Erläuterung bedürfen. Im Vordergrund der appellativisch motivierten Vornamen steht die Primärmotivation, bei der das appellativische Wortmaterial in einer bestimmten Intention zum Namen verfestigt wird. Diese mit Bedeutung gekoppelten transparenten Namen erwecken im Alltagsgebrauch appellativische Vorstellungen.

2. **BEDEUTUNG DER VORNAMEN**

Nach der traditionellen Namenforschung sind die Eigennamen Individualbezeichnungen, haben Unterscheidungsfunktion und keine Bedeutung. John Stuart Mill in seinem Buch "A System of Logic" spricht den Eigennamen die Bedeutung ab und behauptet, dass die Namen keine lexikalische Bedeutung haben, die den Appellativa eigen ist. (Vgl. Hilgemann 1978: 16) Diese Ansicht hat sich dann im sprachwissenschaftlichen Bereich durchgehalten. Die als Eigennamen fungierenden Vornamen wie *Gottfried, Fritz, Anna, Rosa* (deut.) und *Ahmet, Dursun, Gül* oder *Zeynep* (türk.) sind ebenso als Individualbezeichnungen anzusehen. Eine Person trägt einen bestimmten Vornamen, d.h. der Vorname und die Person sind dauerhaft aufeinander bezogen. Bei den Vornamen handelt es sich nicht um eine ähnliche Bedeutung wie beim Appellativum, sondern um eine Bedeutung, die selbständig entsteht und deshalb unabhängig von der appellativischen Bedeutung analysiert werden muss. Die Bedeutung eines Vornamens ist "die auf die referenzielle Identifikation des Namensträgers ausgerichtete Assoziation der Form des Namens mit seinem Träger, verbunden mit den durch die Nennung des Namens hervorgerufenen Konnotationen intralingual-paradigmatischer, assoziativer, situativer, affektiver und stilistischer Art, die in der Sprachgemeinschaft oder im Individuum begründet sind." (Hilgemann 1978: 153) Bei den Vornamen sind in der Regel als Intensions- und Kommunikationswert (Vgl. dazu Debus 1985: 309) zwei verschiedene Werte vorhanden. Bei der Namengebung wird selbstverständlich die Form eines Vornamens festgelegt. Der Namengeber gibt den Vornamen nach seiner individuell und gruppenspezifisch bedingten Mentalität. Der Inhalt oder die Bedeutung des erteilten Vornamens ergibt sich aus den für den Namengeber wesentlichen Motiven, die zur Wahl des Namens und der Namensform geführt haben und für den Namensträger kennzeichnend sein sollen. Man spricht hier also vom Intensionswert eines Vornamens. Obwohl der Vorname stabil bleibt, gilt das für den Nameninhalt nicht. Dem Vornamen wachsen vom Namensträger her spezifisch-individuelle Inhaltskomponenten zu. Nach dem Namengebungsakt bilden sich also in den folgenden Kommunikationsakten d.h. beim Namengebrauch neue Inhalte aus, die zusammenfassend als Kommunikationswert bezeichnet werden. Der

Intensionswert vermittelt primär Informationen über den Namengeber, der Kommunikationswert dagegen über den Namensträger. Im Laufe der Namenverwendung tritt also beim Vornamen an die Stelle einer ursprünglich durch Primärmotivation gegebenen Grundbedeutung neue Bedeutung auf. Der Ursprünglich motivierten Grundbedeutung oder diachronischen Bedeutung des Vornamens entspricht synchronisch die Referenz und die aktuelle d.h. okkasionelle Bedeutung. Von der Namenentstehung bis zum Namengebrauch ergibt sich folgende Bedeutung der Vornamen (Sonderegger 1987: 26):

Akt der Namengebung	Primärmotivation	Grundbedeutung
		Motivierte Bedeutung Historische Stufe der Bedeutung
	Sekundärmotivation	Erneute motivierte Bedeutung
Namengebrauch	Referenz auf den Namensträger	Aktuelle Bedeutung

Beim synchronischen Gebrauch des Vornamens spielt die genaue Wortbedeutung also keine Rolle und daher bedeuten die Vornamen im üblichen Sinne des Wortes nichts. Die Bedeutung eines Vornamens ist "die Summe der mit einem Namen verbundenen positiven, neutralen oder negativen Assoziationen, Vorstellungen und Gefühle." (Sonderegger 1987: 26) Sie ergibt sich grundsätzlich aus dem Wechselverhältnis zwischen dem Vornamen und dem Benannten d.h. dem Namensträger. Sie sind auf ein konkretes Ziel einer bestimmten Person gerichtet. Der Zweck des Vornamens ist die Identifikation einer Person. Jeder Vorname hat eine Beziehungsfunktion auf einen individuellen Namensträger hin, wobei die ursprüngliche Bedeutung keine Rolle mehr spielt. Die Bedeutung eines Vornamens ist also ein sehr komplexes Gebilde. In semantischer Hinsicht lässt sie sich in intralingual-paradigmatischer, referenzieller, assoziativer, affektiver, situativer und stilistischer Bedeutung betrachten.

2.1. Intralingual-Paradigmatische Bedeutung

Die Vornamen lassen sich im Vergleich zu den Appellativen sowohl im lexikalischen Bereich als auch durch ihre grammatisch-syntaktische Bedeutung abgrenzen. Während die Bedeutung von Appellativen als in einem Lexikon zu finden sind, lässt sich die Bedeutung eines Vornamens nicht lexikalisch erfassen. Vornamen sind zwar zum Bedeutungsgebrauch befähigt, haben jedoch keine Bedeutung. Dieser Fall erweist sich ebenfalls an der Unübersetzbarkeit der

Vornamen. “Personennamen können im Allgemeinen nicht übersetzt werden“. (Duden 1973: 14) Da bei den keine inhaltlichen d.h. lexikalischen Komponenten vorliegen, können die Vornamen in andere Sprachen nicht übersetzt werden. Die Unübersetzbarkeit der Vornamen hängt also mit der Bedeutungslosigkeit derselben zusammen. Bei den Vornamen wie *Peter* (deut.) oder *Cenk* (türk.) fragt man z.B. nicht mehr nach der Bedeutung der Namen, wie es entsprechend bei einem Wort der Fall ist, sondern nach der Bekanntheit der Namensträger. Die Vornamen sind im Gegensatz zu den Appellativen nicht in der Lage, semantische Felder zu bilden. Es gibt für eine Person nur einen Namen. Bei den Wortfeldern gruppieren sich die einzelnen Wörter zu einem Begriffsbereich. Da die Vornamen keine Synonyme oder Antonyme haben, bilden sie keine Wortfelder. (Vgl. hierzu Hilgemann 1978: 373; Langendonck 1973: 345)

Die formale, grammatisch-syntaktische Analyse der Vornamen kann auch an die Unterscheidung von Vornamen und Appellativen heranführen. Einen Vornamen kann man rein äußerlich von einem Appellativum im Deutschen durch den Artikelgebrauch und im Türkischen durch die Großschreibung unterscheiden. Im Deutschen werden sowohl die Eigennamen als auch Substantive mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben. Dagegen erweist sich die Großschreibung im Türkischen als ein wichtiger Unterscheidungsfaktor, weil nur die Eigennamen großgeschrieben werden. Das ist insbesondere bei der Gegenüberstellung von Homophonen oder Homographen deutlich zu erkennen: Deut. *Wolf* (Vorname), *der Wolf* (Tierbezeichnung), *Rose* (Vorname), *die Rose* (Pflanzenbezeichnung); türk. *Şahin* (Vorname) *Şahin* (Tierbezeichnung) oder *Çiçek* (Vorname) und *Çiçek* (Pflanzenbezeichnung). In solchen Fällen können durch die Homophonien zweideutige Sprechsituationen entstehen, wenn man z.B. im Deutschen den Satz: “Das ist (der) Wolf“ oder im Türkischen. “Bu Aslan.“ (‘Das ist der Löwe‘) ausspricht.

Vornamen können von orthographischen Normen abweichen: Deut. *Helmut, Helmuth* (männlich), *Liebgart, Ljbgart*, (weiblich); türk. *Atila, Attilla, Atilla, Arslan, Aslan* (männlich), *Pembe, Penbe, Münever, Minever, Münevver* (weiblich). Auf diese Weise können die Propria durch graphische Varianten von den homophonen Appellativen unterschieden werden.

Im Deutschen wird in der Regel das Appellativum mit Artikel und der Vorname abgesehen von Ausnahmefällen ohne Artikel verwendet. Zum Artikelgebrauch bei Appellativen treten des Öfteren auch differenzierende Genus — oder Flexionsmorpheme. Im Falle einer Uneindeutigkeit ist der Kontext für das Gemeinte ausschlaggebend.

Die generative Semantik, die die bisher genannten Unterscheidungsmerkmale für Vornamen und Appellativen nicht für relevant hält, schlägt stattdessen folgende Ableitungsregeln vor (Vgl. CHOMSKY 1968: 133):

1- N

→ [+N, ± Appellativum]

2- [+ Appellativum]

→ [± Individuativum]

3- [+ Individuativum]

→ [± Belebt]

4- [- Appellativum]

→ [± Belebt]

5- [+ Belebt]

→ [± Menschlich]

6- [- Individuativum]

→ [± Abstraktum]

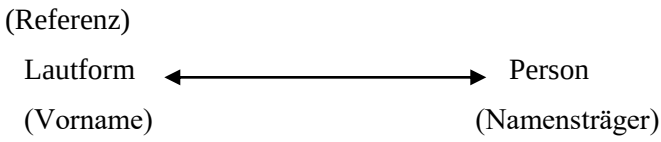
Diese Regeln sind deshalb von großer Bedeutung, weil einer formalen Unterscheidung auch eine inhaltliche vorausgehen muss. Die inhaltliche Differenzierung wird aus der graphischen Darstellung klar. Nach diesen Regeln verfügen die Vornamen z. B. *Helmuth* (deut.), *Pembe* (türk.) im Gegensatz zu den Appellativen über folgende semantische Merkmale:

Vorname	Appellativum
- appellativ	
+	appellativ
+ individuativ	
±	individuativ
+ belebt	
±	belebt
+ menschlich	
±	menschlich
- abstrakt	
± abstrakt	

Da die Vornamen und Appellativa demnach in den Merkmalen "appellativ, individuativ, belebt, menschlich und abstrakt" nicht übereinstimmen, sind formale Kriterien vorhanden, die den Unterschied zwischen Vornamen und Appellativa kennzeichnen. Die Vornamen sind also in semantisch-syntaktischer Hinsicht referenziell, spezifisch, definit und einmalig. (Vgl. Langendonck 1973: 21) Deutsche und türkische Vornamen weisen also intralingual-paradigmatisch außer kleinen Abweichungen wie Artikelgebrauch und Großschreibung identische Merkmale auf, indem sie sich im Vergleich zu den Appellativen sowohl im lexikalischen Bereich als auch durch ihre grammatisch- syntaktische Bedeutung abgrenzen lassen.

2.2. Referenzielle Bedeutung

Die referenzielle Bedeutung bezieht sich auf die Beziehung von sprachlichen Zeichen zu realem Objekt. Der Sprecher einer Äußerung verwendet zum Ausdruck der Zeichen-Objekt-Relation ganz bestimmte Referenzmittel, mit denen er dem Hörer diese Relation vor Augen führt. Ein in einer solchen Äußerung vorkommender Ausdruck ist Träger der Referenz, und irgendetwas in der Welt, über die der Sprecher spricht, ist das Objekt der Referenz. (Vgl. hierzu Wunderlich 1973: 103) Die Bedeutung der Appellativa kann man in die denotative und konnotative Bedeutung und die der Vornamen ist dagegen in die referenzielle und konnotative Bedeutung unterteilen. Da die Vornamen keinen appellativisch-lexikalischen Wert. d.h. keine begriffliche Bedeutung besitzen, verfügen sie über keine anderen Wörtern entsprechende System- oder Languebedeutung. Die Vornamen haben daher kein Denotat, sondern nur ein Konnotat bzw. Nebenbedeutung, Gefühlswert und Stimmungsgehalt und rufen assoziative und affektive Konnotationen hervor. Im Kern der Vornamen steht also die Referenz, d.h. er hat eine referenzielle Bedeutung mit einer lexikalischen Nullkomponente. Die referenzielle Beziehung zwischen der Lautform des Vornamens und der gemeinten Person lässt sich folgendermaßen darstellen (Hilhemann 1978: 79):



Nach dieser Darstellung wird die direkte Beziehung der Vornamen durch reine Assoziation von Lautfolgen wie *Peter, Hans, Eva* oder *Hasan, Fatma, Elmas* mit der betreffenden Person ausgedrückt und jeder Vorname identifiziert also monoreferenziell nur eine Person.

1.2.3. Assoziative Bedeutung

Unter der assoziativen Bedeutung ist vor allem der Inhalt eines Wortes zu verstehen, der auf individuelle Erlebnisse, Erfahrungen oder Eindrücke des Sprechers/Hörers im rationalen Bereich zurückgeht, wobei die außersprachlichen Faktoren durch einen Identifizierungsakt mit einer Phonemkette assoziiert werden. (Vgl. dazu Hilhemann 1978: 93) Die assoziative Bedeutung tritt nur mit der referenziellen Bedeutung zusammen auf. Ein Vorname wird nur dann mit seinem Träger assoziiert, wenn die Referentialbeziehung Vorname-Referenzobjekt eindeutig festliegt. Die assoziative Vornamenbedeutung ergibt sich also aus der mentalen Verbindung von als Namen aufgefassten Lautfolgen mit den Referenzobjekten (Personen) und den bei der Nennung des Namens auftretenden Konnotationen. Im Unterschied zum Appellativum werden also beim Vornamen externe, mit dem jeweiligen Namensträger zu verbindende und nach der Identifizierung zusätzlich gelernte Merkmale assoziiert:

Klemens: Referenz: z.B. der Freund
Assoziation : z.B. *58 Jahre alt, verheiratet mit Myriam, sehr nett und höflich, freigiebig, bisschen schlank, schick angezogen, kein Bart*

Klemens: Referenz: z.B. der Onkel
Assoziation : z.B. *80 Jahre alt, verheiratet mit Monika, böse, geschwätzig, geizig, mit Vollbart* usw.

Mehmet: Referenz: z.B. der Freund
Assoziation: z.B. *18 Jahre alt, ledig, böse, ernst, sparsam* usw.

Mehmet: Referenz: z.B. der Nachbar
Assoziation: z.B. *40 Jahre alt, verheiratet mit Fatma, höflich, schweigsam, freundlich* usw.

Dieser Fall gilt für alle Vornamen, d.h. sowohl für deutsche und türkische, als auch für männliche und weibliche Vornamen. Wie es gleich festzustellen ist, bringt jede veränderte Referenz immer veränderte Assoziationen hervor. Nur wenige Sprecher/Hörer haben die Kompetenz, jeweils einem Vornamen gleiche semantische Merkmale zuzuordnen. (Vgl. dazu Gerhard 1949/50: 1-24) Die Vornamen sind also Bestandteil der Langue nur weniger Sprachteilnehmer. Die assoziative Bedeutung jedes Vornamens ist für jeden Sprecher/Hörer unterschiedlich, denn jeder Sprecher/Hörer assoziiert beim Vornamen neben objektiv wahrnehmbaren und zur Identifizierung notwendigen Momenten zugleich eigene konnotative Merkmale. Bei der Nennung eines Vornamens treten kaum Assoziationen an andere Vornamen auf. Beim Appellativum werden neben den immanenten Bedeutungsmerkmalen auch Elemente desselben Wortfeldes assoziiert. Für den Vornamen, bei dem die Situation ein bedeutungsbestimmender Faktor ist, existiert im Grunde kein solches Wortfeld.
Im Unterschied zu den onymischen deutschen Vornamen ist die appellativische Grundbedeutung der türkischen Vornamen synchronisch erkennbar, weil sie zum größten Teil appellativisch motiviert sind. Aus diesem Grund kann man bei den appellativischen türkischen Vornamen gleichzeitig Elemente desselben Wortfeldes assoziieren:

Aslan: Assoziation → *Löwe, stark, kräftig* usw.

Gül : Assoziation → *Blume, lachen, schön* usw.

Die Konnotationen können sich übrigens neutralisieren oder es können neue hinzukommen, wenn eine Person mit dem Vornamen *Peter* oder *Hasan* zu mir böse ist und sich nach einer bestimmten Zeit mir gegenüber gut benimmt, dann können sich die Konnotationen neutralisieren. Auf diese Weise können die Konnotationen aus dem negativen Bereich der Empfindungen verschwinden.

2.3. Affektive Bedeutung

Es wird behauptet, dass die Bedeutung der Äußerung eines Sprechers einen informativen, begrifflichen Bereich umfasst, wobei ein zweiter, begrifflich nicht fassbarer Bereich besteht. Dieser Nebenbereich nennt sich sekundär als affektiv also emotiv. Alles, was nicht kognitiv-rational zu erklären ist, gehört zu der affektiven Bedeutung. Die affektive Bedeutung wird durch "die durch ein Wort evozierten positiven oder negativen Bewertungen von Gegenständen (Meinungen Personen, Ereignissen, Ideen etc.) in der Objektwelt" (Wunderlich 1973: 296; Krien 1973) dargestellt. Bei den appellativischen deutschen oder türkischen Vornamen gleichzeitig Elemente desselben Wortfeldes assoziieren:

Wolf: Assoziation → *Wolf, fressen, böse, Bosheit, gefährlich, Schneewittchen* usw.

Güneş: Assoziation → *Sonne, Licht, Hellichkeit, Beleuchtung, schön, Schönheit* usw.

Bei der Nennung eines Vornamens treten nur für den Kenner des Vornamens und des Namensträgers affektive Bedeutungstrukturen auf, die nicht generalisierbar sind. Dabei können jedoch eine Reihe von Faktoren, die die affektive Vornamenbedeutung mitbeeinflussen, vorhanden sein. z.B. kann die Häufigkeit bestimmter Vornamen negative emotive Bedeutungen auslösen, wenn ein Träger eines Vornamens berühmt ist, so wird der Vorname aus der Durchschnittlichkeitssphäre positiv oder negativ herausgehoben. Viele affektive Bedeutungen können sich also auch neutralisieren. Hat man mit einer Person namens z.B. *Helga* oder *Fadime* im Leben gute Erfahrungen gemacht, so evoziert dies positive affektive Bedeutungen. Die gegenteilige Erfahrung evoziert negative Bedeutungen. Manche Namen können z.B. positive und manche negativen Bedeutungen evozieren.

2.4. Situative Bedeutung

Das Wort "situativ" bezieht sich auch auf den soziokulturellen Zusammenhang, in dem das Gesagte steht. (Hilgemann 1978: 129) Gewiss ist es in der Praxis unmöglich, alle Merkmale, die die situative Bedeutung ausmachen zu erfassen. Die situative Bedeutung wird durch eine Reihe vom Sprecher/Hörer nur indirekt beeinflussbarer Faktoren geprägt. Die Situation kann sehr verschieden determiniert sein. Die aktuelle Raum-Zeit-Situation d.h. die außersprachliche Redesituation ist von großer Bedeutung (Vgl. Balcı 2013).

Ein Namensträger kann auch mit der Nennung eines Vornamens in einer bestimmten Situation assoziativ identifiziert werden. Eine Identifizierung ist nur innerhalb einer gegebenen Situation möglich. Kennt man z.B. keinen *Klemens* (Schröder) und kann man seinen Namen nicht mit einer Vorstellung verbinden, so ist die Information gleich null. Der Name *Klemens* hat dann keine Bedeutung, da der Namensträger nicht zu identifizieren ist. *Klemens* (Schröder), von dem man nichts weiß, muss einmal in einer Situation persönlich vorgestellt werden. Sein

Anblick muss mit dem Vornamen in einer Situation assoziiert werden. Ist also die Referenz hergestellt, so erhält der erwähnte Vorname erst dann eine aus der Situation bestimmte Bedeutung. Mit dem Vornamen kommen gewisse Nebenbedeutungen affektiven Gehalts auf. Aus diesem Grund haben die Vornamen situationsabhängigen Inhalt (Vgl. hierzu Hilgemann 1978: 130), denn sie werden durch die Situation semantisch gefüllt.

Die situative Bedeutung, die sich bei allen Vornamen gleichmäßig realisiert, lässt sich an einem Beispiel folgendermaßen darstellen:

Zu Semesterbeginn wird z.B. den Studenten der deutschen Abteilung angekündigt, dass ein Herr namens *Peter* im Fach Sprachwissenschaft lehren wird. Diese Mitteilung enthält für die Studenten sehr geringe Information, weil keiner unter den Studenten Herrn *Peter* kennt. Sie wissen also nur, dass eine Person kommt, die männlich ist. Die bloße Nennung des Namens ruft dabei aber bei den meisten Studenten Assoziationen hervor. Der Student A erinnert sich z.B. an einen gleichnamigen Schulkameraden. Die Studentin B denkt an ihren Liebling. Der Student C assoziiert den Namen mit einem bekannten Schriftsteller. Der Student D erinnert sich an den Onkel usw. Diese unterschiedlichen Konnotationen ergeben sich daraus, dass für die Studenten der Vorname *Peter* in verschiedenen vorhergegangenen Situationen oder Kontexten schon einmal mit einem Namensträger verbunden war. Da der angekündigte Herr *Peter* aber noch nicht anwesend ist, sind die Konnotationen noch bedeutungsneutral. Sie werden beim Erscheinen dieser Person entweder bestätigt oder ausgelöscht. Der Vorname *Peter* hat also zunächst keine Bedeutung. Er kann auch nicht zur Identifizierung benutzt werden. Beim Erscheinen von Herrn *Peter* füllt sich der Vorname *Peter* jedoch sofort mit situationsgebundener Bedeutung. Herr *Peter* ist sehr höflich, lächelnd, freundlich, sehr nett, bisschen schlank, sehr schick angezogen, hat blaue Augen, blonde Haare und keinen Bart, fachlich gut ausgebildet, sehr begabt usw. Er stellt viele Fragen. Der fleißige Student A beantwortet alle Fragen, deshalb ist Herr *Peter* ihm gegenüber noch freundlicher. Die Studentin B kann keine Fragen beantworten und redet auch dauernd. Deshalb warnt Herr *Peter* die Studentin B des Öfteren und wird ihr gegenüber bisschen böse.

So hat der Name *Peter* für den Studenten A folgende Bedeutungsmerkmale:

sehr höflich

sehr nett

freundlich

bisschen schlank

nicht gut angezogen

keinen Bart

fachlich gut ausgebildet

usw.

Für die Studentin B hingegen ergeben sich folgende Bedeutungsmerkmale:

böse

unfreundlich

nicht nett

geschwätzig

Bohnenstange

Unsinn reden

schlampig gekleidet

keinen Bart

usw.

Die Bedeutung von *Peter*, die sich total oder teilweise andern kann, ist also für jeden Studenten unterschiedlich, da jeder Herrn *Peter* in einer anderen, subjektiv unterschiedlichen Situation erlebt. Und dieser Fall gilt sowohl für deutsche als auch für türkische Vornamen.

2.5. Stilistische Bedeutung

Unter stilistischer Bedeutung sind funktional-stilistische (Kommunikationsbereich) normativ-stilistische (Stilschicht) und expressiv-stilistische (Stilfärbung) Komponenten zu verstehen. (Vgl. dazu Hellfritzsch 1973: 65) Die Appellative wählen ihre Stilform aus dem sie umschließenden Wortfeld. Vornamen bilden als Eigennamen keine semantisch motivierten Felder, deshalb können sie auch keine Synonyme zur Stiländerung verwenden. Der bewusste Gebrauch von Vornamen in Texten bewirkt also keinen Übergang in eine andere Stilebene. (Vgl. Hellfritzsch 1973: 129) Ein besonderer Stil ist bei solchen Vornamen, die durch bestimmte Änderungen zu Kose- oder Spitznamen usw. werden, festzustellen. Damit wird dem Kontext in einer Redesituation oder einer schriftlich-textuellen Situation eine familiäre, freundschaftliche Färbung gegeben. Im Deutschen z.B.: *Fritz, Edo* (männlich); *Anni, Effi* (weiblich), im Türkischen: *Memo, Memoş* (männlich); *Fatoş, Fadik* (weiblich). Solche Merkmale haben gewiss auch mit Pragmalinguistik zu tun (Vgl. Balcı 2014: 13-19; Pircanlı & Balcı 2012: 207).

3. SCHLUSS

Zum Schluss ist zu behaupten, dass die Vornamen gleichzeitig wie andere Sprachzeichen die Bedingung erfüllen, Information zu enthalten. Die Vornamen

sind mit Ausnahme Lall- und Phantasienamen ursprünglich aus Appellativa entstanden. Sie werden daher nicht als primäre, sondern als sekundäre Sprachzeichen betrachtet. Jeder Vorname ist aufgrund seiner synchronischen Stellung im Wortschatz und seiner semantischen Beziehung zu Appellativen appellativisch oder proprial motiviert, d.h. er ist entweder im Sinne einer appellativbezogenen Primärmotivation oder einer traditionalistischen Sekundärmotivation motiviert. Bei den appellativisch motivierten Vornamen handelt es sich um bedeutungsmäßig klare, durchsichtige und verständliche Namen, die keiner Erläuterung bedürfen. Im Vordergrund der appellativisch motivierten Vornamen steht die Primärmotivation, bei der das appellativische Wortmaterial in einer bestimmten Intention zum Namen verfestigt wird

Nach der traditionellen Namenforschung sind die Vornamen Individualbezeichnungen, haben Unterscheidungsfunktion und keine Bedeutung. Bei den Vornamen handelt es sich nicht um eine ähnliche Bedeutung wie beim Appellativum, sondern um eine Bedeutung, die selbständig entsteht und deshalb unabhängig von der appellativischen Bedeutung analysiert werden muss. Die Bedeutung eines Vornamens ist "die auf die referenzielle Identifikation des Namensträgers ausgerichtete Assoziation der Form des Namens mit seinem Träger, verbunden mit den durch die Nennung des Namens hervorgerufenen Konnotationen intralingual-paradigmatischer, assoziativer, situativer, affektiver und stilistischer Art.

LITARATURVERZEICHNIS

Bach, A. (1957). Deutsche Namen in historisch-geographischer Sicht. *Der Deutschunterricht*, Heft 5, Stuttgart, S.5-32.

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

Bach, A. (1952). *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*. Bd. I 2, Heidelberg.

Back, O. (1983). Übersetzbare Eigennamen. *Österreichische Namenforschung,* Sonderreihe 5, Salzburg.

Bahlow, H. (1985). *Deutsches Namenlexikon.* Baden-Baden.

Balcı, T. (2013). Almanya'da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. *Turkish Studies*, Vol. 8, 12, S. 121-131.

Balcı, T. (2014). Sind die türkischen Affixe -I, -Iş, -Ik, -O und -Oş Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, Vol. 104, S. 13-20.

Balcı, U. (2014). Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları (Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım). *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(2), 110-114.

BanguoĞlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara.

Chomsky, N. (1968). *Aspekte der Syntax-Theorie*.

Debus, F. (1987). *Namensbuch*, Stuttgart.

Debus, F. (1985). „Zur Pragmatik von Namengebung und Namengebrauch in unserer Zeit.“ In: *Beiträge zur Namenforschung*, Bd. 20, Heidelberg, S. 304-343.

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

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

Gerhard, D. (1949/50). „Uber die Stellung der Namen im lexikalischen System.“ In: *Beiträge zur Namenforschung*, Bd. l, Heidelberg, S.1-24.

Gutknecht, Ch. (1995). *Lauter böhmische Dörfer. Wie die Wörter zu ihrer Bedeutung kamen*. Beck, München.

Hellfritzsch, V. (1973). „Zum Problem der stilistischen Funktion von Namen.“ In: *Der Name in Sprache und Gesellschaft*, Berlin, S. 64-74.

Hilgemann, K. (1978). *Die Semantik der Eigennamen*. Göppingen.

Hilgemann, K. (1974). „Eigennamen und semantische Strukturen.“ In: *Beiträge zur Namenforschung*, Bd: 9, Heidelberg, S. 371-385.

Krien, R. (1973). *Namenphysiognomik*. Tübingen.

Langendonck, W. van (1973). „Zur semantischen Syntax des Eigennamens.“ In: *Namenkundliche Informationen*, Leipzig, 23, 3, S. 15-24.

Langendonck, W. van (1975). Über das Wesen des Eigennamens.“ In: *Onoma XIX*, Leuven, 1/2, S. 337-361.

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

Par, A. H. (1981). *A'dan Z'ye Ansiklopedik Türk Adları ve Soyadharı Sözlüğü*, İstanbul, 1981.

Pircanlı, D. & Balcı, T. (2012). Semiotische Merkmale in der Werbung von türkischen und deutschenalkoholischen Getränken. *Mediterranean Journal of Humanities*, Vol. II, no.2, S. 206-211.

Schippan, Th. (1992). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer, Tübingen.

Schwarz, E. (1949). *Deutsche Namenforschung 1. Ruf- und Familiennamen*. Ruprecht.

Seibicke, W. (1982). *Die Personennamen im Deutschen*. de Gruyter, Berlin/ New York.

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

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

Sommerfeldt, K.-E. (Hrsg.) (1988): *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache.* VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, Seite 104. IS.

Sonderegger, S. (1987). „Die Bedeutsamkeit der Namen." In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 6, Göttingen, S. 11-24.

Ulrich, W. (1972). *Wörterbuch. Linguistische Grundbegriffe*. Kiel.

Wunderlich, D. (1973). *Funk-Kolleg Sprache. Einführung in die moderne Linguistik*. Bd. II, Frankfurt am Main.

MORPHO-SYNTAKTISCHE MERKMALE DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
dzengin@ankara.edu.tr

1. EINLEITUNG

Die Vornamen gehören als Eigennamen zu der Gruppe der Personennamen (Anthroponyme). Eigenname oder Nomen proprium ist eine Bezeichnung für ein bestimmtes Objekt wie Personen, Institutionen, Produkte, Orte, Gegenstände, Ereignisse, Sachverhalte usw. (vgl. hierzu Seibicke 1982: 7; Schippan 1992: 62; Balcı [U] 2014: 111; Balcı 2014: 121ff.). Die Eigennamen werden von der Namenforschung oder Namenkunde (Onomastik) erforscht. Die Vornamen unterwerfen sie sich auch wie die Appellative den semantischen, syntaktischen, morphologischen und phonetischen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache. Die Vornamen lassen sich im Vergleich zu den Appellativen sowohl im lexikalischen Bereich als auch durch ihre grammatisch-syntaktische Bedeutung abgrenzen. Die formale, grammatisch-syntaktische Analyse der Vornamen kann auch an die Unterscheidung von Vornamen und Appellativen heranführen. Einen Vornamen kann man rein äußerlich von einem Appellativum im Deutschen durch den Artikelgebrauch und im Türkischen durch die Großschreibung unterscheiden. Im Deutschen werden sowohl die Eigennamen als auch Substantive mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben und abgesehen von Ausnahmefällen ohne Artikel verwendet. Dagegen erweist sich die Großschreibung im Türkischen als ein wichtiger Unterscheidungsfaktor, weil nur die Eigennamen großgeschrieben werden. Vornamen können auch von orthographischen Normen abweichen: Deut. *Gerhart, Gerhard* (männlich), *Liebgart, Libgart, Lingard* (weiblich); türk. *Mehmet, Memet, Memed* (männlich), *Münevver, Münever, Minever* (weiblich).

2. GENUS DER VORNAMEN

Im Deutschen ist jedes Substantiv mit einem bestimmten oder unbestimmten Artikel (*der, die, das; ein, eine, ein*) versehen. Das Türkische hat dagegen keinen Artikel d.h. keine männlichen, weiblichen und neutralen Substantive. Die Vornamen benötigen als Eigennamen im Deutschen in der Regel keinen Artikel, jedoch gibt es Fälle, wo der Artikel gebraucht wird oder gebraucht werden soll (vgl. Balcı 2009: 30ff.; 2020: 27ff.).

2.1. Mit dem bestimmten Artikel

Deutsche Substantive verfügen über einen bestimmten Artikel (der, die, das). Man drückt mit dem bestimmten Artikel aus, dass etwas vorher bereits genannt wurde oder als bekannt vorausgesetzt wird. Die Vornamen, die eine Subklasse der

Substantive bilden, werden im Allgemeinen als Eigennamen ohne Artikel gebraucht (vgl. Duden 1984: 171-172). Im Deutschen herrscht jedoch die Tendenz, anstelle der Vornamen die Familiennamen mit dem unbestimmten Artikel zu gebrauchen (Seibicke 1982: 65-66).

Klemens war ein wunderbarer Bruder.

Myriam backte ihm immer sehr schöne Kuchen.

Trotzdem kann man in gewissen Fällen und zwar bei der Verwendung von Vornamen in der dritten Person immer wieder Verstöße gegen die Regeln feststellen. Aus diesem Grund benötigen die Vornamen in folgenden Fällen den bestimmten Artikel:

Die Vornamen werden grundsätzlich genauso wie alle anderen Substantive behandelt. Das Genus der Vornamen, die auf eine bestimmte Person bezogen sind, stimmt meist mit dem natürlichen Geschlecht überein:

Dieses Problem kann nur **der** *Fritz* lösen.

Da kommt ja **die** *Kristina*.

Wenn die Vornamen mit einem Adjektiv verbunden sind, so erhalten sie regelmäßig den Artikel:

der faule Anton

die arme Kristina

Der Artikel dient häufig der Kasus- und Genusverdeutlichung:

Der *Klemens* liebt **die** *Myriam*.

Dem *Klemens* gefällt **die** *Myriam*.

Wer kann jetzt **dem** *Hans* helfen?

Wo ist denn heute **der** *Tom* oder **die** *Tina*?

Wird aus einem Vornamen ein Appellativum, so steht bei der Identifizierung der bestimmte und bei der Klassifizierung der unbestimmte Artikel:

Der Adolf (Hitler) ist **der** *Nero* unserer Zeit.

Paul ist **ein** richtiger *Hans*.

Wenn ein Vorname im Diminutiv gebraucht wird, so erhält er als grammatisches Genus Neutrum:

das *Hänschen*

das *Mariechen*

Der Artikel steht auch beim Plural der Vornamen:

die *Heinriche*

die *Ottos*

die *Peter*

die *Lotten*

die *Marias*

die *Gretchen*

Im Gegensatz zum Deutschen fehlt der bestimmte Artikel bei den türkischen Vornamen und sowohl die Substantive als auch die Vornamen sind nicht Genus markiert. Genus ist an der Bedeutung (männlich: *Aslan, Erkoç, Yiğit*; weiblich: *Çiçek, Gül, Ceylan*), an den aus dem Arabischen übernommenen Movierungssuffixen (männlich: *Aziz/Aziz-e, Cemil/Cemil-e*; *Fazıl/Fazıl-a*) oder an den üblichen traditionellen männlichen oder weiblichen Namen wie *Ahmet, Mehmet, Ayşe, Fatma* zu erkennen. Es gibt natürlich auch viele geschlechtsneutrale Vornamen wie *Deniz, Derya, Derin, Yüksel* usw. Ähnliche Movierungssuffixe *(-a, -e; -ina, -ine; -in, -ea,-is, -o, -mann*) trifft man auch bei den Deutschen Vornamen. Z.B. *Berthold/Berthold-a, Siegfried/Siegfried-e, August/August-ina, Jakob/Jakob-ea, Max/Max-in, Richard/Richard-is, Benn-o, Karl/Karlmann.*

2.2. Mit dem unbestimmten Artikel

Mit Gebrauch des unbestimmten Artikels bei den Vornamen drückt man aus, dass etwas noch nicht erwähnt wurde oder als unbekannt angesehen wird. Der unbestimmte Artikel tritt v.a. dann auf, wenn der Vorname als Appellativum verwendet wird:

Paul ist **ein** *Hans*.

Können sie **einen** *Hans* dulden?

Das kann ja nur die Sache **eines** *Hans* sein.

Außerdem kann der unbestimmte Artikel bei gewisser und ungewisser Zuordnung zu einer Person gebraucht werden:

In diesem Dorf lebte früher **ein** armer *Gottfried*.

Kennen Sie hier **einen** *Norbert*?

Wohnt hier **ein** *Bernhard*?

Im Türkischen ist kein unbestimmter Artikel vorhanden. Für den unbestimmten Artikel hat man die Verwendung des Zahlwortes *eins*. Dieser Fall zeigt sich vor allem bei den appellativisch gebrauchten Vornamen:

Sen bir *Şaban*'sın.

Du bist dumm.

Es kann z.B. bei der Hochschätzung der Personen oder bei einer Verallgemeinerung gebraucht werden:

Bu millet **bir** *Atatürk* ve **bir** *Yunus* yetiştirdi

Diese Nation hat **einen** *Atatürk* und **einen** *Yunus* erzogen.

Bei gewisser oder ungewisser Zuordnung zu einer Person ist es auch zu verwenden:

Bu sınıfta çok çalışkan **bir** *Hasan* vardı.

In dieser Klasse gab es **einen** sehr fleißigen *Hasan*.

Burada **bir** *Hasan* oturuyor mu?

Wohnt hier **ein** *Hasan*?

Obwohl die Substantive im Deutschen mit einem Artikel versehen sind, werden die Vornamen als Eigennamen im Allgemeinen ohne Artikel gebraucht. Es kommen jedoch Fälle vor, wo sie den bestimmten und unbestimmten Artikel annehmen können. Im Türkischen sind dagegen kein Artikel vorhanden.

3. DEKLINATION DER VORNAMEN

3.1. Ohne Artikel

Die Vornamen werden im Deutschen im Grunde ohne Artikel gebraucht und die Deklination sieht wie folgendes aus:

	Männernamen	Frauennamen
Nominativ	: Peter	Monika
→	Das ist Peter.	
Akkusativ	: Peter	Monika
→	Ich besuche Peter.	
Dativ	: Peter	Monika
→	Ich helfe Peter.	
Genitiv	: Peter-**s**	Monia-**s**
→	Das ist Peter**s** Haus.	

Die deutschen Vornamen erhalten im Singular ohne Artikel sowohl bei Männer- als auch bei Frauennamen nur im Genitiv die Endung -*s*[32], die morphologisch bedingt ist, sonst sind sie endungslos: (Duden 1984: 253-260)

[32] Wenn ein Vorname zu einem Appellativum geworden ist, so erhält er wie ein gewöhnliches Substantiv die Genitivsuffix -*s*.

Die auf *-s(s), -ß, -x, -z, -tz* endenden Vornamen bereiten bei der Bildung und Aussprache des Genitivs Schwierigkeiten. Hier besteht verschiedene Möglichkeiten, den Genitiv zu bilden[33]:

Durch Auslassungszeichen. Der Vorname muss vorangehen:

Fritz Hut

Durch **von** + **Vornamen**:

An die Stelle des Genitivs tritt die analytische Bildung mit **von**. Diese Form ist besonders beim Sprechen üblich:

der Hut **von**/**vom** *Andreas*

das Kleid **von** (der) *Inge*

Durch den Artikel:

Der Tod **des** *Fritz*

Seltener durch die altertümliche Endung *-ens*, die aus den Endungen *-s* und *-(e)n* gemischt ist:

trotz Hans**ens** Einwänden

Bei antiken Namen durch Weglassung der Endung und darauffolgende normale Beugung:

*Achill**es*** → Genitiv: *Achill**s***

Derselbe Fall lässt sich bei den türkischen Vornamen wie folgendes darstellen:

	Männernamen	Frauennamen
Nominativ	: Serkan	Ayşe
→	Sekan çok zengin.	
Akkusativ	: Serkan-**ı**	Ayşe-**y-i**
→	Ben Sekan‘**ı** gördüm.	
Dativ	: Serkan-**a**	Ayşe-**y-e** →
	Ben Sekan‘**a** hediyeyi verdim.	
Genitiv	: Serkan-**ın**	Ayşe-**n-in** →

[33] Im religiösen Bereich sind einige Ausnahmen vorhanden:
Akkusativ : Jesum Chiristum
Genitiv : Jesu Christi
Genitiv : Mariä
Noch Näheres zur Deklination der deutschen Namen vgl. Duden, 1984: 206-211; Seibıcke, 1982: 63)

Bu Sekan‘**ın** evi.

Lokativ : Serkan-**da** Ayşe-**de** → Ben Sekan‘**da** kaldım.

Ablativ : Serkan-**dan** Ayşe-**den** → Ben Sekan‘**dan** geldim.

Das Türkische kennt keine von der normalen Substantiv-Deklination abweichenden Sonderformen für die Vornamen. Für die Deklination der Vornamen gelten die sechs direkten Kasus, die nach den üblichen Regeln der Vokalharmonie und bei Endvokal durch Einfügung der Bindekonsonanten -y- und -n- variiert werden (vgl. hierzu Banguoglu1986: 326-329). Die Vornamen erhalten nur im Nominativ keine Deklinationsendung und der Rest hat eine Endung. Die Endungen d.h. Suffixe werden den Vornamen zugefügt und bei jedem Fall d.h. Kasus sind die Endungen anders. Nach dem Namen soll man jedoch einen Apostroph setzen. Das wichtigste Kennzeichen der türkischen Deklinationsendungen ist, dass sie vokalhormonisch bedingt sind d.h. je nach dem vorangehenden Vokal ändert sich auch die Endung. Die Vokalharmonie spielt also beim Gebrauch der Endungen eine zentrale Rolle. Abgesehen davon ist es auch zu beachten, wenn Vornamen auf einen Vokal enden und die Endungen mit einem Vokal anfangen, denn in so einem Fall können zwei Vokale nebeneinander nicht so gut ausgesprochen werden und aus diesem Grund wird dazwischen ein Fugenzeichen d.h. der Bindekonsonant *-y-* oder *-n-* eingefügt und zwar im Akkusativ und Dativ Fugen-y (Ayşe-**y**-i, Ayşe-**y**-e) und im Genitiv Fugen-*n* (Ayşe-**n**-in) (vgl. hierzu Banguoglu1986: 326-329).

Im Gegensatz zu den deutschen Vornamen hat man im Türkischen auch Lokativ- und Ablativform. Diese Formen werden auch auf ähnliche Weise anhand der Deklinationsendungen nach der Vokalharmonie gebildet.

Lokativ: Serkan-**da** Ayşe-**de** Serkan‘**da** kalıyorum.
*Ich wohne **bei** Serkan.*

Ablativ: Serkan-**dan** Ayşe-**den** Serkan‘**dan** geliyorum.
*Ich komme **von** Serkan.*

In diesen Fällen ist die Äquivalenz der türkischen Deklinationsendungen im Deutschen keine Endungen, sondern Präpositionen d.h. statt gebundene hat man freie Morpheme, die ganz im Gegenteil vor dem Namen stehen und mit Dativ gebraucht werden, wobei die Vornamen ungebeugt bleiben.

Vergleicht man die Vornamen der beiden Sprachen miteinander, so kann man folgende Ähnlichkeiten oder Unterschiede feststellen:

Sowohl im Deutschen als auch im Türkischen hat man nur im Genitiv eine Deklinationsendung und im Nominativ keine. Während türkische Genitivform regelmäßig und vokalharmonisch gebildet wird, hat man bei der Genitivbildung der deutschen Namen verschiedene Möglichkeiten und Ausnahmen, was große

Schwierigkeiten verursacht. Die Endungen werden in beiden Sprachen den Namen hinzugefügt und Männer- und Frauennamen auf gleicher Art und Weise dekliniert, sie zeigen also hinsichtlich des Genus keine Unterschiede. Das Türkische kennt keine von der normalen Substantiv-Deklination abweichenden Sonderformen für die Vornamen. Für die Deklination der Vornamen hat man mehr Deklinationsendungen und Kasusformen, die nach den üblichen Regeln der Vokalharmonie und bei Endvokal durch Einfügung der Bindekonsonanten variiert werden. Die Vornamen erhalten außer der Nominativform immer eine Deklinationsendung, die sich in jedem Fall vokalharmonisch ändert und wobei immer ein Apostroph davorgesetzt wird. Das wichtigste Kennzeichen der Deklinationsendungen ist, dass sie im Türkischen vokalharmonisch und im Deutschen dagegen morphologisch bedingt sind. Ein anderes Merkmal der türkischen Vornamen ist beim Zusammenkommen von zwei Vokalen die Einfügung des Fugenzeichens bei den Endungen. Im Gegensatz zum Deutschen hat man im Türkischen außerdem Lokativ- und Ablativform, die auch anhand der Deklinationsendungen nach der Vokalharmonie gebildet werden, wobei sie jedoch im Deutschen mit Präpositionen d.h. mit freien Morphemen, die vor dem Namen stehen und mit Dativ gebraucht werden, wiedergegeben werden.

3.2. Mit dem bestimmten Artikel

Bei der Deklination der deutschen Vornamen mit einem Adjektiv braucht man einen Artikel. Die Deklination sieht dann wie folgendes aus:

	Männernamen	Frauennamen
Nominativ	: **der** arm-**e** Karl	**die** schön-**e** Julia
Akkusativ	: **den** arm-**en** Karl	**die** schön-**e** Julia
Dativ	: **dem** arm-**en** Karl	**der** schön-**en** Julia
Genitiv	: **des** arm-**en** Karl-**s**	**der** schön-**en** Julia

In diesem Fall bleiben die Vornamen meist ungebeugt, weil der Kasus durch die Begleitwörter d.h. durch den Artikel und die Adjektive deutlich wird. Männer- und Frauennamen haben nach dem Genus verschiedene Artikel und sie werden daher unterschiedlich dekliniert. Aus diesem Grund ändert sich je nach dem Kasus auch der Artikel und die Adjektivdeklination. Bei der Adjektivdeklination sind wie *–e* oder *–en* zwei Arten von Endungen vorhanden, die morphologisch bedingt sind und zwar bei den Männernamen im Nominativ die Endung *–e* und in anderen fallen *–en* und bei den Frauennamen im Nominativ und Akkusativ *–e* und im Dativ und Genitiv *–en*. Nur bei den Männernamen hat man das Genitivsuffix *–s*, bei den

Frauennamen dagegen kein Suffix. Ansonsten werden die Artikel und Adjektive wie üblich dekliniert und sie erhalten die üblichen Deklinationsendungen wie bei den Gattungsnamen.

Die Deklination der türkischen Vornamen mit einem Adjektiv lässt sich wie folgendes darstellen:

Männernamen		Frauennamen
Nominativ	: yoksul Ali	güzel Filiz
Akkusativ	: yoksul Ali-**y-i**	güzel Filiz-**i**
Dativ	: yoksul Ali-**y-e**	güzel Filiz-**e**
Genitiv	: yoksul Ali-**n-in**	güzel Filiz-**in**
Lokativ	: yoksul Ali-**de**	güzel Filiz-**de**
Ablativ	: yoksul Ali-**den**	güzel Filiz-**den**

Yoksul Ali‘**de** kalıyorum. *Ich wohne **bei** dem armen Ali.*

Yoksul Ali‘**den** geliyorum. *Ich komme **von** dem armen Ali.*

Bei der Deklination der türkischen Vornamen mit einem Adjektiv werden sowohl die Männer- als auch Frauennamen abgesehen von Nominativform in allen Kasusformen auf gleiche Weise dekliniert. Die Deklinationsendungen werden den Vornamen zugefügt, wobei sich die Endungen bei jedem Kasus ändern und man nach den Namen ein Apostroph setzen muss. Die Endungen sind wie immer vokalhormonisch bedingt und wenn Vornamen auf einen Vokal enden und die Endungen mit einem Vokal anfangen, wenn zwei Vokale zusammenkommen, wird wegen der schwierigen Aussprache dazwischen das Fugenzeichen *-y-* oder *-n-* eingefügt und zwar im Akkusativ und Dativ Fugen-y (Ali-**y**-i, Ali-**y**-e) und im Genitiv Fugen-*n* (Ali-**n**-in). Im Lokativ und Ablativ werden die Deklinationsendungen auf ähnliche Weise vokalharmonisch gebildet. In diesen Fällen ist die Äquivalenz der türkischen Deklinationsendungen im Deutschen keine Endungen, sondern Präpositionen d.h. statt gebundene Morpheme hat man freie Morpheme, die ganz im Gegenteil vor dem Namen stehen und mit Dativ gebraucht werden, wobei die Vornamen ungebeugt bleiben. Hinsichtlich der Adjektivdeklination kann man gleich feststellen, dass bei den türkischen Namen in allen Kasustypen nur die Namen dekliniert werden und die Adjektive, wie es auch bei den Substantiven der Fall ist, undeklinierbar bleiben d.h. gar keine Deklinationsendung erhalten.

Sowohl im Deutschen als auch im Türkischen hat man nur in Genitivform eine

Deklinationsendung gemeinsam und im Nominativ keine. In beiden Sprachen werden Männer- und Frauennamen auf gleicher Art und Weise dekliniert d.h. Sie zeigen keine Unterschiede. Die Endungen werden den Namen hinzugefügt. Im Türkischen bekommen die Vornamen außer der Nominativform immer eine Deklinationsendung, die sich je nach dem vorangehenden Vokal ändert und in Akkusativ- Dativ- und Genitivform Bindekonsonanten. Im Gegensatz zum Deutschen hat man im Türkischen auch Lokativ- und Ablativform. Diese Formen werden auch anhand der Deklinationsendungen nach der Vokalharmonie gebildet. In diesen Fällen ist die Äquivalenz der türkischen Deklinationsendungen im Deutschen Präpositionen, die vor dem Namen stehen und mit Dativ gebraucht werden.

3.3. Numerus und Deklination der Vornamen

Der Ausdruck *Numerus* bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Einzahl und Mehrzahl. Er gibt beim Substantiv an, ob das Genannte einmal oder mehrmals vorhanden ist. Die Vornamen zählen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen zu den Wörtern, die im Allgemeinen nur im Singular verwendet werden, da sie etwas Einmaliges bezeichnen. (Duden, 1984: 176-206)

Im türkischen Vornamenbestand treten zwar vereinzelt Vornamen mit Pluralform auf. Es handelt sich dabei aber um einen Bestandteil des Namens, und nicht um die grammatische Pluralfunktion. Dies betrifft insbesondere auch die fremdsprachigen Pluralformen.

Männernamen: *Atalar, Beyler, Hanlar, Ensar* (arab. "die Schützer"), *Kurun* (arab. "die Zeiten"). *Miran* (pers. "die Herren").

Frauennamen: *Güller, Türküler, Esma* (arab. "die Namen"), *Dilan* (pers. "die Herzen"), *Büldan* (arab. "die Länder"), *Nisvan* (arab. "die Frauen").

Mit dem Plural werden Träger des gleichen Vornamens bezeichnet. Die Vornamen können bei der Pluralbildung von anderen Substantiven abweichende, eigene Pluralsuffixe aufzeigen.

Die Pluralbildung der deutschen Vornamen ist vom Geschlecht und von der Lautgestalt der Namen abhängig. Der Nominativ Plural wird mit den Endungen *-e, -(n)en), -s* gebildet oder ist endungslos. (Vgl. dazu Duden, 1984: 206-208; Seibicke, 1982: 66-70) Umlaut oder Plural auf *-er* wird niemals gebraucht.

Die auf einen Konsonanten endenden männlichen Vornamen erhalten das Pluralmorphem -e: *die Heinrich-e, die Rudolf-e, die Wolf-e*: Verkleinerungsformen auf *-chen* und *-el*, Vornamen auf *-er* und *-en* stehen ohne Endung: *die Hänschen, die Fränzchen, die Hansel, die Peter* und *die Jürgen*. Die

auf Vokale endende Vornamen werden mit *-s* gebildet[34]: *die Alba-s, die Otto-s, die Hugo-s*.

Männernamen: Die auf Vokale endende männlichen Vornamen werden in Plural mit *-s* gebildet: *die Alba-s, die Otto-s, die Hugo-s.* Die auf einen Konsonanten endenden männlichen Vornamen erhalten das Pluralmorphem *-e*: *die Heinrich-e, die Rudolf-e, die Wolf*-e. Bei den männlichen Vornamen stehen Verkleinerungsformen auf *-chen* und *-el*, Vornamen auf *-er* und *-en* ohne Endung (Vgl. dazu Duden, 1984: 208): *die Häns-chen, die Fränzchen, die Hans-el, die Pet-er und die Jürg-en.*

Männernamen

Nom. : **die** arm-**en** Otto-**s** **die** arm-**en** Heinrich-**e** **die** arm-**en** Peter

Akk. : **die** arm-**en** Otto-**s** **die** arm-**en** Heinrich-**e** **die** arm-**en** Peter

Dat. : **den** arm-**en** Otto-**s** **den** arm-**en** Heinrich-**e** **die** arm-**en** Peter

Gen. : **der** arm-**en** Otto-**s** **der** arm-**en** Heinrich-**e** **die** arm-**en** Peter

Frauenamen: Die weiblichen Vornamen auf *-e* erhalten das Pluralmorphem *-n*: *die Isolde-n, die Grete-n, die Lotte-n.* Enden die Vornamen, abgesehen von s-Lauten, auf einen Konsonanten, so wird der Plural mit *-en* (umgangssprachlich aber mit *-s*) gebildet: *die Gertrud-en, die Adelheid-en* aber umgangssprachlich: *die Adelheid-s* und *die Diethild-s* usw. Vornamen, die auf *s*- Lauten, *-chen* oder *-lein* enden, bleiben ungebeugt: *die Agnes, die Gretchen*, (aber umgangssprachlich. Gretchen-s).

Auf *-a, -o* und *-i(-y)* endenden Vornamen haben das Pluralmorphem *-s*: *die Anna-s, die Emmi-s, die Liddy-s, die Maria-s.* Wenn für das "a" ein "e" eintreten kann, steht auch das Morphem *-n*: *die Anne-n, die Marie-n und die Sophie-n.*

Frauennamen

Nom. : **die** junge-**en** Lotte-**n** **die** alt-**en** Gertrud-**en** **die** hübsch-en Maria-**s**

Akk. : **die** junge-**en** Lotte-**n** **die** alt-**en** Gertrud-**en** **die** hübsch-en Maria-**s**

[34] Wenn Herrschergeschlechter oder verschiedene berühmte Träger des gleichen Namens bezeichnet werden, so erhalten die männlichen Vornamen auf *-o* die Endung *-nen*: die Otto-**nen**

Dat. : **den** junge-**en** Lotte-**n** **den** alt-**en** Gertrud-**en** **die** hübsch-en Maria-**s**

Gen. : **der** junge-**en** Lotte-**n** **der** alt-**en** Gertrud-**en** **die** hübsch-en Maria-**s**

Nom. : **die** klein-**en** Gretchen

Akk. : **die** klein-**en** Gretchen

Dat. : **den** klein-**en** Gretchen

Gen. : **der** klein-**en** Gretchen

Im Türkischen wird der Plural nach der Vokalharmonie durch das allgemeine Pluralsuffix *-ler* oder *-lar* gebildet (Banguoğlu, 1986: 323; Aksan, 1983: 50) und unter männlichen und weiblichen Vornamen besteht hinsichtlich der Pluralbildung oder -endung keinen Unterschied: *Dursun-lar, Hüseyin-ler* (männlich); *Fatma-lar, Figen-ler* (weiblich). (Vgl. Banguoglu, 1986: 326-329)

	Männernamen		Frauenamen	
Nom. :	genç Ali-**ler**	şık Tarık-**lar**	yaşlı Ayşe-**ler**	mutlu Fatma-**lar**
Akk. :	genç Ali-**ler**-i	şık Tarık-**lar**-ı	yaşlı Ayşe-**ler**-i	mutlu Fatma-**lar**-ı
Dat. :	genç Ali-**ler**-e	şık Tarık-**lar**-a	yaşlı Ayşe-**ler**-e	mutlu Fatma-**lar**-a
Gen. :	genç Ali-**ler**-in	şık Tarık-**lar**-ın	yaşlı Ayşe-**ler**-in	mutlu Fatma-**lar**-ın

Die Pluralbildung der deutschen Vornamen unterscheidet sich also von den Gattungsnamen und ist vom Geschlecht und der Lautgestalt der Namen abhängig. Deswegen erweisen sogar die deutschen Männer- und Frauennamen hinsichtlich der Pluralbildung Unterschiede. Man hat also differenzierende Genus- oder Flexionsmorpheme. Türkische Vornamen nehmen dagegen die gleichen Pluralendungen der Substantive an.

3.4. Mit Bestimmungswort

Bei der Deklination der mit Bestimmungswort stehenden deutschen Vornamen gilt im allgemeinen die Regel, dass im Genitiv -die anderen Kasus des Singulars werden bei den Vornamen nicht gekennzeichnet- entweder nur der Vorname oder nur das Bestimmungswort dekliniert wird. Eine Doppelsetzung des Genitiv *-s* wird also vermieden. Wird der Fall durch den Artikel deutlich, so fällt auch hier die Genitivendung weg (Seibicke, 1982: 209-211).

Von mehreren Namen wird der letztere dekliniert:

*Thomas Mann**s*** Romane

die Werke *Rainer Maria Rilke**s***

die Dichtung *Richarda Huch**s***

Wenn der Vorname mit einem artikellosen Substantiv verbunden ist, so wird nur der Name dekliniert:

Onkel *Paul**s*** **Brille**

Tante *Anna**s*** **Hut**

Hat das Bestimmungswort einen Artikel, werden beide dekliniert, (sofern es Deklinationsendungen gibt) während der Vorname ungebeugt bleibt:

das Haus mein**es** Onkel**s** *Siegfried*

die Schule mein**es** Sohn**es** *Georg*

die Tasche mein**er** Tochter *Anna*.

mein**er** Tante Julia Apfelkuchen

Im Türkischen werden bei den Vornamen, alle Kasus des Singulars wie bei den Substantiven gekennzeichnet. Von mehreren Namen wird der letztere dekliniert:

Orhan Veli-n-in şiirleri
Orhan Veli**s** Gedichte / die Gedichte Orhan Veli**s**

Adalet Ağaoğlu-n-un romanları
die Romane Adalet Ağaoğlu**s**

Ist der Vorname mit einem Substantiv verbunden, so wird in der Nominalphrase nur das letzte Nomen dekliniert:

Hasan amcan-ın şapka-s-ı
Der Hut d**es** Onkel**s** *Hasan*

Ayşe teyze-n-in gözlüğ-ü,
Die Brille d**er** Tante *Ayşe*

Hasan amca-m-ın şapka-s-ı
Der Hut mein**es** Onkel**s** *Hasan*

aber oğlum *Ahmet*-in başarı-s-ı
Der Erfolg mein**es** Sohn**es** *Ahmet*

kızım *Ayşe*-n-in okul-u
Die Schule mein**er** Tochter *Ayşe*

Hier wird der Vorname dekliniert.

4. FAZIT

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass während türkische Vornamen wie die Substantive dekliniert werden, unterscheiden sich die deutschen Vornamen von der Deklination der Substantive, indem sie nur die Genitivendung annehmen, die je nach dem Auslaut des Namens verschieden gestaltet werden kann. Die Suffixe der deutschen Vornamen bei der Deklination sind morphologisch, und die der türkischen Vornamen dagegen vokalharmonisch bedingt. Die Deklination der Vornamen unterscheiden sich im Deutschen sogar bei den Männer- und Frauennamen und ist daher komplizierter und unregelmäßiger als im Türkischen. Bei der Deklination der bei einem Bestimmungswort stehenden deutschen Vornamen wird entweder nur der Vorname oder nur das Bestimmungswort dekliniert. Bei den türkischen Vornamen werden wie bei den Substantiven alle Kasus des Singulars gekennzeichnet und von mehreren Namen wird der letztere dekliniert.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksan, D. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara.

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

Balcı, T. (2013). "Almanya'da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. *Turkish Studies,* Vol. 8, 12, S. 121-131.

Balcı, T. (2013). Der Gebrauch deutscher Artikelwörter. *Schriften zur Sprache und Literatur IV / Dil ve Edebiyat Yazıları IV*, London: IJOPEC PUBLICATION, S. 27-44.

Balcı, U. (2014). Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları (Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım). *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik,* 2(2), S. 110-114.

Banguoglu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara.

Duden (1984). *Grammatik*. Bd. 4, Mannheim - Wien - Zürich.

Koß, G. (1990). *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik.* Tübingen.

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

Schwarz, E. (1949). *Deutsche Namenforschung 1. Ruf- und Familiennamen*. Ruprecht.

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

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

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

Seibicke, W. (1985). „Überblick über Geschichte und Typen der deutschen Personennamen.“ In: *Sprachgeschichte*, Berlin, S. 2148-2163.

Seibicke, W. (1983). Lexikographie deutscher Personennamen.“ In: *Germanistische Linguistik.* Hildesheim-Zürich-New York, S.275-306.

Siebs, B. E. (1977). *Die Personennamen der Germanen*, Wiesbaden.

Witkowski, T. (1964). *Grundbergriffe der Namenkunde.* Berlin.

LITERARISCHE STILMITTEL IN HERTA MÜLLERS "DRÜCKENDER TANGO"

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
muniseaksoz@hotmail.com

1. EINLEITUNG

Die Schriftstellerin Herta Müller, geboren 1953 in Rumänien, bekam 2009 den Nobelpreis für Literatur. Sie hatte sich geweigert, für den rumänischen Geheimdienst zu arbeiten, verlor ihre Arbeit, so entschied sie sich 1987 nach Deutschland umzuziehen und ihr Leben dort fortzusetzen (Gürsoy 2013). Besonders ist sie mit ihren Werken, in denen sie die Lebensweise des rumänischen Volkes in der Zeit von Nicolae Ceaușescu thematisiert hat, bekannt (Eddy 1998: 329-339; Öztürk, Balcı 2005, 2006, 2015, 2016).

In dieser Arbeit sollen die Stilmittel in Herta Müllers Buch „Drückender Tango" ausgearbeitet und dargelegt werden. In dem Buch „Drückender Tango" befinden sich 6 Erzählungen und zwar: „Faule Birne", „Drückender Tango", „Dorfchronik", „Die große schwarze Achse", „Drosselnacht" und „Viele Räume sind unter der Haut".

In diesen 6 Erzählungen widerspiegelt sie verschiedene Lebensabschnitte des rumänischen Volkes. Die erbarmungslose, kalte, gefühlslose, schwere und harte Seite des Lebens wird gezeigt. Nicht mal Kind sein genügt, um die Welt positiver, lockerer oder lustiger zu sehen. Ihre Erzählungen in diesem Buch haben eine melancholische und drückende Seite.

2. METHODE

Die 6 Erzählungen in dem Buch wurden einzeln durchgelesen und die angewendeten Stilmittel festgestellt. Die ausgearbeiteten Stilmittel wurden nach ihrer Gleichheit sortiert, somit wurde auch dargelegt, welches Stilmittel öfter zu sehen war. Da es unmöglich ist, in einer kurzen Arbeit alle festgestellten Beispiele einzubeziehen, wurde zwischen ihnen eine Wahl getroffen. Zu den Beispielen aus den Erzählungen wird auch eine kurze Erläuterung der Stilmittel gegeben.

3. STILMITTELBEISPIELE AUS DEM WERK „DRÜCKENDER TANGO"

In den verschiedenen Erzählungen aus dem Buch „Drückender Tango" stößt man natürlich auf verschiedene Stilmittel an. Eines der Stilmittel, das oftmals zu sehen war, ist die Anapher. „Anapher" ist die Wiederholung desselben Wortes oder derselben Wortgruppe am Satz- oder Versanfang (Habicht & Lange 1995, 1. B., 116).

Aus der Erzählung, die denselben Namen wie das Buch trägt, können folgende Beispiele gegeben werden: „**Die Glocke läutet** hart und dumpf dasselbe Wort. **Die Glocke läutet** aus dem Friedhof. **Die Glocke** schläft.“ (Müller 1987: 20-21)

oder

„**Mutters** Kleid schlägt schwarze falten. **Mutters** Schuhe klappern in kurzen Schritten. **Mutters** Tulpen schwimmen um den Bauch.“ (Müller 1987: 21).

Ein anderes Beispiel für Anapher wäre aus der Erzählung „Viele Räume sind unter der Haut“.

„**Hinterm Schrank** ist die Wand eine Schlucht. **Hinterm Schrank** reden die Soldaten.“ (Müller 1987: 86)

oder auch

„**Die Stechmücke weiß** nicht, was ein Lied ist. **Die Stechmücke weiß**, was eine Stirn ist. […] **Die Stechmücke weiß** was eine Nase ist. Und was ein Kinn. **Die Stechmücke weiß** nicht was ein Lied ist.“ (Müller 1987: 87-88)

Das Gegenteil von Anapher, das auch in den Erzählungen, wenn auch weniger, zu sehen ist, ist die Epipher. „Epipher“ ist die Wiederholung desselben Wortes oder derselben Wortgruppe am Satz- oder Versende (Best 1994: 152). Ein Beispiel wäre aus der Erzählung „Viele Räume sind unter der Haut“.

„Und **schon Morgen**. Es ist heute **schon morgen**. Und morgen schon Tag.“ (Müller 1987, 87). In diesem Beispiel kommt außer der Epipher auch „die etymologische Figur“ als Stilmittel vor. Das Wort „morgen“ wird hier als Nomen und Adjektiv verwendet. In diesem Stilmittel kommen die Wörter aus demselben Stamm, gehören aber zu verschiedenen Wortarten und ihre Kombination bildet die etymologische Figur (Aksöz 2017: 122).

Ein anderes Beispiel für die etymologische Figur wäre aus der Erzählung „Drückender Tango“: „Die Glocke **schlägt** in ihren **Schlag** dasselbe Wort.“ (Müller 1987: 21): „Schlag“ ist ein Nomen, „schlagen“ dagegen ein Verb. Also die Wörter kommen aus demselben Wortstamm, aber gehören anderen Wortarten an.

In dem nächsten Beispiel aus derselben Erzählung werden die Anapher und die Epipher zusammen verwendet. Die gleichzeitige Verwendung beider Stilmittel heißt **Symploke** (Braak 1980: 55).

Wieder aus der Erzählung „Viele Räume sind unter der Haut“ kann man ein Beispiel für Symploke geben.: „**Matthias** Mutter, hat als sie ein Mädchen war, **immer den Kamm gegessen**. **Mattihas** Vater hat, als er ein Junge war, **immer den Kamm gegessen**.“ (Müller 1987: 91)

Eine andere Wortwiederholungsfigur, die in der Erzählung „die Groβe schwarze Achse“ zu sehen ist, ist **die Geminatio**. Geminatio ist die Wiederholung desselben

Wortes oder derselben Wortgruppe zweimal hintereinander (Schweikle & Schweikle 1990: 172): „Es **wächst**, **wächst** wie ein Wurm“ (Müller 1987: 53)

Epanadiplose dagegen, die dem Geminatio sehr ähnlich ist, ist in der Erzählung „Viele Räume sind unter der Haut“ anzutreffen: „**Melden**, nur **melden**, schreit ein Soldat.“ (Müller 1987: 120)

Die Epanadiplose ist die Wiederholung desselben Wortes oder derselben Wortgruppe nicht zweimal hintereinander, sondern zwischen den gleichen Wörtern steht ein anderes Wort (Aksöz 2017: 121). Ein anderes Beispiel dafür wäre aus der Erzählung „die große schwarze Achse“: „**Jeder Mensch** hat Fehler, sagt er, und **jeder Mensch**, der Fehler hat, muβ Fehler machen.“ (Müller 1987: 53)

Zugleich ist hier das Stilmittel **Syndeton** zu sehen, worauf später eingegangen werden soll.

In den Erzählungen finden sich auch die Wortwiederholungsfiguren **Anadiplose** und **Kyklos** vor. **Anadiplose** ist die Wiederholung eines Wortes oder Wortgruppe, das bzw. die am Ende eines Satzes oder Verses steht und dann wieder sofort am Anfang des folgenden Verses oder Satzes verwendet wird (Wilpert 1989: 25). Aus der Erzählung „Viele Räume unter der Haut“ wäre ein Beispiel zu geben: „Und **schweigen. Schweigen** und **fressen. Fressen** sich Stumm.“ (Müller 1987: 93)

Und noch ein Beispiel aus der Erzählung „Faule Birne“: „Vater fährt und **fährt**. **Fährt** sich mit der Hand durchs Haar, fährt sich mit der Zunge über die Lippen. (Müller 1987, 17-18) In diesem Beispiel sind **Anadiplose** und **Epanadiplose** gleichzeitig zu sehen. In der Aussage „Vater **fährt** und **fährt**“ sieht man die Epanadiplose.

Kyklos dagegen ist eine Wortwiederholungsfigur, in der dasselbe Wort oder dieselbe Wortgruppe am Anfang und am Ende des Verses oder Satzes steht (Schweikle & Schweikle 1990: 258). Ein Beispiel wäre aus der Erzählung “Viele Räume unter der Haut“ zu geben: „Wie ihre Betten stehen. **Bett** über **Bett**. Immer darüber. Hoch an der Wand. Matthias weiß, wie sich die Soldaten schlafen legen. **Bett** über **Bett**.“ (Müller 1987: 86)

Ein besonders oft verwendetes Stilmittel in den verschiedenen Erzählungen ist die **Personifikation.** Die Personifikation ist, dass man menschliche Besonderheiten Tieren oder Gegenständen überträgt (Träger 1989: 394).

In der Erzählung „Faule Birnen“ sieht man die Anwendung der Personifikation in verschiedenen abschnitten: „**Der Himmel** unseres Dorfes **trägt** die Hügel. Sie fallen nicht durch die Wolken in die Ebene. […] Die weißen **Kilometersteine schauen** mich an […] der **Berg** wackelt und **schluckt das Licht**“. (Müller 1987: 8-9)

Der Himmel kann die Hügel nicht tragen, er hat keine Hände. Steine haben keine Augen, die schauen können und der Berg hat keinen Mund, der schlucken kann. Das alle sind Besonderheiten eines Menschen. Hier sieht man, wie menschliche Besonderheiten auf die Natur übertragen worden sind.

Ein anderes Beispiel aus derselben Erzählung wäre: „Die Nacht friβt die Kisten auf dem Auto, friβt das Gemüse in den Kisten. […] Käthes Stimme sitzt neben mir und redet vom weiten [...] Vor dem kleinen schwarzen Fenster hängt der Mond im schwarzen Maul der Wolken (Müller 1987: 10-11)

Auch in diesem Beispiel ein Gegenstand personifiziert. Ein Auto kann keine Kisten oder kein Gemüse essen. Eine Stimme kann nicht sitzen wie ein Mensch. Die Stimme gehört zu einem Lebewesen, die ohne dieses Lebewesen nicht existieren kann. Genauso hat eine Wolke keinen Mund.

Auch in der Erzählung „Drosselnacht" ist Personifikation zu sehen: „Die Bäume waren nicht gekämmt" (Müller 1987: 112). Kämmen ist eine Handlung, die von Menschen geführt wird.

Ein weiteres Beispiel für die Personifikation wäre „Der Staub fraβ an meinem Gesicht." (Müller 1987: 5) aus der Erzählung "die große schwarze Achse". Neben der Personifikation kann man in diesem Beispiel auch die **Verdinglichung** sehen.

Der Staub kann nicht etwas essen, dies ist eine Personifikation. Und das Gesicht ist nicht etwas Essbares, und weil es in dieser Aussage als etwas Essbares gezeigt wird, ist dies eine Verdinglichung. **Verdinglichung** ist, dass man Menschen Besonderheiten überträgt, die nicht zu Menschen gehören oder die nicht von Menschen gemacht werden können (Aksöz 2017: 153).

Ein anderes Beispiel für Verdinglichung wieder aus derselben Erzählung: „Die Mutter stand im Türrahmen und hatte Dampf im Haar und rief zu Essen." (Müller 1987: 49). Eine Frau kann in ihren Haaren keinen Dampf haben, sie ist nicht irgendetwas das dämpfen kann.

Ein anderes Stilmittel, das in den Erzählungen zu sehen ist, ist der Vergleich. Es gibt zwei Vergleichsarten, und zwar **homogener Vergleich** und **heterogener Vergleich**. Beim **homogenen Vergleich** vergleicht man zwei Sachen aus demselben Bereich miteinander, die mindesten eine Besonderheit gemeinsam haben. Im **heterogenen Vergleich** dagegen werden zwei Sachen aus verschiedenen Bereichen verglichen, die mindestens über eine gemeinsame Besonderheit verfügen (Aksöz 2017: 155-156). In den verschiedenen Erzählungen sind **heterogene Vergleiche** zu sehen. Aus der Erzählung „Die große schwarze Achse" kann man folgende Beispiele geben: „[…] und wenn es großgewachsen ist, wird es dich fragen, wer sein Vater ist. Und du wirst vor ihm stehen wie eine Kuh." (Müller 1987: 53)

Der Mensch und die Kuh kommen aus verschiedenen Bereichen. Der Mensch gehört zur Menschenart die Kuh dagegen zur Tierart, deswegen ist ein heterogener Vergleich zu sehen.

Ein anderes Beispiel wieder aus derselben Erzählung: „Das Feuer der Zigeuner war sehr rot und heiβ war es wie mein Gesicht, wie meine Augen, wie mein vor sich hinredender Mund." (Müller 1987: 72)

Feuer gehört in den Bereich der Natur. Das Gesicht, die Augen, der Mund dagegen sind Organe des Menschen. Also wiederum heterogene Vergleiche.

Noch ein Beispiel wäre aus der Erzählung „Drosselnacht": „Das Dorf war so dreckig und so schwarz in diesem Winter, daβ es wie ein Käfer im Mist der Erde wühlt." (Müller 1987: 85)

Das Dorf wird mit einem Käfer verglichen, also wieder heterogener Vergleich.

Fast in allen Erzählungen sind die verschiedenen Formen von **Enumeration** anzutreffen. **Asyndeton**, **Syndeton**, **Polysyndeton** sind zahlreich zu sehen. **Enumeration** ist die Aufzählung verschiedener Wörter hintereinander (Wilpert 1989: 239).

Asyndeton ist die Aufzählung von mindestens drei Wörtern ohne ein Bindewort. **Syndeton** ist die Aufzählung von mindestens drei Wörtern mit nur einem Bindewort. **Polysyndeton** dagegen ist die Aufzählung von mindestens drei Wörtern mit Bindewörtern. Aber in der Aufzählung muss immer dasselbe Bindewort verwendet werden (Aksöz 2017: 125-126).

Andere Aufzählungsstile, die hier erläutert werden sollen, sind **Akummulation**, **Trikolon**, **Dikolon** und **Tetrakolon**. **Akkumulation** ist die Aufzählung von Wörtern, die zu einem Oberbegriff führen. In der Aufzählung kann der Oberbegriff miteinbezogen werden oder auch nicht. Wenn er nicht verwendet worden ist, muss der Leser ihn selber herausbekommen. Trikolon ist die Aufzählung von drei, **Dikolon** von zwei, **Tetrakolon** von vier Wörtern hintereinander (Aksöz 2017: 142-143)

In der Erzählung „Die große schwarze Achse" kann man in einem Beispiel die Stilmittel **Polysyndeton, Trikolon, Tetrakolon und Akkumulation** sehen.

„Die aus der letzten Reihe hatten Hosenbeine, und Waden, und Rücken, und Köpfe. Und die aus der letzten Reihe hatten Schultern, und Hälse, und Köpfe. Und die aus der ersten Reihe hatten Haarspiken, und Hutränder und Kopftuchenden." (Müller, 1987: 62)

Die Reihung in dem ersten Satz, „Hosenbeine, und Waden, und Rücken, und Köpfe" beinhaltet das Stilmittel **Tetrakolon**, da vier Sachen aufgezählt werden. Mit „und", das zwischen diesen Wörtern verwendet wird, ist **Poysyndeton** angewendet worden. Zuletzt, wenn man auf die Bedeutung der vier Wörter achtet,

sieht man, dass alle Wörter ein Teil des menschlichen Körpers sind. Also die **Akkumulation** ohne den Oberbegriff zu erwähnen ist hier angewendet worden.

Im zweiten Satz des Beispiels ist wieder **Poysyndeton** und **Akkumulation** für den Oberbegriff „Mensch" angewendet worden, jedoch wird diesmal eine Dreieraufzählung gemacht, also **Trikolon** ist zu sehen. Im letzten Satz dagegen sieht man wieder **Polysyndeton**, **Trikolon**, und **Akkumulaton** Im letzten Satz sind Wörter aufgezählt, die zur Bedeckung des Kopfes gehören. Also der Kopf ist diesmal der Oberbegriff.

Noch ein Beispiel aus derselben Erzählung: „Das Zwiebelauge ist tagelang geronnen, schwarz und rot, und grün, und blau." (Müller, 1987: 57)

Hier sieht man wieder **Tetrakolon**, **Polysyndeton** und **Akkumulation**. In diesem Beispiel ist ebenfalls der Oberbegriff nicht genannt. Durch die Aufzählung der Farben weiß man, das der Oberbegriff „Farbe" ist.

Das letzte Beispiel ist aus der Erzählung Dorfchronik zu geben: „Im Hinterhof sind das Geflügel und die dunkelnden dampfenden Räumlichkeiten, in denen gekocht, gegessen, gewaschen, gebügelt und geschlafen wird. […] Die Dorfleute essen gefettet, gesalzen und gepfeffert. Wenn der Dorfarzt ihnen aber das fetten, Salzen und Pfeffern verbietet, essen sie ungefettet, ungesalzen und ungepfeffert […]" (Müller 1987: 41)

Im ersten Satz ist **Tetrakolon**, **Syndeton** und **Akkumulation** zu sehen. Fünf Sachen, die zum Wohnen gehören, werden aufgezählt und nur ein Bindewort wird verwendet. Im zweiten Satz dagegen sieht man **Trikolon**, **Syndeton** und **Akkumulation**, in dem der Oberbegriff „essen" auch seinen Platz eingenommen hat.

In diesem Beispiel sind außer den erwähnten Stilmitteln auch **Alliteration** und **Assonanz** zu sehen. **Alliteration** ist die Verwendung der Wörter mit demselben Konsonanten (Aksöz 2017: 106). **Assonanz** dagegen ist die Verwendung desselben Vokals (Schweikle & Schweikle 1990: 28)

In dem Beispiel oben fangen die Wörter „gekocht, gegessen, gewaschen, gebügelt und geschlafen" oder „gefettet, gesalzen und gepfeffert" mit dem Konsonanten „g" an. Hier ist eine Alliteration zu sehen. Für Assonanz dagegen kann man sagen, dass der Vokal „e" sehr häufig verwendet wurde und dass auch die Aufzählung „ungefettet, ungesalzen und ungepfefert", in der alle Wörter mit „u" anfangen, eine Assonanz darstellen.

In den Erzählungen von Herta Müller handelt es sich auch um eine Unmenge von Metaphern. Hier kommen beispielsweise Kühne Metaphern oder Klischee-Metaphern vor. Z. B. in der Erzählung „die große schwarze Achse" ist Kühne Metapher anzutreffen: „Die Stirn des Kranken war durchtränkt vom Wasser. Der Tod war naβ" (Müller, 1987: 52)

Hier sieht man durch die Aussagen „durchtränkt vom Wasser“ oder „der Tod ist naβ“ Kühne Metaphern. Es ist keine gewöhnliche Aussage, die man überall zuhören bekommen könnte, der Leser muss die übertragene Bedeutung selber finden. Man sagt vielleicht „der Tod ist kalt“ aber nicht „nass“, genauso gilt dies auch für das Wort „durchtränkt“; im Alltag verwendet man eher „stark geschwitzt“ oder „übermäßig geschwitzt“.

Also **Kühne Metapher** ist eine Metapher, die der/die Schriftsteller/in bewusst selber erfunden hat und die zuvor nicht gehört wurde. Damit wird beabsichtigt, dem Gesagten eine tiefere Bedeutung zu geben (Aksöz 2017: 201- 203).

Ein anderes Beispiel für Kühne Metapher wäre aus der Erzählung „Drückender Tango“: „Sie schneidet mir eine Rippe aus der Torte …“ (Müller 1987: 25)

Diese kühne Metapher ist sehr krass, denn der Leser nimmt es im ersten Augenblick wie eine menschliche Rippe wahr.

In der Erzählung „Die Dorfchronik“ gibt es ein Beispiel für Klischee-Metapher: „Alle Toten auβer der Metzgerin, liegen was im Dorf ruhen genannt wird, in Gräbern. Die toten des Dorfes haben sich zu Tode gegessen, zu Tode getrunken, was im Dorf zu Tode gearbeitet genannt wird.“ (Müller 1987: 45)

Die Aussagen „zu Tode arbeiten / zu Tode essen“ sind je eine **Klischee-Metapher**. Klischee-Metaphern sind Aussagen, die jedem aus derselben Kultur bekannt sind, die im Alltag sehr oft zu hören sind, jedoch in der verwendeten Bedeutung meistens nicht im Wörterbuch zu finden sind (Aksöz 2017: 201-203).

Zugleich stellt man in diesen Beispielen das Stilmittel **Hyperbel** fest. Hyperbel ist eine Aussage, die so sehr übertrieben wird, dass sie ihre Glaubwürdigkeit verliert (Wilpert 1989: 397). „zu Tode arbeiten“, „zu Tode essen“, „zu Tode trinken“ ist übertrieben.

Ein Beispiel für das Stilmittel **Euphemismus** ist in der Erzählung „die große schwarze Achse“ zu finden: Euphemismus ist die Verschönerung einer schlechten Aussage (Schweikle & Schweikle 1990: 140): „Man sagt nicht todkrank, man sagt schwerkrank, wenn man zu kranken geht.“ (Müller 1987: 52)

In der Aussage „todkrank“ ist Klischee-Metapher und Hyperbel zu sehen. Mit dem Wort „Tod“ drückt man das Ende des Lebens aus, deswegen möchte man die Bedeutung dieser Aussage schwächen; daher verwendet man für eine Person, die noch vor dem Tod steht, aber immer noch zu retten ist, „schwerkrank“.

Der Chiasmus wäre ein anderes Stilmittel, das in „Viele Räume sind unter der Haut“ zu finden ist. Die Verwendung des Chaismus ist etwas kompliziert. Hierfür wird dieselbe Aussage zweimal verwendet, aber in der zweiten Anwendung wird die Aussage vom Ende zum Anfang hingesagt. So ergibt sie eine Kreuzaussage (Aksöz, 2017: 123-124). Sehen wir uns das Beispiel an: „Die Hände der Soldaten

merken die fliegen nicht. Und die fliegen merken die Hände der Soldaten nicht.“ (Müller 1987: 103)

Die Hände der Soldaten merken die Fliegen

Die Fliegen merken die Hände der Soldaten

Wie zu sehen, kreuzt sich die Aussage, somit entsteht ein Chaismus.

Zuletzt sollte noch darauf eingegangen werden, dass Herta Müller in der Erzählung „die große schwarze Achse“ von zwei Geschichten aus der Volksliteratur zitiert bzw. Teile übernommen hat. Dazu gehören das bekannte Märchen „Schneewittchen“ und die Legende über die „Genoveva“. Die Legende „Genoveva“ wird in der Erzählung als ein Theaterstück von den Zigeunern aufgeführt. Also als eine Binnenerzählung ist sie eingebettet worden.

Aus dem Märchen „Schneewittchen“ dagegen wird ein Abschnitt übernommen. Das Interessante dabei ist, dass zwischen jeder Aussage des Schneewittchen-Textes eine Aussage von Herta Müllers „die große schwarze Achse“ steht. Also wenn man den Text überspringend liest, hat man einmal als ganzen Abschnitt „Schneewittchen“ und einmal die Erzählung die „große schwarze Achse“.

„Da ließ die Mutter einen Schatten hinter sich.

Da ließ die Königin den Jäger rufen. Du sollst sie töten, sagte sie zu ihm.

Die Mutter kam mit einer Kette aus dem Stall.

Aber der Jäger hatte ein weiches Herz. Er brachte der Königin das Herz eines jungen Rehs.

Die Kette rasselte in Mutters Hand. Mutter schlängelte sie neben ihren runden Waden.

Das Herz blutet.

Die Mutter ließ die Kette neben ihre nackten Füße fallen: ‚Sie ist zerrissen‘, sagte sie. ‚trag sie zum Schmied. Hier ist das Geld.‘

Die Königin ließ das Herz in Salz kochen und aβ es.

Ich hielt den Zehn-Lei-Schein in der einen Hand, und in der anderen Hand hielt ich die Kette.“ (Müller 1987: 55-56)

Die Abschnitte, die mit Nummer 1 bezeichnet sind, stehen für die Erzählung „die große schwarze Achse“ und die 2 für das Märchen „Schneewittchen“.

Was Herta Müller damit sagen wollte, worauf sie aus war, warum sie diesen Textabschnitt so gestaltet hat, muss der Leser selber interpretieren.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Wie oben dargestellt wurde, sind in den Erzählungen Herta Müllers verschiedene Stilmittel und auch Schreibtechniken zu finden. Natürlich könnte man die gegebenen Beispiele vermehren, jedoch sind hier aus Platzgründen die auffälligsten und wichtigsten Stilmittel dargestellt worden. Hyperbel, Personifikation, Asyndeton, Syndeton, Polysyndeton, Akkumulation, Vergleich, heterogener Vergleich Metapher, Kühne Metapher, Klischee Metapher, Enumeration, Trikolon, Dikolon, Tetrakolon, Epanalepse, Anadiplolse, Anapher, Epiher, Symploke, Kyklos, Epanadiplose, Chaismus, Alliteration, Assonanz, etymologische Figur sind also die Stilmittel, die ausfindig gemacht worden sind.

Herta Müller ist eine Schriftstellerin, die mit einem bestimmten Bewusstsein Stilmittel und Erzähltechniken anwendet und damit etwas sagen oder zum Denken anregen möchte. Außerdem muss man betonen, dass sie damit die kalte, farblose und erbarmungslose Seite des Lebens ganz klar in den Vordergrund rückt.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Best, O. (1994). *Handbuch Literarischer Fachbegriffe*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

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

Eddy, B. D. (1999) "Die Schule der Angst": Gespräch mit Herta Müller, den 14. April 1998. In: *The German Quarterly*. Vol. 72, No. 4 (Autumn, 1999), ss. 329-339.

Gürsoy, Y. (2013). "Romancı Yönü ile Herta Müller": *Dialog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* Vol. 1. (2), ss.16-28.

Habicht, W.; Lange, W.D. (1995). *Der Literatur Brockhaus*. Band I, Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Müller, H. (1987). Drückender Tango. Hamburg: Rotbuch Verlag.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2005). Herta Müller'de Biçem [Zum literarischen Stil von Herta Müller]. In: Cemal Yıldız/Latif Beyreli (Hrsg) (2006): V. Internationales Symposium für Sprache, Literatur und Stilistik. Marmara Üniversität, Atatürk Fakultät für Erziehungswissenschaften, Band II, Ankara: Pegem/A Yayıncılık, ss. 618-626.

Öztürk, A. O.& Balcı, U. (2006). Herta Müller ve Emine Sevgi Özdamar'da Dilsel Yapıların Kullanımı. II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi. Kuram-Alımlama Estetiği ve Yeni Yaklaşımlar. 7-8 Eylül 2006, Sakarya, Kongre Bildirileri, ss. 35-49.

Öztürk, A.O. & Balcı, U. (2015). Interkulturelle Aspekte der Rezeptıon von Herta Müller in der Türkei. Internationale Konferenz: Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext, Univerzita Pardubice, (1), ss. 105-120.

Öztürk, A.O. & Balcı, U. (2016). Nobel Ödüllü Alman Yazar Herta Müller'in Türkiye'de Alımlanması Üzerine. V. Uluslararası Karsılastırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi, (42), ss. 210- 225.

Schweikle, G.; Schweikle, I. (1990). *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagbuchhandlung.

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

AHMET ÖZER İLE YAŞAMI, EĞİTİMCİLİĞİ VE YAZIN ANLAYIŞI ÜZERİNE

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Bu söyleşi Ahmet Özer'in yaşamı, eğitimciliği ve yazın anlayışı üzerine ayrıntılı bilgi verse de birkaç cümle eklemek isterim. Ahmet Hocamla tanıştığımda kendisinin kişilik olarak ne kadar dost canlısı, abi, baba olduğunu gördüm. Karşısındakinin bilgi edinmek için sorduğu bütün sorulara içtenlikle cevap vermekte ve öğretmeye, açıklamaya çalışmaktadır. Konuşmacı olarak çağrıldığı etkinliklere hiç zorsunmadan canı gönülden katılıp yurdun her köşesinde ülkesine katkı sağlamaya çalışmış, yanı zamanda yurtdışındaki davetlere de katılmıştır. Bunun dışında radyo ve birçok televizyon programına da çağrılmış ve katılmıştır.

Kendisi ile bugüne kadar birçok kişi söyleşi yapmış ve hiç kimseyi geri çevirmemiştir. Ahmet Hocamla yaptığımız bu söyleşinin soruları özellikle ileride Ahmet Özer'in yapıtlarını toplumsal edebiyat yöntemi ile incelemek isteyenlere yönelik oluşturulmuş, ayrıntılı sorulara yer verilmiştir. Bilindiği gibi bu yöntemle inceleme yapabilmek için yazarın çocukluğunu, anne babasını, çevresini, yaşadığı dönemi vs. bilmek gerekir.

2. YAZARIN BAZI ESERLERİ VE ALDIĞI ÖDÜLLER

Ahmet Özerin aldığı bazı ödüller ise Nevzat Üstün Şiir Başarı Ödülü, Ömer Faruk Toprak Şiir Mansiyonu, 1989 TRT İstanbul Radyosu Öykü Ödülü, 1991 Kökten Kitabevi Öykü Ödülü, Yunus Nadi Şiir Ödülü, Cevdet Kudret Edebiyat Ödülü, Trabzon Gazeteciler Cemiyeti Yılın Sanat Ödülü, Ceyhun Atuf Kansu Şiir Ödülü, Sabahattin Sağıroğlu Trabzon'a Hizmet Ödülü ve İsmet Kemal Karadayı Onur Ödülü'dür.

Ahmet Özer'in Ayrı Beraberlikler (1981),Günle Dokunan (1984), Gecenin Kanayan Yerinden (1987), Söyle Yüzüm Tanığımsın (1990), Aşklar Yedeğinde Ömrümüzün (1993), Çocuklar Varken (1995), Onlarla Yaşadım (1995), Yıldızlar Geceyle Gelir (1996), Bir Yeryüzü (1996), Aşkın Taçyaprağı (1998), Sarkaç (1998), Sesimi Rüzgâra Verdim (1999), Yüzün Yeryüzüdür (2000), Sözümüz Vardı (2001), Bir Uzun Ölüm (, 2002), Sözün Kanatlarında (2002), Yolcu Yolun Nereye (2004), Bir Düşün Ardından (2005), Trabzon'un Kalbi, (2011), Mordoğan 2021, birçok şiir öykü, gezi yazıları bulunmaktadır.

Şunu da eklemeliyim ki yapılan bu söyleşi 2018 yılına aittir. Geçen bu süre zarfında Ahmet Özer'in Kardeş Yağmurlar, Suları Çekilen Nehirler, Mordoğan, Denizin Sesiyle gibi daha birçok yapıtı yayınlanmıştır.

Bunun dışında burada sayamayacağım birçok inceleme, araştırma makale yazıları farklı farklı yerlerde yayınlanmıştır. Şimdi sizi bu güzel söyleşi ile bırakıp tadını çıkarmanızı dilerim.

3. SÖYLEŞİ

MA: Ahmet Hocam, siz 1946'da Trabzon'da doğmuşsunuz ve Trabzon sizin yaşantınızda çok önemli bir yer tutmakta; öyle ki Trabzon'la ilgili, orada sizin yaşamınızda iz bırakanlarla ilgili bir kitap yayımladınız. Ben gene de sormak istiyorum, bize oradaki yaşantınızdan söz edebilir misiniz? Kaç yılına kadar oradaydınız? Aslen Trabzonlu musunuz? Yoksa aile kökenleriniz başka bir yere mi dayanıyor? Sonrasında nerelerde yaşadınız?

AÖ**:** *Kentler insanlar için bir tür ana kucağı gibidir. Orada gözünüzü dünyaya açarsınız, orada eğitim görürsünüz, bireysel ve toplumsal değerleri orada edinirsiniz. Oradan koşullar elverirse ülkeye, dünyaya açılırsınız. Ben, 1995'e değin kısa süreli ayrılıklar (bir süre Kocaeli'nde öğretmenlik, İstanbul ve Zonguldak'ta askerlik…) dışında hep doğduğum kentte yaşadım. Eğitim yaşamımın bütün evrelerini de burada geçirdim. Kökenimizi çok derinlere değin araştırıp öğrenmek olası değil. Bir araştıran olursa ben de sevinirim. Trabzon'un 50'lerden 90'lara uzanan sürecine tanık olmak, dönemin kimi özellikleriyle kentin bugünkü durumunu karşılaştırmak insanın içini burkuyor. Bu kent yağmalandı, yıkıldı, yok edildi. 1995'te Ankara'ya taşındık. Bir süre Milli Eğitim Bakanlığı şemsiyesi altında, ardından 19 yıl Bilkent Üniversitesi'nde geçti yıllar.*

MA: Biraz çocukluğunuzdan, gençliğinizden söz edebilir misiniz? Sizin doğduğunuz, yetiştiğiniz dönemin Türkiye'si nasıldı? O dönemdeki Türkiye'nin koşulları, yaşam şartları, toplumu sizin gelişmenizi nasıl etkiledi? Nasıl bir çevrede yetiştiniz? Doğayla iç içe büyümeniz size nasıl bir katkı sağladı? Ruhen size ne anlam kattı?

AÖ: *Çocukluğum Karadeniz'in kırsal coğrafyasında geçti. Trabzon'un Maçka ilçesine bağlı bir köy, benim dünyaya gözümü açtığım yerdi. Fındık bahçeleri, tütün tarlaları, meyve ağaçları, çayırlar, dereler, yağmurlar, her tür hayvan… İlkokulu burada okudum. Köyümüz kent merkezine uzaktı. Bir, bir buçuk saat yürüdükten sonra şoseye varırdınız. Sonrası otobüslerle merkeze yolculuk… İlkokul sonrası kentin en önemli ve tarihi binasında, 1884'te temeli atılan Trabzon Lisesi'nin orta kısmında öğrenime başladım. (O zamanlar başka ortaokul yoktu kentte.) Trabzon'da deniz vardı, yazlık-kışlık sinemalar vardı, kitapçılar vardı. Kentin nüfusu azdı. Hatta faytonları ve at arabalarını çok iyi anımsıyorum. Güzel bir coğrafyamız vardı. Kent insanıyla, buraya dışardan gelenler hemen fark edilirdi. Kırsal alanın çilesi çoktu. Kent bir özgünlüğü ifade ederdi. Yokluk içinde büyümedim ancak bir yere gitmede, bir iş yapmada ailenin iznini almak bir savaş kazanmak kadar zordu. İstekler konusunda zorluklar yaşadım diyebilirim.*

MA: Dokuz kardeşli bir aileniz var. Onlarla ilişkileriniz nasıldır? Anne-babanız nasıl ebeveynlerdi? Sizi nasıl yönlendirdiler? Kısaca çocukluktaki, gençlikteki Ahmet Özer'i, ailesini anlatır mısınız? Bir de sizde yer etmiş unutamadığınız bir anınızı…

AÖ: *Dokuz kardeştik. Ağabeyimi ve bir ablamı kısa bir süre önce yitirdik. Şimdilerde yedi kardeş yaşam savaşı içindeyiz. Babamın öğretmen olduğunu belirten sorunuz var kuşkusuz. O duruma ayrıca yanıt vereceğim. Annemin okuryazarlığı yoktu. Birinci Dünya Savaşı sırasında doğmuş. Babası, o bir yaşındayken Kafkas Cephesi'nde yaşamını yitirmiş ve orada kurda, kuşa yem olmuş. Annemin bütün ömründe yaşayabileceği en büyük mutluluk babasının bir mezarının olmasıydı. Ne yazık ki bu "mutluluğa" bir türlü kavuşamadan yaşamını yitirdi. Kardeşler arasında ilkokul sonrasında öğrenim görebilen üç kişiyiz. Benim ardımdan gelen biri erkek, diğeri kız kardeşim… Kırsal alanda doğayla insanın savaşımının bitimsizliğine bir örnek bu... Kentte doğsaydık, kuşkusuz bambaşka bir yaşamımız olurdu. Ancak köydeki günlerim doğanın en büyük öğretmen olduğunu öğretti bana. Kentte ise sinemaların yaşamımdaki yeri büyüktür. Onca filmin romantik rüzgârı beni edebiyata yöneltmiştir diyebilirim.*

MA: Sizin ilkokul öğretmeniniz babanız olmuş, bunun sizin için olumsuz tarafları da olmuştur elbet. Ancak babanınız donanımlı biri olmasından dolayı da sağlam bir eğitim almışsınız. Sizin daha ilkokulda Nâzım Hikmet, Namık Kemal gibi yazarların şiirleriyle tanışmanız, yarınınızı nasıl etkiledi? Mesleğinizi seçmenizde katkısı oldu mu, yazmanıza, yazar olmanıza, şiir yazmanıza katkısı oldu mu?

AÖ: *Anne ya da babaları bir dönem öğretmeni olmuş çocukların durumlarından hoşnut olduklarını sanmıyorum. Yıllar sonra çoğu ilkokul öğretmeni arkadaşımı, çocuğunuzu başka sınıflara verin, öğrenciniz yapmayın diye uyarmışımdır. Evdeki yaşamın okuldaki konumu, insanda yarılmalar oluşturuyor. Ancak o dönemdeki çoğu arkadaşımdan daha şanslı olmam babamın öğretmen olarak bize açtığı ufuk nedeniyledir. Belirtiğiniz gibi Namık Kemal, Tevfik Fikret ve Nâzım Hikmet'in şiirlerine ilkokul çağımda yakınlık kurabilmiştim. Nâzım'ın 835 Satır kitabını Nâzım sağken ortaokul yıllarımda okumuştum. Şurası bir gerçek ki öğrenim gördüğüm Trabzon Lisesi bana hiçbir mutluluk alanı açmamıştır. Öğretmenlerin baskıcı tavrı, derslerin ağırlığı, ilkokulu köyde okuyan bir çocuğun omuzlarına büyük bir yük olarak oturmuştur. Yazın alanında soluk alabilmem için liseyi bitirmem gerekiyordu. Buna o dönemler için taşra sayılan bir kentte yaşamanın yoksunluğunu da eklemek durumu özetlemeye yeter sanırım.*

MA: Babanız dışında özellikle anmak istediğiniz bir öğretmeniniz var mı? Sizi olumlu ya da olumsuz yönlendiren, bunu yapmasaydı ben o yöne gitmezdim dediğiniz bir öğretmen.

AÖ: *Trabzon Lisesi'nde resim ve sanat tarihi öğretmenimiz Zühtü Ellezoğlu ile Fatih Eğitim Enstitüsü'nde Yeni Türk Edebiyatı öğretmenimiz Rasim Şimşek'in*

yaşamımda önemli yeri vardır diyebilirim. Bu iki öğretmenimin sanat alanındaki incelmiş duygularını yakından gözlediğimi düşünüyorum.

MA: Bize o dönemin Türkiye'sindeki okullarda aldığınız eğitimin nasıl olduğu ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Fatih Eğitim Enstitüsü'ndeki gördüğünüz eğitim nasıldı? Sizi öğretmenliğe eğitimciliğe nasıl hazırladı? Çünkü sizin o dönemde aldığınız eğitim bugünkünden oldukça farklı. Bugünden baktığınızda sizce ne iyi idi ne kötü?

AÖ: *Eğitim konusu ülkemizin hangi döneminde çok iyiydi diyebiliriz? Köy enstitülerindeki eğitimin özgün bir yöntemle oluşturulduğunu, buralarda eğitim gören onca insanla söyleşirken öğrendim diyebilirim. 50'li 60'lı yıllardaki eğitimle ilgili verebileceğim örneklerde şiddetin egemen olduğu bir gerçek. Eğitimle şiddetin ne ilgisi olabilir? Zamanın öğretmenlerin temel görevlerinden biri küçük bir yanlışlık karşında öğrenciye dayak atmaktan çekinmemeleriydi. O nedenle bizim zamanımızda dayak yemeden okul bitiren bir öğrencinin olduğunu sanmıyorum. Bu durumu yıllar sonra öğretmenlerimle söyleşirken onlara sordum. Onlar da topu kendilerinden öncekilere attılar. Eğitim enstitüsü dönemi, kişiliğimizi bulduğumuz yıllardı. 1965 seçimleri, Türkiye İşçi Partisi, Yön ve Ant dergileri, Nâzım'ın şiirleri benim ilk şiir denemelerim, güzel bir ülkede yaşadığımızı bizi içten içe duyumsatıyordu. Öğretmen olmak için öğrenim görmenin kendi içinde bir disiplin oluşturduğunu belirtmek isterim. Bir de şunu vurgulayayım. Eğitim enstitüsüne girmeden Kocaeli'nde bir yıl öğretmenlik yapmak, İstanbul'u görmek, kendi kararını kendi başına verebilme noktasında olmak önemliydi. Özetle yaşamımı tuğla tuğla örerek kurdum diyebilirim.*

MA: 29 yıl değişik yerlerde öğretmenlik yapmışsınız. Bize biraz öğretmen-eğitimci Ahmet Özer'i anlatır mısınız? Siz nasıl bir öğretmendiniz? Olmazsa olmazlarınız, kırmızı çizginiz neydi? Nasıl bir eğitim vermeye çabalıyordunuz öğrencilerinize? Ayrıca 29 yıl Türkiye'de kaç il gezdiniz? Ve neden? Demek istediğim kendi isteğinizle mi bu değişiklikler gerçekleşti? Yoksa siz de birçoğu gibi sürgüne mi gönderildiniz?

AÖ: *İlköğretimde görev yerim Kocaeli'ydi. Ortaöğrenimde Trabzon'un değişik birimlerinde görev yaptım.10 yıllık öğretmenken Trabzon Merkeze atandım. Sonra Ankara'da görev yaptım. Milli eğitimdeki görevim sona erince de Bilkent yılları başladı. Öğretmenlikte görev yaparken sorumluluk duygusunu geliştirdim. Öğrencilerimle yakın bağlar kurmuşumdur. Randevuyu, verilen sözün önemini, yalan söylememeyi çok önemsemişimdir. Yaşamımda sürgünlük askerlikte oldu. Öğretmenlikte ne kadar boykot yapılmışsa çoğunda vardım diyebilirim. Ekonomik-demokratik hakların alınmasında toplumsal mücadele içinde olmak 68 Kuşağı'ndan biri olarak olmazsa olmazlarımdan biriydi.*

MA: Siz 12 Eylül dönemini yaşamış bir insansınız. Gözaltına alınmışsınız. O dönemin insanları çok büyük acılar çekti. Sizce bu acılar neden çekildi? Ya da daha özele indirgeyip sorayım: Siz 12 Eylül'de neden gözaltına alındınız? O

dönemde olan şey neydi? Sizden o döneme ait bir iyi bir de kötü bir anınızı anlatın desem, ne anlatırdınız?

AÖ: *12 Martlar ve 12 Eylüller bu toplumun en değerli evlatlarını yok etmek için planlanan birer tuzaktı. Bu süreçte nice bilim ve sanat adamı katledildi. Nice gazeteci, nice yayıncı acı çekti. Öğrenci önderleri idam edildi. O gençler benden küçüktüler. Benim o dönemdeki sıkıntımdan söz edilmeye değmez. Gözaltına alınmamız bir derneğin (Amatör Tiyatro Derneği) yönetim kurulu başkanı olmam nedeniyleydi. 12 Eylül düşünene, yazana, ülkesini seven herkese düşman bir uygulamanın fotoğrafıdır. Şöyle anlatayım. Bir evin banyosunu düşünün. O alanda 17 kişiyi bir arada nasıl tutarsınız. İşte öyle tuttular. Bizimle gözaltına alınan yaşlı bir sendikacı "Çocuklar böyle bir yerde durabilmeyi şimdiden iyi öğrenin, ileride bu gibi uygulamaları bu ülke sizi çok yaşatacak." demişti. Sendikacının dediği doğru çıktı, çıkıyor.*

MA: Ahmet Özer'in yetiştirdiği öğrencisi ile ilişkisi nasıldı? Sizi severler aynı zamanda korkarlar mıydı? Öğrenci gözüyle Ahmet Özer nasıl bir insan, bir öğretmendi?

AÖ: *Öğrencilerime ortaöğretimde görev yaparken çok şeyler verdiğimi söyleyebilirim. Özellikle onların sanatla, edebiyatla soluklanmasında payım olmuştur. Sahneye oyun koymuştum 70'li yıllarda. Bu oyunda görev verdiğim öğrencilerimle yıllar sonra karşılaştığımda kendilerini o oyundaki rolleriyle tanıtmışlardı. Sözünde durmayan, görevini yapmayan öğrencileri uyarmışımdır ancak haklarından hiçbir şeyin yitmemesi için de gerekeni yapmışımdır. Üniversitedeyken çoğu öğrencimle arkadaştık. Sanattan siyasete her şeyi konuşmuşuzdur. Birçoğunun ürünlerine yeni alanlar açmışımdır. Not konusunda işini yapmayanla sorumluluk duygusu içinde çalışanı kesinlikle birbirinden ayırmışımdır.*

MA: Ahmet hocam siz çevrenizde çok sevilen bir kişisiniz. Evet, kuşkusuz yazdıklarınız çok önemli, ancak insanların sizi asıl sevme nedeni duruşunuz, kişiliğinizdir ve çok vefalı olmanızdır. Bir şey yaratmaya çalışan, yazmaya çalışan insanlara el uzatmanızdır. Bize biraz bu duruşunuzu anlatır mısınız? Nasıl insanlara el uzatıyorsunuz, sizi buna iten güç nedir? O insanları nasıl yönlendiriyorsunuz araştırmalarında, yazılarında?

AÖ: *Sevilen bir insan olmam belirttiğiniz gibi özverili çalışmamın bir sonucudur diyebilirim. Çok kişiye el verdiğimi söyleyebilirim. Hakkı yenenler, kenara itilenler, yeteneği olmasına karşın kendini öne çıkaramayanlar gündemimde oldu. Onların savunmanı oldum. Bu konuda sıkıntılar çekmiş biri olarak çok kişinin ürünlerinin geniş kitlelerce tanınmasına katkıda bulundum, söyleşiler yaptım, kitap tanıtma yazıları yazdım. Bu tavrımı, vefalı olmama yorumlayanların başında sevgili Fikret Otyam gelir. Hatta o, mektuplarında, telefon konuşmalarımızda, yazılarında bana hep "Ahmet Vefa" diye seslenirdi. Bence edebiyat bir güzelliğin ifadesidir. Bu güzelliği kirletmemek ve hakkını vermek gerekiyor. Bu alanda çok*

arkadaşıma, öğrencime, yazına gönüllü girene destek olmayı görev bilmişimdir. Röportaj kitaplarım dört cilttir (Biri yayıma hazır, diğerleri yayımlandı.) Onlarda ele aldığım kişilerin çoğuyla ilk kez böyle bir çalışma yapılmıştır.

MA: Vefalısınız dedim, çünkü biliyorum ki birçok aydınımız için etkinlikler düzenlediniz, yazılar yazdınız. Yine birçok aydınımız için düzenlenen etkinliklerde hep en önde oldunuz. Bu çok büyük bir emek ve zaman demek... Bunun nedenini öğrenebilir miyim? Bunun dönütü size ne oldu? Neler hissettiniz? Şöyle de sorayım: Hatta birçok aydınımız bile, kaybettiğimiz aydınımıza karşı sorumluluğunu yerine getirmiyor bana göre. Onu anmak, onu konuşmak, onun yapıtlarından söz etmek, gelecek kuşaklara aktarmak gibi… Öyle ki, anma toplantılarına bile gelmeyebiliyor bazı aydınlarımız… Siz hep en önde olarak, aslında neyi anlatmak istiyorsunuz?

AÖ: *Sevgili Munise, burada belirttiklerine kesinlikle katılıyorum. İnsan çevresiyle vardır diyebilirim. Katıldığım her etkinlik öncesi, dersime iyi çalışmışımdır. Konuştuğum, üzerine yazı yazdığım kişi ya da kitapla ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmuşumdur. Bu nedenle bir şeyler verirken de çok şeyler almışımdır. Konferanslar bana sorumluluk kazandırmıştır. Yitirdiğimiz değerleri anma konusunu görev bilmişimdir. Anma toplantılarında sevilen bir insana arka çıkmanın erdem olduğunu duyumsamışımdır. Bu konuda bencil olmadan, birilerinin sizin için bir şeyler yapmasını beklerken onun üç dört katını da sizin yapmanızın gerektiğini düşünmüşümdür. Kitaplarımda bu konuyu kanıtlayan pek çok yazı vardır. Bu benim için bir tür mutluluk kaynağı olmuştur. Birilerine arka çıkmak beni hep sevindirmiştir.*

MA: Biraz da sizi sevgili, eş, baba Ahmet Özer olarak tanıyabilir miyiz? Eğer sizin için bir sakıncası yoksa birazda oğlunuzdan söz edebilir misiniz? Sizin eşinize, çocuğunuza yazdığınız şiir ya da öykü gibi yazılarınız var mı? Varsa bunu yapmanıza etken ne oldu?

AÖ: *Oğlum Ankara Hukuk Fakültesi mezunu. 20 yıldır avukat. Eşi de meslektaşı. Biz, Ankara'da yaşıyoruz onlar İstanbul'da. İki de torunumuz var. Kız torunumuz lise öğrencisi, oğul torun ilkokulu bu yıl bitiriyor. Oğlumla arkadaş gibiyiz. Ona hitabımda da bir incelik vardır. Adı Mahir'dir, ben Mahirciğim diye seslenirim. İyi yetişmiştir. Anaokulu yıllarında, Trabzon Anadolu Lisesi'nde okurken pek çok imza günümde yanı başımda olmuştur. O yıllarda Rıfat Ilgaz'dan Özdemir İnce'ye, Kemal Özer'den Muzaffer İzgü'ye, Ahmet Say'dan Hasan Kıyafet'e, Arif Damar'dan Refik Durbaş'a, Arslan Başer Kafaoğlu'ndan Tekin Sönmez'e… pek çok yazar ve şair kitap imzalamıştır ona. Ona, eşime ve torunlarıma yazdığım şiirler vardır. Kitaplarımdan kimilerini ayrı ayrı onlara ithaf etmişimdir. Yazdıklarımın birinci elden tanıkları onlardı. Yaptığım çalışmaların çok kişinin yaşamında anlam bulmasını aile bireyleriyle paylaşmaktan mutluluk duymuşumdur.*

MA: Bildiğim kadarıyla eşiniz Nazlı Özer de öğretmen. Eşiniz ne öğretmeni ve Nazlı Özer sizin hayatınıza nasıl yön verdi? Nasıl destekledi sizi?

AÖ: *Eşim Nazlı, Konya / Hüyük doğumlu. Ben bildiğiniz gibi Karadenizliyim. İki farklı dünya, iki değişik iklim... Tanışmamız, evliliğimiz bir destan konusu. Onun benim yaşamında olağanüstü emeği vardır. Onu tanımadan önce de şiirle bağım vardı, epey şiirim yayımlanmıştı. Ancak birlikte geçen 45 yılda bir maraton koşucusu olduk. Çoğu yazımın, kitabımın yayımlanmasında onun desteği vardır. Hiçbir zaman beni engelleyen bir tavrı olmamıştır. Birlikte aynı okullarda da görev yaptık. Kendisi fen bilgisi öğretmeni (Fizik, kimya biyoloji dersleri vermiştir yıllarca.) Her yere birlikte gitmişizdir. Benim konferanslarımın yüzde doksan dokuzunda dinleyici olmuştur.*

MA: Sizin iki torununuz var Zehra ve Selim. Onlarla ilişkiniz nasıl? Onların gözüyle sizce siz nasıl bir büyükbabasınız? Nasıl bir Şair dedesiniz?

AÖ: *"Şair Dede" olmak çok güzel bir yaşamın parçası. Onlar İstanbul'da yaşadıkları için yılda 4-5 kez gidiyoruz yanlarına. Ara sıra onlar da geliyorlar Ankara'ya. Çocuklar için yazdığım Kardeş Yağmurlar kitabımı iki torunuma adadım. Bilgi Yayınevinde çıkan Suları Çekilen Nehir kitabımda da ikisine armağan ettiğim şiirler var. Torun kuşağının dünyasıyla bizim dünyamızın kesiştiği ve ayrıldığı yerler var. Bizden sonraki kuşaklar okul, ders, sınav gerginliği içinden geçip iş ve hayat savaşıyla uğraşarak ömür sürdürüyor. Kişinin torunlarına olan hoşgörüsü daha üst düzeyde diyebilirim.*

MA: Siz de kuşak çatışması yaşıyor musunuz? Şu an ki gençlere yönelik neyi olumu ya da olumsuz buluyorsunuz? Gençlerle ilişkiniz?

AÖ: *Kuşak çatışması yaşamadım diyebilirim. Üniversite hocalığım döneminde öğrencilerimi tanırken onların kendilerine özgü dünyaları olduğunu gördüm. Her insan kendinden sonraki kuşağın kendisine benzemesini, kendisi gibi olmasını istemiştir. Oysa bu çok yanlış. Sizden sonraki kuşağın da kendine özgü bir yetişme biçimi ve yaşama bakış açısı söz konusu. O nedenle bu ilişkiyi ne çok içten, ne çok soğuk bir tavırla sürdürmeden ortasını bulmak önemli. Her gencin kimliğini, kişiliği bulmada değer yargıları önemli. Ancak daha sonra onun bu değerler üzerine koyabileceği birikimle hayat karşısındaki durumu belirlenebiliyor. Günümüzün genci sizin ilgilendiğiniz alanların çoğuna yakınlık kurmuyor. Üniversitede bir dersimde öğrencilerime, seçim günü parmağıma sürülen boyayı gösterip sizin parmağınızdaki boyayı görebilir miyim dedim. İki kız öğrencimin parmağı boyalıydı. Diğerleri ilgi duymamıştı seçime. Oysaki seçimlerin gelecek kuşaklara daha iyi bir yönetim sağlaması için bizler gençlerden önce sandığa koşuyoruz. Şu bir gerçek ki bugün 40 yaşındaki bir kişinin 38 yılı, 12 Eylül ve onun getirdikleriyle iç içe olunca başka söze gerek olur mu?*

MA: Çiğdem Sezer'in sizin için yazdığı kitapta aynılaşmak, aynı yüzlere sahip olan insanlardan olmak istemediğinizi belirtmişsiniz. Sizin için aynılaşmak ne demek?

AÖ: *Burada kısaca şunu vurgulamak isterim. Bir yanlış anlaşılmaya meydan vermemek için. İnsan, yaşamında hep iyi, doğru ve güzelin yanında, özgün olanı yakalamanın yarışında olmalı. Özellikle sanat alanında emeği olanların yaşam karşısındaki duruşlarıyla örnek oluşturması gerekir diye düşünüyorum. Hayat sizi silip süpürmeden ona farklı olduğunuzu kabul ettirmeniz gerekiyor. Bizi de heyecanlandıranın sürekli gelişen, yeni ve farklı olanı yakalayanların emeği değil midir?*

MA: Siz zamanında Atatürk'ün manevi kızı Sabiha Gökçen'le bir söyleşi yapmışsınız. Biliyorsunuz kendisi çok ilgi çeken bir isim. Onu bize, Atatürk'ün manevi kızını bize biraz anlatır mısınız? Onunla konuşmak, belki de Atatürk hakkında sohbet etmek nasıl bir duyguydu?

AÖ: *Sabiha Hanım, 1992'de Trabzon'a gelmişti. Dönemin Trabzon Gazeteciler Cemiyeti Başkanı sevgili Ömer Güner, bir gün öncesinde Türk Hava Kurumu adına Sayın Gökçen'i ağırlamışlardı. Ömer ağabey, o günün akşamı beni evimden telefonla aradı. "Ahmetçiğim, Sayın Sabiha Gökçen'den senin adına randevu aldım. Yarın seni kaldığı otelde bekliyor. Kendisiyle bir röportaj yapman iyi olur." dedi. Doğrusu onun bana güvenmesi benim kendime güvenmemden daha önemliydi. Ertesi gün belirtilen otele gittim. Sayın Gökçen'le 2-3 saat süren bir söyleşi yaptım. Söyleşiyi önce Kıyı dergisinde, ardından da Sordum Söylediler adını verdiğim kitabıma aldım. Sabiha Hanım'ın Atatürk'le ilgili bir yorumu ilginçti. Benim bir soruma kısa yanıt vermesi karşısında "Sizden daha ayrıntılı yanıt beklerdim efendim." deyince, yanıtı şu oldu: "Biz Atatürk'ün bir gün öleceğini hiç aklımıza getirmemişizdir. Bizim için o ölümsüzdü. Atatürk ileride ölecek o nedenle ona şu soruyu sorup yanıtını alalım gibi bir düşüncemiz olmamıştır."*

MA: Yazdıklarınıza geçmeden önce resim, tiyatro demek istiyorum. Resimle bir dönem çok yoğun bir şekilde ilgilendiğinizi, yaptığınızı biliyorum, aynı şekilde tiyatro da öyle. Bu tutkularınızı bize anlatır mısınız biraz.

AÖ: *Genel anlamda pek çok sanat dalına ilgili duymuşumdur. Öğretmen olmasaydım, mimar olurdum. Mimarlık için Trabzon'da fakülte hazırdı ama koşullar farklıydı. Resim yapmak tutkumdu. Yıllar boyu resim yaptım. Pek çok tablomu 12 Mart 1971'de Zonguldak'ta yedek subaylığım sırasında Trabzon'daki evimizde, başıma iş gelir diye en yakınlarım gıyabımda yok ettiler. Öğretmenliğimin bir döneminde Talip Apaydın'ın Bir Yol adlı oyununun sahneye koymuştum. Amatör Tiyatro Derneği başkanıyken 12 Eylül kapımızı çaldı. Bir iki yıl öncesinde Şili'de Av oyununu derneğimizce sahneye koymuş, ben de o oyundaki kişilerden birini oynamıştım.*

MA: Biraz da yazdıklarınıza değinmek istiyorum. Bildiğim kadarıyla sizin şiir, öykü, deneme, köşe yazıları, araştırma yazılarınız var. Ahmet Özer nasıl çalışır? Adım adım nasıl ilerler bir inceleme-araştırma yaparken? Nelere dikkat eder? Şiirleri nasıl oluştur?

AÖ: *Yazmak benim için aşktır diyebilirim. Roman dışında her türde yazılar, kitaplar yazdım. Şiir hep önde oldu. 10 şiir kitabım yayımlandı. Yıllarca daktiloyla yazdım. Bilgisayarlarla büyük bir olanak yakaladık. Kimi konuları yazmasam rahatlayamazdım. O nedenle yüzlerce binlerce sayfa yazı yazdım. Şiir başka bir yerde... Duygu, duyarlık, düşünce, algı, görüntü harmanlanıyor yüreğinde. Bir ipucu yakalıyorsun, onun ardından sürükleniyorsun. Sonrasında bir şiiri altı yedi kez yeniden yeniden yazıyorsun. Noktayı koyduğunda sonsuz mutluluk başlıyor bu da yeni bir şiire değin sürüyor. İnceleme, araştırma konuları daha başka bir mutluluk. Kimi konularla ilgili çok kişinin bilmediği bir alana girmişsen heyecan, tutku, coşku, mutluluk at koşturuyor…*

MA: İlk Şiir Kitabınız olan "Ayrı Beraberlikler"in ilk adı "bir ayrı beraberlik"miş neden değişti kitabınızın ismi? Siz bu kitabınızla Nevzat Üstün Şiir Ödülüne ve Ömer Faruk Toprak Şiir Ödüllerinde Mansiyona değer görülmüşsünüz? Bu kitabı özel kılan neydi?

AÖ: *Trabzon'daydım. İlk kitabım dosya aşamasındayken onu yayımlama amacıyla Ankara'ya geldim. Şiirlerimi daktiloyla bir suret yazmıştım. 12 Eylül darbesi yeni olmuştu. Yolda iyi anımsıyorum, otobüsten indirilip 15-16 kez aranarak ulaşmıştım başkente. Bu dosyama en iyi yorum yapabilecek dostum Ali İhsan Mıhçı'ydı. Mıhçı o sıralar Gazi Eğitim Enstitüsü'nde hocaydı. Dosyamı ona verdim okuması için. Onun önerileri yolumu aydınlattı. Önerilerinden biri, belirttiğiniz değişiklik oldu. Ben de uygun gördüm. Kitabımın arka kapağını sevgili Ahmet Say yazdı. O nedenle ilk yapıtımın kitlelere ulaşmasında dostlarımın emeği büyüktür. Dosyanın iç düzenlemesini ben yapmıştım. Kitabım 1981'de yayımlandı.*

MA: Aşkın Taçyaprağı adlı şiir kitabınızla 1998'de Cevdet Kudret Edebiyat ödülünü almışsınız. Bu kitaptaki şiirlerin size ödül getirmesindeki etken neydi? Kaynaklarda bireyle toplum, doğayla kent yaşamı arasındaki ilişkiyi çok iyi ele aldığınız belirtilmektedir. Ancak "öldüren şehir" adlı şiirinizde Lütfi Ö. Akad'ın yönetmenliğini yaptığı, onun da adını kullandığınız filmi anlatıyorsunuz. Neden örneğin bu filme değindiniz? Sizi etkileyen neydi? Ya da aynı şekilde Şükrü Gümüş anısına yazdığınız bir şiir yer almakta, onun anısına şiir yazmayı ne tetikledi sizde?

AÖ: *Sevgili Munise, şunu belirtmek isterim ki benim yazdıklarımda yaşamın çok renkli dünyası gizlidir diyebilirim. Öldüren Şehir yanan, yok olan bir filmdir, onun sadece afişi kaldı bize. Yanılmıyorsam 1954'te çekilmişti. Akad'ın iyi filmlerinden biriydi. Seyredenler, yaşça benden büyük olanlar, onu öylesine güzel anlatmışlardı ki ben de adına âşık oldum diyebilirim. Hatta bir yapıtımın adının Bir Şehrin Boynundayız olduğunu biliyorsun. Belki de bir köy çocuğunun bilinçaltında*

"şehir" kavramının, onu sürekli yeni düşlere hazırladığı gerçeğidir bu. Şükrü Gümüş'e gelince şunu aktarayım. Şükrü son derece yetenekli, iyi bir öykücü, romancıydı. İlkokul öğretmeniydi. Zap Boyları'nı yazmıştı, Hakkâri'de öğretmenken. Çorumlu bu genci, 40 yaşına varmadan yitirdik. Büyük bir kayıptır erken gitmesi. Yaşamını incelerken, yazdıklarını okurken onu nasıl yaşatırız diye düşünmem şiirime nakış olarak eklenmesine ortam hazırladı.

MA: Ayrıca bu kitapta ve "Söyle yüzüm Tanığımsın", "Ayrı Beraberlikler" gibi başka kitaplarınızdaki şiirleri de belli üst başlıklar altında toplamışsınız bunu konularından dolayı mı yaptınız yoksa başka bir nedeni var mıydı?

AÖ: *Şiir kitaplarındaki bölümler şiire farklı bir renk, farklı bir imge katmak amacıyladır. Okurun dizelerimde yolculuk yaparken makas değiştirmesi gerektiğini düşünürüm. Bu değişimde farklı bir istasyona varırsınız. Gecenin bir vaktinde bir istasyonda yerde yatanları görürsünüz, simit satan çocukları, eşine sarılan bir gelini, sırtına anasını almış acil servise taşıyan bir oğlu… Benim şiirlerimdeki esintinin o bölümlerle bir bütünlük oluşturması için kim bilir kaç gece kaç gündüz sancılanmışımdır.*

MA: Neden şiir yazmak bir başkaldırıdır, bir silahlanmadır?

AÖ: *Şiir bir silah değil, silahlanmada değil… Yaşamında bir eksik olduğunu duyumsayan kişi için bir gereksinimdir. Aşkı, sevdayı, coşkuyu, ölümü, ayrılığı, hüznü, çocukluğu, hapishaneyi, savaşı, barışı, kenti, kasabayı, güzelliği, estetiği… Say sayabildiğin kadar, çok alanı yaşamınıza taşır. Sizi olduğunuz yerden alır, başka alanlara götürür. Yaşamınızı gözden geçirmenize ortam oluşturur, sevdiğinizi sevindirir. Genel anlamıyla bir soluklanmadır. Bir duyguyu, bir düşünceyi, bir duyarlığı, nice benzer ve karşıt alanları en kestirme yoldan düşlerimize yerleştirendir şiir.*

MA: Şiir kitaplarınız dışında diğer eserlerinizle de ilgili bilgi verebilir misiniz? Örneğin öykü kitabınız var çocuklar için yazmış olduğunuz? O nasıl ortaya çıktı?

AÖ: *Öykülerimin ilkini 1975'te yazdım.1972-1975 arasında İstanbul'da yayımlanan Yansıma dergisinde şiirlerim çıkıyordu. Sevgili Tekin Sönmez yayın yönetmeniydi, Şiirlerimin yayımlandığı bu derginin son sayısını "Çocuk Eğitimi ve Edebiyatı Özel Sayısı" olarak hazırlarken gönderdiği bir mektupta, benden de kahramanı çocuk olan bir öykü yazmamı istemişti. Ben de o sıralar yazdığım ve adını "Babam" olarak koyduğum öykümü kendisine gönderdim. Öykümü o yıl çıkan söz konusu sayıda yayımladı. Çok öncelerde de pek çok öykü yazdım ama hiçbirini yayımlamadım. "Babam" öyküsü diğer öykülere lokomotif oldu. Sekiz öyküden oluşan bir kitap çıktı: Çocuklar Varken. Birkaç basımı yapıldı. Bir basımını da Kültür Bakanlığı yaptı. Geçen yıl 5. basımı çıktı kitabın. Çok okunan bir kitabımdır. Diğer kitaplarım röportaj, deneme, eleştiri, köşe yazıları içeriklidir. Bu arada üç cilt de biyografi kitabı yazdım. Şu an 39. kitabım basıma hazır.*

MA: Bir de aklıma gelmişken aslında şairler bunu bilinçli olarak yapmazlar, yani ille de bu biçemi kullanacağım değildir kaygıları, şiiri, yazıyı oluştururken kendiliğinden kullanılmış olur ve araştırmacılar genelde şairin, yazarın kullandığı biçemleri ortaya çıkartırlar ama sizin bilinçli olarak kullandığınız ya da kullanmak istediğiniz biçemler oldu mu, neden?

AÖ: *Duyguların, düşlerin, düşüncelerin fışkırma anı beraberinde kendi biçemini de getiriyor. Kimi zaman halk yazınına yakın bir söylemden hareket ettiğinizde kuşkusuz uyaklar bir yerlerden başını kaldırır. Bir destanın ufkuna yaslandığınızda, anlattığınız konu bir şelale gibi akar. Çoğu zaman, sözde yoğunluktan yana bir çizgi izlerseniz, o zaman sözünüzü bir dizede ya da bir ikilide bütünleştirmiş olursunuz. Demem şu ki ben şu kalıpta bir şiir yazayım gibi bir planlamayı önceden yapmayı hiç düşünmemişimdir. Kimi eleştirmenlerin ortaya koyduğu da şairin planladığı bir söylemden çok, eleştirmenin kendine has yorumudur.*

MA: Ayrıca şunu da sormak istiyorum, sizin düzyazılarınızı toplumsalcı gerçekçi yöntem üzerine kurduğunuzu söyleyebilir miyiz? Çünkü çözüm göstermek istiyorsunuz? Bunun dışında bu yöntemle yazan hangi Türk yazarlar bulunmaktadır?

AÖ: *Yazılarımdaki durum daha farklı. Öncelikle sevdiğim, önemsediğim kişiler için emek vermeyi görev bilmişimdir. Bu konuda en azından 30-40 kişinin adını sayabilirim. Onların çoğunun yüzlerini bir kez olsun görmesem de emekleri vardır üstümde. Sırf karşı olmak için bir kişiyi ele aldığımı sanmıyorum. Benim daha çok düşünceyi mahkûm etmeye yönelik tavrım olmuştur. Yazılarımın çoğunda yaşadığımız çelişkilere bir eleştiri yöneltip daha sonra da okurda belli bir bilinç oluşturmak için çaba gösteriyorum. Bu durum toplumsalcı dünya görüşüne sahip sanatçının genel tavrıdır diyebilirim. Bu konuda öncelikle dostum Öner Yağcı'yı örnek gösterebilirim.*

MA: Ayrıca sizin yayınlanmış olan bir belgeseliniz de bulunmaktadır. Bununla ilgili kısa bir bilgi verebilir misiniz? Bir de sizin adınızın verildiği bir sokak var. Bu nasıl oldu, bize bunun hikâyesini anlatır mısınız?

AÖ: *Yıllardır yönettiğimiz Kıyı dergisinin kurucusu Ahmet Selim Teymur, bir yargıçtı, köşe yazıları yazan bir gazeteciydi, iyi bir müzikologdu, bu alanda üç ciltlik yapıtı vardır. Pek çok enstrüman çalardı. Bir cilt ve hat ustasıydı. Ölümünün ardından Kıyı'yı yeniden çıkarırken bu konuda onun yaşamını dile getiren bir belgesel yazmamın iyi olacağını düşündüm. Senaryoyu ben yazdım, yönetmenliğini Müfit Semih Baylan yaptı. Trabzon'da yerel TV'61'de birkaç kez gösterildi. Ahmet Selim Teymur'un emeğini çok yönlü yansıtmaya çalıştığımız bu belgesel, sanat yaşamımda önemli bir kazanımdır. Adımın Söke'nin Yuvaca köyünde bir sokağa verilmesi ise sadece bana gösterilen bir ilgi değil, o dönemde Edebiyatçılar Derneği'nin genel bir projesiydi. Sevgili Burhan Günel ve Güven Pamukçu'nun emekleriyle pek çok şair ve yazarın adları orada birer sokağa verildi. Benim adımı*

da orada bir sokağa verdiler. Sevinilecek bir durum. Çaktığım levha yıllar sonra da olsa orada duruyor. Yöre insanı sahip çıktı bu adlara.

MA: Sizin derneklerde yer aldığınız da bilinmektedir. Edebiyatçılar Derneği, PEN Yazarlar Derneği ve Dil Derneği gibi. Ben size Dil Derneğini sormak istiyorum. Bu dernekte göreviniz neydi? Neler yapıyordunuz? Dil Derneğinden çıkan örneğin "Yazın Terimleri Sözlüğü"nde inceleme kurulunda mıydınız? Ya da yine Beşir Göğüş'ün çıkartmış olduğu "Anlatım Terimleri Sözlüğü" vardı. Ayrıca merak ettiğim bir şey daha var Türk Dil Kurumu "Türkçe Sözlük" ile Dil Derneği "Türkçe Sözlük"leri arasında yazım farklılıkları bulunmaktadır. Siz bunu neye dayandırıyorsunuz? Neden örneğin bazı sözcüklerin yazımı her iki sözlükte de farklılık göstermektedir? Ayrıca siz de biliyorsunuzdur bunu, bir ara Dil Derneğinin yazım şeklini kullanan kişi ile Türk dil kurumunun yazım şeklini kullanan yazarlar ya da kişiler belirli politik görüşe göre sınıflandırılıyordu? Sizce bu bilinçli yapılan bir şey miydi? Ve hala sürmekte midir?

AÖ: *Dil Derneği'nde, derneğin yayın organı Çağdaş Türk Dili'nin yayımlanmasında görev almıştık. Uzun bir zaman Türkçeye emek verenlerce bu görevi yaptık. Sizin belirttiğiniz "Türkçe Sözlük" ve "Yazın Terimleri Sözlüğü"nün hazırlanmasında bir görevimiz olmadı. 12 Eylül darbesini yapanlar birkaç yıl geçmeden Türk Dil Kurumu'nu devlet dairesine dönüştürdü ve kurumu işlevsizleştirdi. Kurumdan ayrılanlar binbir eza ve cefayla Dil Derneği'ni kurdular. Dil Derneği'ni kuran saygın kadro, Türk Dil Kurumu'nda bıraktığı yerden görevi sürdürdü. Oysa TDK'yi dönüştürenler önceki kazanımları hemen yok etmeye çalıştılar. Türkçe Sözlük'te hayli değişiklikler yaptılar, Yazım Kılavuzu alabildiğine kendi mantıklarına göre düzenlendi. Bugün belirttiğiniz gibi dilimizin sözlüğü de yazımı da iki ayrı kanaldan yürüyor. Bizler Dil Derneği'nin ürettiği kaynakları ölçüt alıyor ve ona göre hareket ediyoruz. Kurumda olanlar eski tavırlarını az çok yumuşattılar. İnatçı davranışlarından büyük ölçüde vazgeçtiler. Ancak bu iki birimin birbirine olan soğukluğu sürüyor. Dilimizdeki yazımda ortak bir yol bulunamıyor. Burada politik görüşten çok, devlet kurumunun yayınlarının resmi kanaldan baskıcı bir tavırla ilgili birimlere kabul ettirilmeye çalışılması önemli. Milli eğitime bağlı okullarda, bakanlığın ve YÖK'ün yaptığı onca sınavda TDK'nin anlayışı baskıcı bir tavırla ölçüt alınıyor. Yazım farklılıkları bizim konumumuzdaki kişiler için sıkıntı yaratıyor. Hele de yıllardır öğretmenlik yaparak, yazı yazarak, ders vererek kullandığın ölçütlere birilerinin gereksiz itirazı, insanın içini acıtıyor. TDK, 35 yılı aşkındır yanlışında ısrar ediyor. Yine de işin ortasının bulunmasının iyi olacağı kanısındayım. Bir dilin 5-10 yazım kılavuzu olur mu? Piyasada daha da fazlasını bulabilirsiniz.*

MA: Ayrıca size Kıyı dergisini sormak istiyorum. Kıyı dergisinin belli bir dönemde "çoğu öğretmen olan, sanata duyarlı insanların okuduğu bir dergi" olduğunu "Trabzon'un Kalbi Meydan" adlı kitabınızda belirtmişsiniz. Peki, bugün nasıl? Çizgisi değişti mi? Bir de gerçekten okumak isteyen, nitelikli yazılar görmek isteyen kişilere hangi dergileri tavsiye edersiniz?

AÖ: *Kıyı dergisi 1961döneminde 11 sayı, 1969 döneminde 19 sayı, 1981 döneminde 21 sayı, 1986 döneminde 193 sayı, 2007'den 2017'e değin de 10 yıl düzenli olarak yayımlandı. Toplam 310 sayılık bir birikimi oldu. Çizgisini hiç değiştirmeden geliştirip, zenginleştirerek geçen yılın sonuna değin yayımlandı. 2018'de dergi yayımlanmıyor. Derginin önemli bir işlevi vardı, onu yerine getirdiği kanısındayım. İleride yeniden çıkar mı bunu zaman gösterecek. Bugün her alanda pek çok dergi yayımlanıyor. İlk etapta Sözcükler, Edebiyat Nöbeti, Esinti, Berfin Bahar, Yaşam Sanat, İnsancıl dergilerini önerebilirim.*

MA: Genç araştırmacılara çalışırken nelere dikkat etmelerini, nasıl çalışmalarını önerirsiniz? Bu çalışma şekli onları nasıl bir sonuca götürür? Ülkemizde bugünkü sanat ve edebiyat ortamını, sanat ve edebiyat ürünlerini nasıl görüyorsunuz?

AÖ: *Genç araştırmacılara önerim onların ele alınan onca konu arasında olmayan, araştırıp yazın alanına kavuşturduklarında çok kişinin zevkle okuyabileceği özgün çalışmalara imza atabilmeleridir. Çoğu kişi aynı konuda tekrara düşünce, okur da duruma ilgi göstermiyor. Oysaki özgünlük gerekiyor. Kütüphanelerde olan kaynaklar, zaten bulunup oraya yerleştirilmiş. Onların dışındaki konuları ele almak gerekiyor. Kişileri bulup konuşturmak, kimilerinin sandıklarında olan belgeleri bulup çıkarmak, pek çok fotoğrafa el vermek çok önemli… Bugünkü sanat ve edebiyat ortamı çok gereksiz sataşmaları da beraberinde getiriyor. Kısır çatışmalar öne çıkarılıyor. Edebiyatın saygınlığını iyi ürünlere imza atarak kanıtlamak gerekiyor. Çoğu ürünlerin zaman içinde uçup gitmesi söz konusu... Bu konuda büyük emek vererek iyi ürünler üretilebilmeli.*

MA: Şunu da sormak istiyorum. İnsan siyasi görüşüne göre şiir yazabilir mi? Yazmalı mı? Siyasetle sanatın, edebiyatın ilişkisi var mıdır, olmalı mı? Sanatçı demek hep siyaseten örgütsüz olmak ve hep muhalif olmak demek midir?

AÖ: *Bu konu tartışılır. Bir şair siyasi çizgisini nasıl belirlemişse şiirini de hep o çizgide yazmalı, okuruna o doğrultuda sunmalıdır diye bir dayatma söz konusu olamaz. Ancak bu belirgin bir siyasetin diğer siyasi çizgilere de yaklaşım kurmasını gerektirmez. Anlatmak istediğim yaşama doğru bir çizgiden, sağlam bir dünya görüşü perspektifinden bakabilmek, diyalektik bir açıdan evreni yorumlayabilmektir önemli olan. Abidin Dino'nun çizgisini bilenler bilir. Bir dönemde salt çiçekler üzerine kafa yormuş, pek çok çiçek desenleri çizmişti. Kimileri, ilahi Abidin Bey, sizin gibi bir insan bunca konu arasında bula bula çiçekleri mi bulmalıydı diye sitem etmişti. Çiçekleri dışlayarak doğaya bakılabilir mi? Doğanın diyalektiğinde çiçeğin yeri yok mudur? O nedenle önemli olan bir konuya doğru yönde bakabilmek, onu kuşatıcı bir açıdan yorumlayabilmektir. Türk şiirinde farklı noktalarda bulunup şiir yazan onca şair var. Onların bu şiirlerinin değerlendirilmesinde temel ölçüt bireyi dışlamadan, toplumu gözeterek, doğayı önemseyerek tarihe doğru bakarak bir ölçüt yakaladıklarında iş kolaylaşır. Buna kuşkusuz imgesel söylemi, dize özgünlüğünü, şiirin evrensel söylemini, mimari bakış açısını da katabildiğinizde yazdığınız şiir olur. Bir insanın dünyada*

tuttuğu yeri değerlendirirken belli ölçütlerimiz yok mudur? Kuşkusuz vardır. Şairin dünyaya bakışında da bu ilkeler başattır. Zaten sizi belirleyen siyasal çizgi şiirinizin de rotasını doğrular. Bu konuda en özgün örnek Nâzım'dır. Onun siyasal çizgisi ortada. Saat 21-22 Şiirleri'ni Piraye Hanım'a yazarken ister siyasi bir tavırla yorumlayın ister aşkın gizemiyle. Sonuçta söylediği sözün kurduğu iletişimin insan yüreğine bıraktığı iz değil midir değerlendirilen.

MA: Son olarak yeni yapıtlarınız yolda mı? Bize bu konuyla ilgili biraz bilgi verebilir misiniz?

AÖ: *Bu yıl iki şiir kitabım yayımlandı. Biri Çocuklar için Şiirler alt başlığı altında Kardeş Yağmurlar adını taşıyor. Diğeri Bilgi Yayınevi'nin ürünü Suları Çekilen Nehir... Bu arada 300-330 sayfalık bir söyleşi kitabım yayıma hazır. Bu söyleşi türündeki kitaplarımın dördüncü cildi. Bunun yanında makalelerimi iki ciltte topladım. Onlar da yayımlanmayı bekliyor. Şiirlerimin 30'u İngilizceye çevrildi. 30 şiirden oluşan Türkçe İngilizce bir kitabımı da bu yıl yayımlamak amacındayım. Bunlar yayımlanırsa toplam kitap sayısı 42 olacak. Yaşamın getireceği ne olur bilemiyorum ama emek yoğunluğumun ürünü olarak 50. kitabıma da imza atmak amacındayım.*

MA: Bu söyleşi için size çok teşekkür ederim.

AÖ: *Ben çok teşekkür ederim. Yaşamımı, eğitim ve sanat alanındaki çabamı çok yönlü olarak hayli zahmetle araştırıp sorulara dökmüşsünüz. İlginiz, emeğiniz için sağ olun, var olun!*

ARTHUR SCHNITZLER'İN *MEIN FREUND YPSILON* ADLI ÖYKÜSÜNDE SANAT ESERİ BAĞLAMINDA SANAL GERÇEK KARMAŞASI

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe BOZKURT
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
aise_d@hotmail.com

1. GİRİŞ

Macar asıllı Yahudi bir ailenin oğlu olarak 15 Mayıs 1862'de Avusturya'da dünyaya gelen ve babası Johann Schnitzler ve dedesi Philipp Markbreiter gibi doktor olan Arthur Schnitzler, mesleki başarısını daha ziyade yazarlık alanında göstermiştir. Tercihleri ve eğilimleri babasına taban tabana zıt olan ancak ona duyduğu saygıyı daima koruyan Schnitzler, ilk gençlik yıllarında Viyana gece hayatına dalarak dağınık yaşam sürmeye başladı. 1893'te çalıştığı hastaneyi bırakıp kendi muayenehanesini açmış ancak yine doktorluk işini bu şekilde de tam anlamıyla icra etmemiştir. Nitekim hasta sayısı onu geçindirecek ölçüde yeterli olmadığından geçimini yazarlık ile sağlamıştır. Tıp alanında da ilerde ortaya çıkaracağı birçok esere esin kaynağı teşkil edecek ruh bilimle ilgilenmiştir.

Natüralizm'e karşı eserler veren yazarlar arasında bulunan Arthur Schnitzler'in, Hugo von Hoffmansthal gibi çağdaşı olan önemli yazarlarla arkadaşlığı devam etmiştir. Yazarın, daha ziyade gençlik döneminde sanatçı toplulukları ile teması dikkat çekerken, hayatının ilerleyen dönemlerinde sanatçı topluluklarından uzak durduğu görülmüştür.

Arthur Schnitzler'in birbirine zıt iki kimliği hekimlik ve şairlik, onun yaratılışındaki tezatlığın bir neticesi olarak değerlendirilir (Aytaç 1994: 83). Diyalektik düşünce, onu tüm dogmaların karşısında tutmuş, dini ya da ilmi her türlü dogmanın düşmanı olmuştur (Aytaç 1994: 84). Ancak varlıkların özünü anlama ve ölümsüz unsurları dile getirme tutkusu ve kâinattaki birlik ruhunu hissettiren sözleri, onda var olan dindarlık belirtileridir (Aytaç 1994: 85).

Viyanalı olması ve hekimliği, Schnitzler'in yazarlığının temelini oluşturan iki önemli özelliğidir. Hekimlik, ona karşılaştığı psikolojik vakaları eserlerinde kullanmasını sağlarken, Viyana toplumunun ruhu, çalışmalarını besleyen kültürel damarı oluşturmuştur. Zira Avusturya Macaristan imparatorluğunun yıkılmasıyla Schnitzler'in yansıtacağı toplumsal doku da ortadan kalkmıştır (Schnitzler 2013: 11).

Schnitzler, dönemin Viyana ahlak anlayışına ters düşecek konuları eserlerine yansımaktan çekinmemiştir. Schnitzler'in insan doğasının en tehlikeli unsuru olarak görülen cinselliği eserlerinde kullanması, kendi toplumuna tepki olarak

değerlendirilebilir. Nitekim çağdaşı Stefan Zweig *Die Welt von Gestern* (1941)'de Avusturya Toplumunu şu şekilde aktarır:

…es empfand die Sexualität als ein anarchisches unddarumstörendes Element, das sich nicht in ihre Ethik eingliedern ließ, und das man nicht am lichten Tage schalten lassen dürfe, weil jede Form einer freien, einer außerehelichen Liebe dem bürgerlichen Anstand widersprach (Zweig 1996: 87).

Eserlerinde kullandığı dil ve üslup özelliklerini empresyonist akım doğrultusunda şekillendiren Schnitzler, konuları psikanaliz niteliğinde işlemiştir (Keser 2011: 173). Bireyin ruhsal durumunu eserin odak noktası yapan yazarın anlatımında dış dünyaya ait geniş anlatımlara rastlanmaz. Natüralizmin kullandığı "Sekundenstil" biçimini Schnitzler, kahramanların ruhsal durumlarını anlatmada kullanmıştır. İç monolog olarak bu yöntemi sıklıkla kullandığı görülmektedir.

Yahudi kökene sahip olan ve bu yüzden dışlanan, sürülen ve eserleri yasaklanan diğer alman yazarların kötü akıbetine ömrünün vefa etmemesi nedeniyle maruz kalmamıştır, ancak 1931'de Viyana'da ölümünden sonra eserleri Nazi Almanya'sında ve daha sonra Avusturya'da yasaklanmıştır. Nitekim 1933'te yakılan kitaplar arasında Schnitzler'in eserleri de vardır.

Daha önce belirtildiği üzere kahramanlarını ruhsal durumlarındaki dengeyi kaybeden gerçek kişilerden esinlenerek oluşturan yazarın *Mein Freund Ypsilon* adlı öyküsü bu çalışmada incelenecektir. Arthur Schnitzler'in psikanaliz özellikleri ağır basan öykülerinden biri olan *Mein Freund Ypsilon* adlı hikâyede anlatılan karakter Ypsilon'un sanatçı kimliğinde yansıtılan sanal ve gerçek dünya arasındaki belirsizlik, bunun işleniş biçimi, sebepleri ve sonuçları üzerinde durulacaktır.

1. 1. Psikanaliz Bağlamında Sanatsal Üretim Sürecinde Sanatçı Kimlik

İnsanlık tarihinin her döneminde var olan bir olgu olarak karşımıza çıkan sanatı tanımlayacak en genel ifade, onun üretebilmenin ve hayal gücünün bir ifadesi olmasıdır. Sanata dair yorumların en eski örnekleri antik çağ düşünürlerinin ifadelerinde karşımıza çıkar. Sokrates'in öğrencisi ve Aristoteles'in hocası olan Platon'un sanatla ilgili düşünceleri olumsuzdur (Turgut 1993: 7). Aklı her şeyin üstünde tutan ve duyuların insanı yanılttığını savunan Platon'a göre sanat dalları gerçeklikten uzak, gerçeğin bilincinde olmayan bir faaliyettir. Tüm sanat dalları kopyadır ve bundan dolayı aralarındaki farklar önemsizdir. Yani sonuçta hiçbiri aslı değil ve hepsi birer aldatmacadır (Kavuran ve Dede, 2014: 48) Sanatın insanın duyuları ile oluşturduğu eylem olması ve dolayısıyla kaynağını duyulardan alması, sanatın da sahtecilik olarak değerlendirmesine sebeptir. Platon'un aksine duyulara değer veren ve onların insanı eğittiğini düşünen Aristoteles için sanat, salt bir taklitten ibaret değildir. Sanatçı insanlara sahte dünyalar sunan bir yanıltıcı değil, tam tersine insanlara çok farklı dünyalar ve güzellikler sunan, doğada bulunmayan ama olabilir güzellikleri de bulan ve bunları ifade eden kişiler olarak değerlendirilmiştir (Kavuran ve Dede 2013: 56). Sanatçı ürettiği eserine ayrıca

kendinden bir şeyler de katarak sanatı aracılığıyla kendini ifade eder. Sanat eseri, taklit ve sanatçının düşünce ve duyu dünyasının yoğrulduğu bir etkinliktir.

Sanat karşısındaki öne çıkan hedeflerinden biri, sanatçının üretici özelliğini belirleyen nedenleri aydınlatmak ve sanatsal ilhamın ortaya çıkışını açıklamak (Parman 2007: 8) olan Psikanaliz, 20. yüzyıldan beri modern sanatın gelişmesine, ilerlemesine ve içeriğinin önceki dönemlere nazaran farklılaşmasına katkı sağlamıştır. Psikanaliz'i sadece ruhsal hastalıklarda kullanılan bir tedavi tekniği olarak tanımlamayan, onu insan psikolojisinin bir parçası sayarak sanatsal, felsefi ve dini sorulara yanıtlar sağlayacak bir bilim olarak gören (Parman 2007: 7) Freud'un görüşleri dönemin sanatçıları tarafından ilgi görmüştür.

İnsan ürünü olan sanat eserleri, kendisini meydana getiren sanatçının ruhsal ve etkileşimsel sürecini yansıtırlar. Bir birey olan insan, doğuştan belirli kişilik özelliklerine sahiptir. Sahip olunan genetik özelliklerin yanı sıra kişilik, bireyin ailesi, çevresi, tecrübeleri gibi dış kaynaklı unsurlar tarafından da şekillenmektedir. Bu durum, kişiliğin bireyin ömrü boyunca geliştirdiği karakterle ilişkisini gösterir (İba 2020: 218). Kişiliğin oluşum sürecinde bireyleşmenin rolü ayrıca büyüktür. Psikiyatr Carl Gustav Jung, bireyleşmeyi kişinin kendi bilincine varması olarak tanımlar. Bilinç ne kadar gelişirse bireyleşme de o kadar büyür (Kavut 2020: 687). Bu bakımdan bireyin davranışlarının bir bütünü olarak değerlendirilebilen kişiliğin, sanat eserine doğrudan yansıması kaçınılmaz olacaktır.

Kendisini üreten sanatçının kişiliğinin bir izdüşümü olan ve temeli özgünlüğe dayanan sanat eseri ile sanatçı, kendini gerçekleştirir. Bu bağlamda sanatçı, ortaya çıkaracağı sanat eserinde esin kaynağı olarak dışarıdan etkilenmiş görünse de aslında dış kaynaklı tetikleyicilerin iç dürtülerini harekete geçirmesi, sanatçının sanatı için kaynak oluşturur (İba 2020: 220). Freud'un sanatsal etkinliğin kaynağına ilişkin düşünceleri de aynı doğrultudadır. Freud'a göre sanatçı, nevrotik ve içe dönük olduğundan sanatsal eylem de bilinçdışı kaynaklıdır. Sanatsal faaliyetin ruhsal bir arınma, maruz kalınan ruhsal dengesizliklerin aşılması girişimi olduğu yönündeki Freud'un düşünceleri de yine aynı noktaya işaret etmektedir. Ayrıca bu durum, sanatçı kimliğin sorunlu kişilerde görülen bir özellik olduğu gibi bir genellemeye götürür bizi, ancak bu genellemeyi sanatın problem çözme becerisi olduğu yönünde yapmak daha doğru olur. Çünkü sanatsal üretim süreci, öncellikle mevcut olan bir sorunu fark edip ona analitik çözümler üretebilmeyi şart koşmaktadır. Yani iç dünyasında hiçbir sorun yaşamayan ve hayatından memnun olan bir kişide benzer bir çaba görülmeyeceğinden, onda sanatsal eğilimin daha düşük olacağı öngörülür. Bu bağlamda bireyle başlayan sanatsal üretim sürecinde sanatçının uğraştığı sorun sonucunda ortaya çıkaracağı yapıt, problemin çözümüdür. Tek bir çözümle (eserle) değil sanatçılar bazen sonuca ulaşabilmek için yıllarca aynı problem doğrultusunda eserler verebilmiştir. Ancak çözüme kavuştuktan sonra aynı problem üzerinde durma gereği ortadan kalkmaktadır.

Sanatçının sanat eseri ortaya çıkarma sürecinin temeli bir probleme dayandırıldığından problemle baş etme süreci de kolay olmaz. Oldukça sancılı geçen bu sürecin seyri kişiye ve soruna bağlı olarak değişkenlik gösterir. Bu bağlamda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir, bunlar; sanatçı, sıradan insanlardan farklı olağanüstü özelliklerde donatılmış bir kişidir; sanatçı zorlayıcı saplantıları olan ruh hastasıdır; sanat, kaygılı ve nevrotik tipleri rahatlatma aracıdır. Bu kurama göre Dostoyevski, Vinci gibi nevrotikler hastalıklarını evrensel yapıtlara dönüştürerek iyileşmişleridir (Hançerlioğlu 2003: 319).

2. *MEIN FREUND YPSILON*'DA GERÇEK HAYAL KARMAŞASI

Güzel sanatlar arasındaki yeri tartışılamayacak derecede büyük ve malzemesi dil olan, sözlü ve yazılı olarak ifade bulan Edebiyat, pek çok sosyal bilim alanından beslenerek ilerleyen ve kendini geliştiren bir sanat dalıdır (Üçler 2018: 688). Dil, insanoğlunun hayatının her alanında kullandığı sürekli gelişen ve değişen bir kavram olarak insan hayatı için yeri doldurulamaz bir öneme sahiptir. Dolayısıyla sahip olduğu güç ile dil, dili kullanarak sanat icra eden Edebiyata sınırsız bir ifade gücü sunmaktadır. Yine malzemesinin her insanın kullandığı dil olması, diğer sanat dallarının aksine, Edebiyata geniş kitlelerce ilgi duyulmasına olanak sağlamaktadır.

Bilinci ve duyguları olan bir insan tarafından üretilen edebi eser, kaynağını insandan alır ve insanı anlatır. Bu özelliği, Edebiyatın psikolojiden doğrudan etkilenmesine sebeptir. Kurmaca olan edebi eserin yazarı, anlattığı olayları, kişileri kendi gözlem ve tecrübelerinden oluşturabildiği gibi tamamen hayali de kurgulayabilir, ancak her iki durumda da sanatçı kendi düşüncelerini yansıtır eserinde.

Bu çalışmada mercek altına alacağımız yapıt, gerçek ya da gerçeğe yakın olayları anlatan kısa ve düzyazı şeklinde bir anlatı olan öykü türündedir. Yalın özelliklere sahip olması nedeniyle her kesimden insanın kolayca okuyup anlayabileceği öyküler ve kısa hikâyeler, Alman Edebiyatında birçok yazarın tercih ettiği tür olarak öne çıkmaktadır.

İcra ettiği doktorluk mesleği gereği hastalarının iç dünyalarına nüfuz etme olanağı bulan ve insan psikolojisini bizzat analiz eden yazar Schnitzler'in öyküsü *Mein Freund Ypsilon,* yazarın kendi tecrübelerinin bir ürünü olduğu izlenimi vermektedir. Zira öykünün alt başlığında yer alan "*aus Papieren eines Artztes"* ifadesi, onun böyle bir hasta doktor ilişkisinden doğduğuna işaret etmektedir.

Hikâyeyi anlatan ben anlatıcı, kahraman Ypsilon'un yakın bir dostu olarak tanıtır kendisini ve hikâye onun bakış açısıyla sunulmaktadır. Anlatıcı, kahraman Ypsilon'un trajik akıbetini, hikâyenin anlatıldığı zamanda hayatta olmadığını söyleyerek hikâyenin genel içeriğini ilk paragrafta vermektedir. Kahramanın gerçek adının hikâyede bahsedilenden farklı olduğunu vurgulaması ve hatta

mezarında gerçek isminin yazılı olduğu ve isteyenin gidip görebileceğine yönelik ifadeleri, anlatılan kurguda gerçeklik izleri olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Asıl adı Martin Brand olan kahramanın trajik sonunu ilk cümlede ifade etmesinden sonra onunla ilgili anlatıcının aktardığı ilk şey ise, kahramanın yazar olması ve hatta onun gibi başka bir yazarın daha bulunmadığını vurgulamasıdır.

Meiner Ansicht nach hat kaum jemals ein Dichter ihn so verdient als mein Freund Ypsilon- nicht wegen seines Genies, das kaum gegen alle Anfechtungen der Kritik sich hätte gefeit erweisen können, sondern wegen der großartigen Weise in der ihm seine Kunst zu Herzen ging. (Schnitzler, 1061)

Kahramanın yazarlığı, anlatıcının aktardığı ifadelerden anlaşıldığı üzere çelişkilidir. Burada verilen cümlenin dışında birkaç kez Ypsilon'un yazar kimliğinin aslında başarı elde etmekten uzak olduğu vurgulanmaktadır. Küçük bir dergide yayınlanan şiirlerini "Y" harfiyle imzalamasından ötürü olsa gerek, takma ad Ypsilon ismiyle anılan kahraman, özgün ve kalıcı eser vermekten uzak, sadece kendi çapında bir şeyler karalayan bir imaj oluşturmaktadır.

Möge man sich nur nicht wundern, daβ dieser Name, dessen Andenken ich so sehr verehre, keine besonderen Erfolge aufzuweisen hatte. Seine Gedichte, ragten nicht sonderlich hervor, und auch bei mir, vermochte er selten eine wahrhaftige Aufmunterung oder Anerkennung zu finden.

Kahraman Ypsilon, gerçeklerden uzak hayal dünyasında yaşamaktadır. Zira üzüntülü olduğu zamanlarda gerçek olay ve kişilere üzülmez, tam tersi üzüntüsünün temeli hayali olay ve varlıklara dayanan sanal bir dünyaya dayanır. Bu durumun onda yazma isteği uyandırdığı, yazmanın sadece anlık bir tatmin aracı olduğu, kahramanın yazarlıkta idealist olmamasından anlaşılmaktadır. Nitekim yazma yeteneğine başarılı eserler verecek ölçüde sahip olmadığı ve kendisinin de böyle bir amacının olmadığını verilen ifadelerden anlıyoruz:

Aber wie die meistenjungen Dichter gab er wenig auf das Urteil derjenigen, denen seine Schreibereien nicht gefielen, und fühlte sich bei seine Muse, die unsichtbar ihm stets zur Seite wandelte, so unendlich wohl, dass er bis zu einer gewissen Zeit zu den glücklichsten Menschen gehörte, die mir jemals begegnet sind.

Anlatıcının aktardığı üzere hastalıklı bir ruh haline sahip Ypsilon, hayalleri gerçeklere üstün görme eğilimini sanatsal ifadeye dönüştürerek, çabasını haklı görmeye çalışmaktadır. Kahramanı yönlendirme ve onun davranış ve tepkilerini analiz etme görevi üstlenen anlatıcı, Ypsilon'un hayatındaki en çarpıcı gerçeği şu şekilde ifade eder: *"Hier aber, das steht unbestritten fest, fing schon der Wahnsinn meines Freundes Ypsilon an."*

Ypsilon'un olağanın dışında bir karakter yapısına sahip olduğunun bir başka örneği, onun insanlarla kendi isteği ve iradesiyle yakınlık kurmak istememesidir. Zira bir kadınla arkadaşlık kurmasının kendi isteği ve çabasıyla olmaması, kadının

bu arkadaşlığı başlatan ve sürdürme gayreti içinde olması, kahramanın yalnızlığından memnun olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ypsilon'un psikolojik buhranının ilk işareti de bu kadınla olan bağından rahatsız olmasıyla hikâyede anlatılmaya başlanır. Anlatının başında hikâyenin trajik sonla bittiğinden bahsedildiği gibi, Ypsilon'un kadınla olan ilişkisinin de kötü sonuçlandığı önce aktarılarak olayın seyrine okuyucunun odaklanması sağlanır.*"...aber das ging gar ärgerlich, ja so traurig aus, daβ mir das Verwunderliche und Närrische der Sache erst recht zu Sinn kam, als alles zu Ende war."*

Ypsilon'u seven ve ondan yakınlık uman kadın, sevgisine aynı karşılığı bulamamasını sevgilisinin başka biriyle ilişkisi olmasına bağlar. Ancak kahramanı yakından tanıdığını ve onun ilgisiz ve katı davranışının ardında yine bir hayalin etkisinin olduğundan emin olduğunu vurgulayan anlatıcı, Ypsilon'un yalnız kalma ve kadını yanından uzaklaştırma isteğini ciddiye alınacak bir olay olarak görmemektedir. Ona göre, Ypsilon'un yalnız kalma isteği, onun sanatçı kişiliğinin ve üretici yönünün bir sonucudur.

Du hast keine Nebenbuhlerin aus Fleisch und Blut, jene andere, von der du da sprichst – lebt gar nicht und ist nur eine Einbildung unseres Freundes Ypsilon. Ich kenne ihn, und weiß, dass er verrückt ist… Es ist nicht das erste Mal, dass er sich in seinem Gedicht, laβ es ihn ins Pult werfen, und der Spuk ist wieder verschwunden.

Anlatıcının tasvir ettiği kahramanın yalnızlık tercihi, kadının iddia ettiği üzere onun başka bir kadınla ilişki kurmasından kaynaklanmaz, tamamen onun içe dönük kişiliğinin bir neticesidir. Ypsilon'un kafasında oluşturduğu bir hayale âşık olması, anlatıcının ifadesinden anlaşılacağı üzere tek seferlik bir olay değildir, buna benzer durumları daha önce de kahraman yaşamıştır. Dolayısıyla kendisini onun yakın bir dostu olarak gösteren anlatıcı için bu durum çok da üzerinde durulacak, endişelenmeye sebep olunacak bir süreç değildir. Ypsilon'un yalnız kaldığı bu süreçte sanatsal üretim içerisinde olması, yalnızlığının kişilik üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yönünde bir izlenim oluşturmaktadır.

Bireyin yeterli ölçüde sosyal ilişki içinde olmaması sonucu hissettiği boşluğu ve tecrit edilmişliği tanımlayan yalnızlık (Peplau ve Perlman: 1984), kahraman Ypsilon için istenilen bir durumdur. Birçok sözünden anladığımız üzere Ypsilon yalnızlığı, çalışmaları için gerekli görmekte ve kendi ile baş başa kalmayı istemektedir:

Ich bitte dich, gehe! Du störst mich!... Komm Ypsilon, sagte ich, und fühlte, daβ ein beengender Schauder mir durchs Herz zog, komm, Ich kann nicht, erwiderte er und wies aus das beschriebene Papier, dann auf seinen Kopf.

Her kesimden insanın hakkında az ya da çok bilgisi, sözü ve tecrübesi bulunan yalnızlık, etkileri, sebepleri ve sonuçları dolayısıyla farklı değerlendirilmiştir. Bu

bağlamda yalnızlık, yalnızlık ve tek başınalık olgusu olarak iki farklı şekilde tanımlanmıştır (Kahraman, 2018: 3). İnsan psikolojisi üzerinde olumsuz etkileri dolayısıyla yalnızlık, insanların kaçındığı bir durumu tanımlarken, tek başınalık, gönüllük esasına dayanmakta ve kişinin kendisiyle verimli zaman geçirme, kendi olma ve kendini gözden geçirerek kişinin olgunlaşma sürecine katkı sağlayan bir durum olarak anlaşılmaktadır (Kasari ve Sterling: 2013).

Ypsilon'un davranışları yukarıdaki yalnızlık tanımları esasında değerlendirildiğinde olumlu değerlendirilebilir. Çünkü Ypsilon'un yalnızlığa ihtiyacı, edebi çalışmalarına devam edebilmesi için gerekmektedir. Ancak Ypsilon'un yazarlığı alışılagelenden farklı bir boyuttadır, zira yazdığı hikâyedeki kahramana âşık olmuş ve beraber olduğu sevgilisini de bu hayali karakter yüzünden istememektedir. Ypsilon, gerçek insanlarla kurulan yakınlıklardan kendini uzak tutar: "*Rede mir nicht von diesem armseligen Menschenkind! Ich habe dieses Geschlecht übersatt"*. Kadınlara duyduğu hisleri bu sözlerle özetleyen kahraman, zihninde kurguladığı hayali kadın için ise şunları söyler: *"Es gibt nur eine mehr für mich. Du wirst mich immer entreißen Höre Es war einmal…."* Ypsilon'un yakın dostu anlatıcı, onun kendisini hayale kaptırmasını şu şekilde özetler:

Ypsilon konnte nicht Worte genug finden, den unendlichen Zauber, der von ihr ausging, zu beschreiben. Mit verzückten Blicken erklärte er mir schlieβlich, daβ er, seit Türkisa ihr Reich ihm in Kopf und Herzen aufgeschlagen, für nichts anderes mehr das geringste Interesse empfinden könnte.

Ypsilon'un ruhsal bir dengesizliğe hatta hastalığa maruz kaldığının en önemli işareti, onun hayali varlıkları gerçek gibi algılaması, kendisinin yönlendirebileceği kurguyu kendinden bağımsız gibi göstererek kendisini trajik olaylar zincirinin halkası gibi kabullenmesi ve hatta kurban olarak kendini hikâyede konumlandırmasıdır. Ruhsal bozukluklar arasında önemli bir yeri olan Şizofrenin belirtilerinden olan, sanrılar (aksi kanıtlandığı halde kişinin inanmaya devam ettiği inançlar), halüsinasyonlar (dışsal bir uyaran olmadığı halde kişinin bir uyaran algılaması ve buna inanması) ve düşüncelerin raydan çıkması (Davison ve Neale, 1997) gibi durumlar Ypsilon'da çok belirgin bir şekilde vardır.

Hayali kahraman Tükisa adındaki kıza gönlünü kaptıran Ypsilon, bu kızı tüm gerçek kişilerden üstün görmekte ve ona paha biçilmez ölçüde değer vermektedir. Hatta ona duyduğu derin sevgi ona acı verir. Yol gösterici olan anlatıcının Ypsilon'a hikâyeyi mutlu sonlandırma telkinleri de faydasızdır:

Das liegt doch in deiner Hand! Du leitest die Fäden, deinem Schädel ist doch dieser Wahnwitz entsprungen, diese Türkisa existiert doch nur in deiner Phantasie! Gleichviel! Antwortete er ruhig. Es muβ gehen, wie es geht, die Dinge spielen sich ab, ich kann es nicht ändern.

Güzel kadın Türkisa, Ypsilon için ulaşılmaz bir noktadadır, bunun için ilk önce Ypsilon, onu başka bir prense âşık bir kadın olarak kurgulamış ve ikinci olarak da onu ölüme mahkûm kılmıştır. Ypsilon, âşık olduğu kadının ölüm sürecine girmesiyle kendisi de yavaş yavaş elini her şeyden çekme eğilimine girer. Nitekim dostunun onu her ziyaret edişinde biraz daha içine kapanmakta ve konuştuğu cümlelerin ve kelimelerin sayısı azalmaktadır. Anlatıcının ise Ypsilon'un kurguladığı hikâyenin bitmesiyle onun da normale döneceği yönünde inancı vardır.

Ich rief höhnisch hinein: Ist Türkisa noch nicht tot? Da hörte ich ein tiefes Seufzen. Offenbar war die Arme ihrem Ende nahe. Ich empfand etwas wie Freude, denn ich hoffe, daβ damit der Bahn gelöst sei.

Kahraman için ise durum anlatıcının ümidinin aksine kaçınılmaz bir sona doğru ilerlemektedir ve bu son sadece hikâyenin sonu değil, Ypsilon'un da trajik hayatını noktalayacak bir son olacaktır. Zira dostun tüm çabaları, arkadaşını yeniden hayata dâhil etme uğraşısı netice vermemiş ve Ypsilon hayalinde öldürdüğü kızla birlikte yok olmuştur.

Yalnızlığı sanatsal etkinlik sürecini besleyen bir süreç olarak değerlendirme durumu, Ypsilon için başta da söylendiği üzere yazarlığı için gereklilik oluşturması nedeniyle olumlu ve isteğe bağlı yalnızlık olarak anlaşılmaktadır, ancak ondaki yazarlık ve sanatçı kişilik verim sağlamaktan uzak, sanatçıyı tüketen bir durum oluşturmaktadır. Çünkü ortaya koyduğu eser, Ypsilon'u tatmin etmek yerine kendisini de hikâyenin kahramanıyla özdeşleştirme eğilimine sürüklemiş ve bu durum Ypsilon'da gerçek ve hayal karmaşası oluşturmuştur. Hayali, gerçek hayata dâhil etmede son derece yetkin olan kahraman, anlatıcının da söylediği gibi çok güçlü bir hayal gücüne sahiptir. Zaten yazdığı hikâyenin öne çıkan özelliği de yazarının hayal gücüdür, hikâyenin başında dile getirdiği gibi anlatıcı, Ypsilon'un tamamlamış olduğu son hikâyesinde de sanatsal bir yetkinlik görmediğini yinelemektedir: *"Ich habe die letzte Erzählung meines Freundes Y gelesen; sie ist ganz miβlungen, und es steckt kaum etwas Talent darin."*

3. SONUÇ

Gerçek bir psikolojik vaka niteliği taşıyan Arthur Schnitzler'in bu eseri, onun doktorluk mesleğinin bir ürünü olarak kabul edilebilmektedir. Ruhsal çöküntü yaşayan bir yakın dostunun yaşanmış hikâyesi izlenimi veren hikâyenin kahramanı Ypsilon, yazarlık yeteneğinden uzak ancak güçlü bir hayal gücüne sahiptir ve yazarlığı da hayal gücünü somutlaştıracak bir araç olarak kullanmaktadır. Anlatıcının onun gerçek bir sanatçı yeteneğine sahip olmadığını hikâyenin birkaç yerinde vurgulaması, onun kahramanın ruhsal dengesizliğini ve hayal gücündeki orantısız eğilimini öne çıkarmak adına yaptığı bir eylem olarak değerlendirilebilir. Çünkü Ypsilon eseriyle değil eserin onda meydana getirdiği ruhsal bunalımla dikkat çekmektedir. Trajik bir hayat yaşamaya kendini mecbur hisseden bir karakter yapısına sahip olduğunu gördüğümüz Ypsilon'un sözü geçen sanal

dünyalara kendini kaptırmasının arka planı hakkında herhangi bir bilgilendirme hikâyede yoktur. Anlatıcı, onu ruhsal bunalıma iten, yalnızlaştıran dışsal etkenlerden bahsetmemiş, yalnızca yazdığı eserlerdeki kahramanlarla duygusal yakınlık kurduğunu ve hayali varlıklara gerçekmiş gibi yaklaşmasının daha önce de olduğu yönünde ifadeler kullanmıştır. Bu, anlatıcının Türkisa'nın ölümünü istekli beklemesinden ve o öldüğü takdirde Ypsilon'un normal haline geri döneceğine inanmasından anlaşılmaktadır.

Ypsilon'un nasıl bir hayatının olduğunu başından ne tür olaylar geçtiğini hikâyede anlatılanlardan anlayamıyoruz, ancak güçlü bir hayal dünyasına sahip olmasının onu ruhsal dengesizliklere sürüklediği, kurguladığı hikâyelerden anlaşılmaktadır. Zira kendi elinde olmasına rağmen âşık olduğu Türkisa'yı başkasına âşık bir kadın olarak düşünmesi ve nedeni belli olmayan bir şekilde onu ölüme sürüklemesi, Ypsilon'un acı çekmeye gönüllü olduğunun işaretidir. Bu durumda Ypsilon, hem karşılıksız sevgiden hem de sevdiğinin ölümüne şahit olarak acı çekmektedir. Ypsilon'un âşık olduğu bir kişiyi bu şekilde kurgulaması, aşkı ulaşılmaza değer görmesi, Ypsilon'un sanatsal etkinliğinin temel şartı olduğunu düşünmesinden kaynaklamaktadır. Zira sanatçıya ilham kaynağı olan nesnenin ulaşılmaz olması, büyünün devamını sağlayacağından eserlerdeki kadınlara duyulan aşkın neticesiz kalması gerekmektedir (Demirel, 118: 2016). Ancak bu durum, yani sanatsal etkinliğin devamını sağlayacak olan duygusal çıkmaz, Ypsilon'un hikâyesinde olumlu sonuç vermemiştir. Çünkü o, yazdığı eseri kendi ürünü olarak değil, kendisini de hikâyenin akışında pasif bir karakter gibi algılar ve bu ruhsal karmaşa, onun çıldırmasına sebebiyet verecek ölçüde güçlüdür. Öyle ki, Türkisa'yı hikâyede öldürmesinden sonra kendisinin de cesedi ertesi gün bulunmuştur. Yüksek ihtimalle intiharla hayatını noktalayan Ypsilon'un nasıl ve ne şekilde can verdiğine dair anlatıcı detaylı bilgi vermez, sadece çıldırarak öldüğünü ifade eder. Neticede Ypsilon'un içinde bulunduğu buhran duygusal bir çizgide kalmayıp hayatını sonlandıracak bir noktaya sürüklemiştir onu.

KAYNAKÇA

Aytaç, G. (1994). *Çağdaş Alman Edebiyatı*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Davison, G. C. ve Neale, J. M. (1997). *Anormal Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Demirel, A. (2016). *Hermann Hesse'nin Romanlarındaki Kadın Portreleri*. Sakarya Üniversitesi. Sakarya. Doktora Tezi.

Hançerlioğlu, O. (2003). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

İba, Ş. (2020). Sanatsal Yaratım Sürecinin Sanatçı Psikolojisine Etkileri. İçinde, *Sanat Dergisi*, (36), 217-226.

Kahraman, H. (2018). Klinik Bir Olgu Olarak Yalnızlık: Yalnızlık ve Psikolojik Bozukluklar. Ayna Klinik Psikoloji Dergisi 5(2), s. 1-24.

Kavuran, T. & Dede, B. (2014). Platon ve Aristoteles'in Sanat Etiği, Estetik Kavramı ve Yansımaları. *Sanat Dergisi,* 0 (23) , s. 47-64.

Kasari, C. ve Sterling, L. (2013). Loneliness and social isolation in children with autism spectrum disorder. İn, R. J. Coplan ve J. C. Bowker (Ed.), *Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone,* s. 409-426.

Kavut, S. (2020). Carl Gustav Jung: Kavramları, Kuramları ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* (UKSAD), 6 (2), Kış, s. 681-695.

Keser, M. (2011). Arthur Schnitzler Eserlerinde Psikanalitik Özellikler. *Edebiyat ve Bilim* (29), s. 171-179.

Parman, T. (2007). *Freud ve Sanat, Freud ve Çağdaş Sanat*. İstanbul, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy.* New York, s. 1-18.

Schnitzler, A. (1961). *Gesammelte Werke, Die Erzaehlenden Schriften*. S. Fischer Verlag.

Schnitzler, A. (2013). *Ölüler Susar*. Çev. Süreyya Gürhan. 2. Basım. İstanbul: Cem Yayınevi.

Turgut, İ. (1993). *Sanat Felsefesi*. İzmir: Üniversite Kitabevi Yayınları.

Zweig, S. (1996). *Die Welt von Gestern*. Frankfurt am Main. Ficher Verlag.

Üçler, F. (2018). Psikiyatrik Vakalardan Esinlenen Edebi Eserlerde Kadın Karakterler Üzerine Bir İnceleme. *Türk Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(5), s. 687-725.

KÖROĞLU OPERASI ÜZERİNE DEĞİNİLER*

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi
aozturk@erbakan.edu.tr

Doç. Dr. Elif Sanem GÜLEÇ
Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sanat Tasarımı ve Mimarlık Fakültesi
elif.sanem@kocaeli.edu.tr

Ar. Gör. İbrahim Şevket GÜLEÇ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi
elif.gulec@ozal.edu.tr

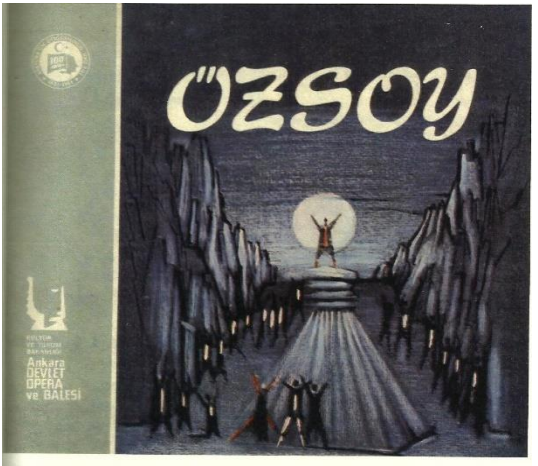
1. GİRİŞ

100 yıllık opera tarihimizde halk edebiyatı ürünleri önemli bir esin/ilham kaynağı olmuştur. Ahmed Adnan Saygun'dan[35] başlayarak, Taşbebek, Kerem, Köroğlu dışında, Deli Dumrul, Nasrettin Hoca, Karagöz (Sabahattin Kalender), Deli Dumrul (Cengiz Tanç), Karacaoğlan, Leyla ile Mecnun (Yalçın Tura), Ağrı Dağı Efsanesi (Çetin Işıközlü), Gülbaba (Ahmet Yürür), Yusuf ile Züleyha (Okan Demiriş), Karagöz ve Hacivat ile Cumhuriyet'e Yolculuk, Nasreddin Hoca (Mustafa Erdoğan), Hekimoğlu (Tolga Taviş) bunlardan bazılarıdır. Anadolu ve Ortadoğu/Mezopotamya efsane (*Özsoy, Gılgameş, Midas'ın Kulakları*) ve masalları (*Binbir Gece*'den *Ali Baba ve Kırk Haramiler* gibi) da bu kapsamda bestecilerimiz tarafından değerlendirilen ürünlerdendir.

Ahmed Adnan Saygun, Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleriyle bestelediği *Özsoy* operasından sonra, Anadolu halk hikâyeleri geleneğinden önemli anlatıları (Taşbebek; 1934, Kerem; 1947-1952, Gilgameş; 1964-1979) opera diline aktarmayı önemsemiş, 1973 yılında Köroğlu hikâyesini bestelemiş ve yeni bir yorumla sahnelenmesini gerçekleştirmiştir.

* İlk defa burada yayınlanan bu metin *VI. Uluslararası Köroğlu Sempozyumu (UKS) "Köroğlu ve Türk Dünyası Destan Kahramanları"* (Bolu, 19-21 Ağustos 2016) etkinliğinde sözlü sunulan bildiriye dayanmaktadır.

[35] Bestecinin operaları sırasıyla: Özsoy (1934), Taşbebek (1934), Kerem (1947-1952), Köroğlu (1973), Gilgameş'tir (1964-1979).



Özsoy, 1981-1982 Sezonu Temsil Kitapçığı

Yazıda, librettosu Selahattin Batu tarafından yazılan ve 23 Haziran 1973 yılında ilk temsili gerçekleşen Köroğlu Operası hakkında (yazılış, içerik, alımlama) tespitlere yer verilecektir. Amacımız Köroğlu hikâyesinin opera yorumundaki farklar ile bu yorumu gerekli kılan aktüel şartlara dikkat çekmektir.

Çalışmada tarama modeli ve doküman incelemesi kullanılacaktır.[36]

2. KÖROĞLU OPERASININ YAZILMASI

Köroğlu Operası'nın ana teması bestecisi Ahmet Adnan Saygun'a (1907 İzmir-1991 İstanbul) aittir. Libretto Selahattin Batu[37] (25 Aralık 1905-24 Mayıs 1973) tarafından kaleme alınmıştır. "Librettosunu müziklendirilmiş şekli ile görüp

[36] Bu yazıyı hazırlarken büyük ölçüde Külekçi ve Güleç, 2017'de yer alan belge ve bilgilerden yararlandığımızı belirtmek isteriz.

[37] Selahattin Batu (1905-1973), İstanbul Üniversitesi Veterinerlik Fakültesinden mezun olur. Doktora yapması amacıyla 1927 yılında Tarım Bakanlığı tarafından Almanya'ya gönderilir. Doktoradan sonra 1931'de Türkiye'ye dönerek Ankara Üniversitesinde çalışmaya başlayan Batu, Zootekni Enstitüsünü kurar. 1970 yılında emekli olana kadar, Ankara Veterinerlik Fakültesinde ders verir (Mitler, 1997, s. 54).

Cumhuriyet döneminin kültür etkinliklerinde önemli yer tutan "Maarif Vekâleti Tercüme Bürosu" çalışmalarına katılır. Uzun yıllar Türk Dil Kurumu ile UNESCO'nun Yönetim Kurullarında bulunur. P.E.N. (Uluslararası Yazarlar Derneği) üyeliğine seçilir. Madrid'de 1951 yılında toplanan "Uluslararası Zootekni Federasyonu" Genel Kurulunda Türkiye temsilcisi olarak Başkan Yardımcılığına getirilir (Dinçer, 2008, s. 24). Batu bilim adamı kimliği yanında şair, denemeci, oyun yazarı ve çevirmen olarak Türk sahne sanatı ve edebiyatında iz bırakan isimler arasındadır.

dinleyemeden ölen talihsiz Selahattin Batu, halk şiirlerindeki vezin ve kafiye biçimlerine uymaksızın serbest bir nazım kullanmıştır (Tarcan, 1973: 3-12).

Eser Vedat Nedim Tör tarafından, Yapı Kredi Bankası adına sipariş verilmiş ve ilk temsili (o tarihlerde İstanbul Opera binası yandığı için) 23 Haziran 1973 tarihinde Uluslararası I. İstanbul Festivali kapsamında Açıkhava Tiyatrosu'nda "Dünya Prömiyeri" şeklinde gerçekleştirilmiştir.[38] Ancak operanın, İstanbul Festivali'ne yetiştirilmek için çok acele hazırlandığı bilinmektedir.[39]

Saygun'un ifadeleriyle, operanın yazılış serüveni şöyledir:

"Kerem'den sonra Köroğlu'nu düşünmeye başladım. Saz şairlerince dile getirilen Köroğlu hikâyelerinde, halkın gönlüne işlemiş yiğitlik türkülerinde, Anadolu'nun bütün insanlığa sunduğu iç âlemini görüyor ve duyuyordum. Bu hammaddeyi yoğurmak, ona istediğim biçimi vermek istiyordum. Konu üzerinde düşündükçe bütün lüzumsuz teferruattan sıyrıldım ve ortaya 'zulme karşı isyanı temsil eden' bir Köroğlu sembolü çıktı.

[38] "O günlerde dostum Vedat Nedim Tör merhum, Yapı Kredi Bankası adına benden bir eser istemişti. Köroğlu'nu bu maksatla hazırladım ve İstanbul Festivali'ni tertip eden komite onu temsil etmeye karar verdi. Eseri aziz dostum Aydın Gün sahneye koydu ve çok sevdi[ği]m dostum, büyük sanatkâr Azerbaycanlı orkestra şefi Niyazi merhum idare etti. O tarihte İstanbul Operası yanmış kül olmuştu. Maksim Gazinosu'nda opera temsilleri yapılıyordu. Köroğlu için orası uygun görülmedi ve Açıkhava Tiyatrosuna karar verildi." (Adnan Saygun Anlatıyor", *Hürriyet Gösteri Dergisi*, Mart 1991, s. 89-90)

[39] Bkz. Tarcan, 1973, s. 3-12.



Köroğlu, 1973 İstanbul Festivali (Murat Katoğlu, Aslı Ayhan, 2014, Opera-Bale Afişleri 1941-20 s. 100)

Halk edebiyatı araştırmacılarımız, Köroğlu için, on yedinci yüzyılda yaşamış bir Celali'dir derler. Ama Azerbaycan edebiyatında da Köroğlu vardır. Nasreddin Hoca'mızın da hem Akşehir'de hem Buhara'da türbesi olduğunu biliyoruz. Demek ki Köroğlu'nu, Kerem'i, Nasreddin Hoca'yı, Türk ruhunun yaşadığı her yerde, Özbek, Türkmen, Azeri, Anadolu Türkü olarak, hepimizin ortak kültürünün sembol anıtları kabul edebiliriz.

Bu düşüncelerle, 'Köroğlu' bende zulme isyan eden, barışı sevgiyi eşitliği arayan insan'ın, 'Çamlıbel' kötülüklerden arınmış bir dünyanın; 'Kır At'ta, insanı huzur diyarına ulaştıran 'yüce ruh'un sembolü haline geldi. Selahattin Batu, o sırada

İstanbul'a göç etmişti. Kızıltoprak[']taki evinde buluşur, ona düşüncelerimi anlatır, konuyu uzun uzun tartışırdık. Sonra ben Ankara'ya dönerdim. Batu yazdığı kısımları bana postayla gönderirdi. Ben gece gündüz demez, üzerinde çalışırdım." (Tanju, 1991: 89-90)

3. OPERANIN KURGUSU VE TEMASI

3'er sahnelik 3 perdeden oluşan Köroğlu Operası'nın **1. Perde**sinde önce köye baskın yapıp, kızları esir almaya çalışan Beyoğlu, ona direnen Günayım, baskıncılara kafa tutan köylüler ve Seyisoğlu (Köroğlu)'nu görürüz (1. Sahne). Daha sonra, konağında kızları getiremeyen başarısız oğluna öfkelenmiş olan Bey çıkar sahneye; buna sebep olan Seyisoğlu'nun kendi Seyisinin oğlu olduğunu öğrenir, huzuruna getirtir; seyisin anlattığı "Bengisu'dan içmiş" Kırat masalından canı sıkılır, gözüne mil çektirir, atı eline verip kovdurur (2. Sahne). Seyis öleceğini anlayınca, oğluna Kırat'a iyi bakması ve öcünü alması için vasiyet eder (3. Sahne). Bu esnada Günayım kaçırılır.

2. Perdede tarlada çalışan köylülerin Bey'in zulmünden şikâyetlerine tanık oluruz. Onu dize getirecek kişi ancak Seyisoğlu'dur: Annesi artık ona Köroğlu adını vermiş, Kırat'ın zamanı geldiğine ve babasının vasiyetine dair cesaretlendirmesiyle delikanlı, babasını acısı ve zulme tepkisiyle harekete geçme kararı almıştır. Köylüler de mutluluk ülkesi Çamlıbel gitmeye hazırdır (1. Sahne). Günayım, Bey'in evinde tutsaktır, evini ve sevgilisini özlemle Beyoğlu'na direnmeyi sürdürür (2. Sahne). Artık köylerinin yakılıp yıkılmasına seyirci kalmayacaklarını açıklayan köylülerden ürken (Bolu) Beyi, karşısına çıkan kalabalığı yatıştırma amacıyla, Günayım'ın serbest bırakılması isteğine razı görünür, ancak kızın kafasını kestirip köylülere verilmesini söyler. Şaşkınlığa düşen köylüler Bey'in askerleri karşısından geri çekilirler (3. Sahne).

3. Perdede Köroğlu'nu, anası, adamları ve Kiziroğlu'yla Çamlıbel'de görürüz. Bey'i için kervan basan Subaşı ile mertçe dövüşe kalkan Köroğlu, onun canını bağışlar ve öç almak için geleceği haberiyle Bey'ine gönderir (1. Sahne). Köy basmaya devam eden Beyoğlu'nu içki âleminde görürüz (2. Sahne). Köroğlu, adamları ve Kiziroğlu ile Çamlıbel'e geri döner ve Bey'in zulmünün sona erdiğini söyler. Günayım'ı soranlara, onun artık bir rüya âleminde olduğunu, Kırat'ın da kendisini beklediğini söyleyerek, atın sesini duyar ve rüyadaymış gibi Çamlıbel'dekilerle vedalaşıp gider. Köroğlu'nun sesi Kırat'ın kişnemesi ve köylüleri sesi gittikçe yükselerek zaferi ilan eder (3. Sahne) (bkz. Ek 1).

3.1. Köroğlu Operasında Halk İnancından İzler

Bülent Tarcan değerlendirmesine göre, temanın dayandığı halk edebiyatı geleneği eserde kendini farklı biçimlerde yansır:

"Kişiler yeteri kadar görülüp uzaklaşır ve eserin sonuna doğru dramın kahramanları birer sembol haline girerler. Günayım'ın ölmüş veya öldürülmüş oluşuna ait tek bir kelime geçmez, şair ondan ebedi bir sevgi timsali olarak söz

eder. Halk masalında Köroğlu'nun kırklara karışması da bu operada çok ince bir şekilde ele alınır. Zaferi kazanan Köroğlu sonunda kır atın sesini duyarak uzaklaşır. O da her yiğidin içine ebediyen yerleşen bir kahramanlık simgesi oluverir." (Tarcan,1973: 3-12)

Ona göre "Köroğlu, su katılmamış, gerçek bir Türk operası"dır ve "harcıâlem Köroğlu türküsü bu eserde kompozitörün elinde yepyeni bir dinamizm ve renk kazan"mıştır. "Kırat'ın ritmik figürü eser boyunca "leitmotif" gibi kullanılmıştır. Wagner'deki "leitmotif"lerin tümünün melodik olmasına karşılık, burada yegâne "leitmotif"in ritm olması yazının özel yönlerinden biridir."

"Saygun Köroğlu'nu nasibsiz, kudretsiz, ezilmiş bir toplumun yokluk içinden yeşerip, yüzyıllar boyunca adı unutulmayan bir kurtarıcı olarak canlandırır. Diğer bütün şahıslar bu kurtarıcının benliğini oluşturan uyarıcılardır. Ve sonunda eşsiz bir kahraman kişiliğine varan Köroğlu'nun halk dili ile "kırklara karışması" o zebun ve nasibsiz halktan her şahsın birer Köroğlu gücüne erişmesi, onun gibi birer kahraman olmasına yol açan mucizenin sembolü halinde düşünülmüştür." (Tarcan, 1973: 3-12)

3.2. Köroğlu Operasının Sembolleri

Saygun, Köroğlu hikâyesini hammadde olarak kullanırken, kendi dünya görüşü ve ideolojisine göre, değişik rivayetlerden bazı motifleri almış, onlara sembolik anlamlar yüklemiştir. Böylece Köroğlu'nun şahsının yanı sıra, hikâyedeki münferit kişi ve varlıklara da sembolik anlamlar yüklemiştir:

"Köroğlu ile ilgili bütün halk rivayetlerinde müşterek olarak biraz önce saydığım unsurları şöylece değerlendirmeme yol açtı [der]: Bey, tıpkı halk rivayetlerinde olduğu gibi, zalim ruhun, Köroğlu'nun babası olan Seyis, zulüm ve haksızlığın acı yumruğu altında ezilenlerin, Köroğlu karanlıkla savaş ruhunun sembolüdür. Çamlıbel huzurun sükûnun hüküm sürdüğü ışık ve engin sevgi ülkesidir. Kırat, ancak ışığa hasret duyanların, engin sevginin ateşiyle yananları Çamlıbel'e Huzur ülkesine ulaştıran iman gücüdür. Köroğlu'nun bir rivayetten alarak Günayım adını verdiğimiz nişanlısına gelince o, yeni hayatların müjdecisi olan tohumdur, dallara yürüyen sudur. Güzel'in iyinin, Sevgi'nin kendisidir. Operanın konusu işte bu anlayışla işlenmiş ve hazırlanmıştır. Gene bu anlayıştan dolayıdır ki, eserimi, Atatürk'ün aziz hatırasına ithaf ediyorum." (Saygun, 1973: 23)

Adnan Saygun operanın Atatürk'le ilgisini 1991 yılında, Sadun Tanju'ya verdiği bir röportajda adeta geçmişi (= hem Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarını hem de Köroğlu'nun yazılış macerasını) özleyen bir tavırla şöyle açıklar:

"Gözlerimin önünde, 1920 yılına ait bir sahne vardı. Ankara'daki Azerbaycan elçi[sinin] evinde duvara asılı Anadolu haritasının önünde Mustafa Kemal, kolunu bir şimşek çakışı gibi uzatarak, orada bulunanlara: "Bütün mazlumlar dünyasının zulüm dünyasına doğru ileri sürdüğü şu toprak" sözleriyle başlayan bir konuşma yapıyor. Sesinde nasıl bir kin ve nefret dolu… işte benim Köroğlum bu kini ve

nefreti dile getirmeliydi. İyi'nin, güzel'in, sevgi'nin, huzur'un kapılarını, Çamlıbel'in tertemiz dünyasında, müziğimle ardına kadar açabilmeli idim." (Tanju, 1991: 89-90)

İlk temsilden bir gün önce (22 Haziran) yayınlanan *Milliyet Sanat Dergisi*'nde Adnan Saygun ile yapılan röportajda, eserin Atatürk'e ithaf edilmiş olması özellikle önemsenmiş görünüyor. Köroğlu Operası'nın kendisi için önemini belirttikten sonra, neden Atatürk sorusuna şu karşılığı veriyor Saygun:

"… zulüm [ve] adaletsizlik nerede varsa orası için bütün bu söylediğim şeyler muteberdir. Atatürk'e ithafımın sebebi de budur, bundandır. Çünkü [A]ta da aynı mücadeleyi yapmış olan insandır. Biliyor musunuz memleketimiz yanmış, yıkılmış, istila uğramış, birçok felaketler geçirmiştir. Atatürk ümitsiz halka imanı, biraz evvel söylediğim dostluğu, kardeşliği vermiş ve memleketi Çamlıbel haline getirmiş olan insandır. Yani huzur ülkesi haline getirmiş insandır. Bu yüzden Köroğlu'nu Atatürk'e ithaf ettim. Bence Atatürk'ü sembolleştiren bir tiptir Köroğlu. Ve Köroğlu burada Atatürk'ü sembolleştirdiği gibi nerede bu türlü bir şey varsa oradaki insanları da aynı gayeye çalışan insanları da sembolleştirir. Atatürk belki de ilk defa olarak tarihte bunu telkin etmiş memlekette huzur, memleket ve yurt dışında da huzur diye onu vecizeleştirmiş insandır." ("Adnan Saygun", *Milliyet Sanat Dergisi*, 22 Haziran 1973: 3)

4. KÖROĞLU OPERASININ *ALIMLANMASI*

Alımlamada ilk gösteriden önce ve sonra olmak üzere iki devre tespiti yapabiliriz. Eser daha temsil edilmeden önce sanat camiasının ve basının gündeminde önemli yer almıştır.

4.1. Temsil Öncesi Alımlama

İlk temsilden bir ay kadar önce İstanbul Festivali Danışma Kurulu üyelerinden Beyaz Saray sanat danışmanı Dr. Raymond Kendall İstanbul'a gelerek sanat ve müzik hareketleri konusunda incelemeler yapmış ve bu arada Festival programında yer alan "Köroğlu" operası provalarını izlemiştir. Adnan Saygun'un bu yeni eserini çok beğenen Dr. Kendall Amerika'da sahneye konması için çalışacağını belirtmiş, temsil ve konserler için seçilen yerleri gezmiştir (bkz. *Cumhuriyet*, 17 Mayıs 1973: 3).

Zeynep Oral, ilk temsilden bir hafta önce *Milliyet Sanat Dergisi*'ndeki yazısında bir Türk Operasının ilk kez dünya çapında bir festivale katılışını başlığa taşıyarak (bkz. Ek 2), Orkestra şefi Niyazi Tağızade'nin,"Adnan Saygun'un eseri Türk operasının zirvesine ulaşmış ve Türk opera sanatının doruğu olmuştur " şeklindeki görüşüne yer verir:

"Bir kere her şeyden önce ilk kez bir Türk operası uluslar arası dünya çapında bir festivale katılmaktadır. Bu nedenle büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Köroğlu bir yerde Adnan Saygun, Verdi'lerle Mozart'larla yanyana dinlenecek ve

alkışlanacaktır. Eserde, Anadolu toprağının kokusu halkının yüceliği büyük duyguları usta bir sanatçının elinde Azerbaycan'da dediğimiz gibi bir müzik kuyumcusunun elinde işlenmiştir. (…) taşıdığı başka bir anlam da Atatürk'e ithaf etmesidir. Köroğlu da tıpkı Mustafa Kemal gibi bir halk kahramanı, halkın mutluluğu için hiçbir şeyden kaçınmayan bir insandır." (Oral, 1973)

Zeynep Oral'ın Milliyet Sanat Dergisi'nde 22 Haziran 1973 tarihli yazısında, Saygun'un Telif Hakları Temsilcisi R. Freed'in görüşlerine de yer verilir (bkz. Ek 3):

"'Milli servetiniz' diye nitelediği Adnan Saygun için şöyle demektedir: Müziğin evrensel bir dil olduğunu kabul edersek, bu dili en iyi kullananlardan biridir Adnan Saygun. Müziğinde kendi ülkesine özgü nitelikler, motifler bulunmaktadır. Bunlarla evrenselliğe ulaşılabilmektedir. Köroğlu operası bugüne dek bestelediği her şeyi bastırdı kanımca. (…) Evet günümüzde yalnız Rus ve Bulgar operalarında rastlanacak üstün nitelik var [T]ürk operasında. Bu sözüm koro da dahil olmak üzere operanızın tüm sanatçılarını kapsamaktadır. Nitekim şimdi bütün amacım Köroğlu operasını, bütün kadrosuyla Amerika'ya götürüp orada temsil vermelerini sağlamaktır. Ancak bunu için hükümetinizin de yardımcı olması gerekir." (Oral, 1973: 4) (Ayrıca bkz. https://core.ac.uk/download/pdf/84783495.pdf (15.10.2018)

Köroğlu operasının dünya prömiyerinin yapılacağı gün çıkan *Milliyet Gazetesi* de, etkinliği Atatürk ithafı ve benzerliği bağlamında duyurur okurlarına:

"Adnan Saygun'un bestelediği Köroğlu operasının dünya prömiyeri bu gece Açıkhava Tiyatrosunda yapılacaktır. Ünlü bestecimiz bu eserini Atatürk'e adamıştır. Sanatçı bunun nedenini şöyle belirtmektedir. "[K]öroğlunun hiç değişmeyen bir karakteri vardır o da bir halk kahramanı oluşudur. Adaletsizliğe, zulme isyanı, huzuru, barışı, kardeşliği sağlamanın sembolüdür. Atatürk de ümitsiz halka imanı, dostluğu, kardeşliği vermiş, memleketi huzur ülkesi haline getirmiş insandır. Bu nedenle Köroğlu'nu Atatürk'e ithaf ettim." ("Köroğlu Operasının Dünya Prömiyeri Bu Gece" *Milliyet,* 23 Haziran 1973)

Aynı gün *Cumhuriyet* gazetesinde çıkan Engin Karadeniz imzalı "Bir de Köroğlu" yazısında "Halkça" "Halk katına" nitelemeleriyle övülen opera çok yönlü olarak yüceltilir:

"Müziği, folk melodi ve ritimleri ile örülmüş klasik yöntemle dokunmuş Köroğlu zengine karşı yoksulu kayıran, kentsoylunun ezdiği kırsal halkı koruyan tamı ile Saygun'un dramatikten epik türe geçişinin tüneli. (…) "Köroğlu operasında büyük aryalar yok" diyenlere "Halkça" koro sahneleri var derim. (…) Saygun'un Köroğlu operası kıvanç verici bir olay.." (Karadeniz, 1973: 5)

4.2. Temsil Sonrası Alımlama

25 Haziran'daki temsilden sonra ise *Milliyet Gazetesi*, etkinliği "Müzikli Anadolu Dramı: Köroğlu" başlığıyla haber yapar:

"Köroğlunun ilk temsilindeki başarı toplu ve çok yönlü bir çabanın ürünü olmuştur. Bu sonuçta özellikle müzik yöneticisi Niyazi Tağızade ve koroyu hazırlayan Gustav Kuhn'un payı büyük. Eseri kısa sürede sahnelemek zorunda kalan Aydın Gün'ün elde ettiği sonuçta, övgüye değer oyunculardan tümü aynı coşkun hevesle yeteneklerini ortaya koymuş, bu zorlu girişimin gerçekleşmesini sağlamışlardır.

Besteci tarafından Atatürk'e adanan zulüm ve haksızlığa karşı zaferin destanını yansıtan 'Köroğlu' Türk kültür tarihinde bir 'Müzikli Anadolu dramı' olarak kalacak, Anadolu insanıyla beraber yaşayacaktır." (*Milliyet*, 26 Haziran 1973)

Temsilden yaklaşık altı ay sonra Zekai Muratçay, "Adnan Saygun" başlıklı bir röportaj yayınlar ve burada [*Milliyet] Sanat Dergisi*'nin düzenlediği bir açık oturumda, ünlü besteci Ahmet Adnan Saygun'un (1974) "Yılın Sanatçısı" seçilmesinde önemli nedenlerinden birinin Köroğlu Operası olduğunu belirtir. Muratçay, "Özsoy", "Taşbebek" ve "Kerem"den sonra yazdığı bu dördüncü opera "Köroğlu" ile bestecinin kendini aştığı ve sanat hayatında doruğa çıktığının söylendiğini hatırlatır. Saygun ise, her sanat eserinin bir aramadan ibaret olduğunu, *Yunus* için de *Kerem* için de aynı şeylerin söylendiğini, hepsi ayrı ayrı yeni bir araştırmanın ürünleri olduğunu söyleyerek tevazu gösterir. "*Köroğlu'nun yurt dışında temsili için teklifler aldınız mı?"* sorusuna da verdiği cevap da yine mütevazıdır: 'Amerika'dan bazı teklifler var ama belli olmaz. Gerçekleşinceye kadar yok farzetmek lazım.' (Bkz. Muratçay, 1974: 3)

Bundan sonraki zaman diliminde Saygun'un Köroğlu Operası, sadece bir kez 1991'de Sadun Tanju'ya verdiği nostaljik röportaj vesilesiyle *Hürriyet Gösteri* dergisinde gündeme gelmiştir (Tanju, 1991: 89-90).

5. SONUÇ

İlk Türk Operasının bestecisi olan Ahmed Adnan Saygun'un 4. eseri olan Köroğlu Operası'na ilişkin bu çalışmamızda, Türk kimliğinin inşası sürecinde öz kaynakların değerlendirilmesi imkânına el atan bir yaklaşım görüyoruz. *"Köroğlu adaletsizliğe, zulme isyanın, barışı, kardeşliği sağlamanın sembolüdür. Atatürk de aynı mücadeleyi yaptı. Onun için eserimi Ata'ya ithaf ettim"* diyen Saygun, 1970'li yılların başında belki siyasi akım ve çalkantıların da etkisiyle, birleştirici toplumsal değerlere yönelmiş ve bu ikinci ve en önemli birleştirici öge olan Atatürk'e ithaf ederek, sembolik düzlemde kurduğu benzerlikten yola çıkarak izleyiciyi etkileme yolunu seçmiştir. Alımlamada öne çıkan bu ithaf düşüncesinin, isabetli bir karar olduğu, gazete ve dergi yazılarından anlaşılmaktadır.

Köroğlu'nun uluslararası bir festivalde ilk kez temsil edilen opera olması, alımlanmasında dikkati çeken ikinci husustur. İlk Türk Operasının bestecisi Saygun, Türk halk biliminin önemli bir figürünü konu edinmiş, ilk kez uluslararası düzeyde temsilini sağlamıştır. Temsil öncesinde Beyaz Saray sanat danışmanı Dr. Raymond Kendall ve Saygun'un telif hakları temsilcisi R. Freed'in eserle ilgili olumlu düşüncelerine rağmen Köroğlu'nun yurt dışında temsili olmadığı gibi, Türkiye'de de bir daha sahnelenmediği görülmektedir. Onun yerine Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY) ile Devlet Opera ve Balesi Müdürlüğü'nün ortak etkinliği olarak 1. Uluslararası İstanbul Opera Festivalinin kapanışı 23 Temmuz 2010 tarihinde Üzeyir Hacıbeyov'un ünlü destan "Köroğlu Operası" ile yapılmıştır (İncesu, 2010). Bu tercihte neyin rol oynadığını araştırmak gerekir.

Kısacası, Adnan Saygun'un bu görkemli eseri 1973'teki temsilden sonra bir daha gösteri programına alınmamış olması kanaatimizce her iki Köroğlu operasının librettolarının karşılaştırılması ile belki anlaşılabilir. Bestecinin sanat kabiliyetinden ziyade siyasi kimliği de rol oynamış olabilir.

KAYNAKÇA

"Adnan Saygun Anlatıyor", *Hürriyet Gösteri Dergisi*, Mart 1991, s. 89-90.

"Adnan Saygun", *Milliyet Sanat Dergisi*, 22 Haziran 1973, s. 3.

Cumhuriyet, 17 Mayıs 1973, s. 3.

Dinçer, F. (2008). Ölümünün Otuzbeşinci Yılında Prof. Dr. Selahattin Batu. *II. Ulusal Veteriner Hekimliği Tarihi ve Mesleki Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 24-26 Nisan 2008. Konya: Selçuk Üniversitesi, s. 23-45.

İncesu, D. (2010). "Köroğlu Operası", *Tiyatro Dünyası*. (https://www.tiyatrodunyasi.com/makaldetay.asp?makaleno=1532; erişim: 05.04.2022). Ayrıca bkz. "Tüfek İcat Oldu, Mertlik Bozuldu. Eğri Kılıç Kında Paslanmalıdır." *Mimesis*, 04.09.2010 (https://www.mimesis-dergi.org/2010/09/tufek-icat-oldu-mertlik-bozuldu-egri-kilic-kinda-paslanmalidir/; erişim: 04.04.2022)

Karadeniz, E. (1973). Bir de Köroğlu. *Cumhuriyet*, 23 Haziran 1973, s. 5.

Köroğlu Operasının Dünya Prömiyeri Bu Gece. *Milliyet*, 23 Haziran 1973.

Külekçi Güleç, E. S. ve Güleç, İ. Ş. (2017). *Operalarımız (1917-2017)*, İstanbul: Yalın Yayıncılık.

Milliyet Sanat Dergisi, 22 Haziran 1973, s. 4) (Ayrıca bkz. https://core.ac.uk/download/pdf/84783495.pdf (erişim: 15.10.2018)

Milliyet Sanat Dergisi, 04 Ocak 1974, s. 3.

Mitler, L. (1997). *Contemporary Turkish Writers: A Critical Bio-Bibliography of Leading Writers*. United Kingdom: Curzon Pres.

Müzikli Anadolu Dramı: Köroğlu. *Milliyet*, 26 Haziran 1973.

Oral, Z. (1973). Bir Türk Operası İlk Kez Dünya Çapında Festivale Katılıyor. *Milliyet Sanat Dergisi*, 15 Haziran 1973.

Saygun, A. (1973). Benim Anlayışıma Göre Köroğlu. *İstanbul Festivali Kitapçığı*, s. 23.

Tanju, S. (1991). Adnan Saygun Anlatıyor. *Hürriyet Gösteri Dergisi*, Mart 1991, s. 89-90.
Tarcan, B. (1973). Köroğlu Operası. *Orkestra Dergisi*, Sayı 110, s. 3-12.

EKLER

EK 1:

Bitiş Sahnesi

KÖROĞLU

Hey! Hey! Yine de hey hey!

(İnsan Köroğlu yerini yiğitlik ve iyilik simgesi Köroğlu'na bırakmıştır.)

Sanki her köylü bir Köroğlu olmuş, O'nun ruhu içlerine sinmiştir. Köroğlu'nun narasına önce hafif sonra gittikçe coşkun cevap verirler. Coşkunluk bir vecd halini alır.

KÖYLÜLER

Yine de hey, hey!

Yine de hey, hey!

Yine de hey, hey!

Tan yerinden burcu burcu esen yel

Dağ yeşerir, ibibikler ötüşür

Dağ başında buz çözülür, kar erir,

Yudum yudum içe siner Çamlıbel.

Her dorukta aygımın izi var,

Esen yelde sevdiğimin nazı var,

Yüreğimde bu toprağın izi var,

Özde sözde dilediğim Çamlıbel!

Köylüler vecd içinde ve bir tek vücut halindedirler.

Yine de hey hey!

Yine de hey hey!

Hey!

Son söz yine halkındır.

EK 2: Zeynep Oral'ın operanın ilk temsilinden bir hafta önce *Milliyet Sanat Dergisi*'nde çıkan yazısı

ADNAN SAYGUN



"Köroğlu adaletsizliğe, zulme isyanın, barışı, kardeşliği sağlamanın sembolüdür. Atatürk de aynı mücadeleyi yaptı. Onun için eserimi Ata'ya ithaf ettim."

İstanbul Festivali, Devlet Bakanının konuşmasından sonra, Adnan Saygun'un Yunus Emre Oratoryosunun çalınmasıyla başladı. Yarın akşam da Açık Hava Tiyatrosunda Saygun'un Köroğlu Operasının dünya prömiyeri yapılacak. Bu eseriyle Adnan Saygun'un kendini aştığı ve sanat hayatının doruğuna çıktığı belirtiliyor.

Köroğlu operasını nasıl yorumluyorsunuz ? Sizin için önemi nedir? Bu eserinizi Ata'ya ithafınızın nedenleri?

Köroğlu, bildiğiniz gibi bir halk kahramanıdır, bütün Türklük camiasında bilinen bir kahramandır, Batı'dan Doğu'ya. Köroğlu'nun çok değişik görünüşleri vardır halk rivayetlerinde. Fakat hiç değişmeyen bir karakteri vardır, o da büyük bir kahraman oluşu, bir halk kahramanı oluşudur. Zülümle, adaletsizlikle mücadele etmiş bir tiptir. Onu temsil eden bir tiptir. Çamlıbel onun, barışı temsil eden, kardeşliği temsil eden ülkesidir. Ben böyle anladım. Kır at da, biliyorsunuz, efsanevi bir attır. Benim anlayışıma göre, kır at, ancak bu barış, kardeşlik, huzur iştiyakını duyan, o imanı duyan insanları Çamlıbel'e ulaştıracak ve bunun karşısında olanları yenmeğe, ezmeğe yardım edecek, onu sağlayacak olan attır. Onun sembolüdür. Demek ki burada Köroğlu, adaletsizliğe, zulme isyan, huzuru sağlama, barışı, kardeşliği sağlamanın sembolü; Kır at da gene bu imanı içlerinde hisseden insanları o huzur ülkesine kavuşturacak ve o gücü verecek sembolüdür. Çamlıbel, doğrudan doğruya bu huzur ülkesidir, belli bir yer değildir. Nerde huzur, sükûn, kardeşlik, dostluk havası varsa orası Çamlıbel demektir. Köroğlu'nun babası Seyis, gene halk rivayetlerinde, gözlerine mil çekilmiş bir insandır. O da işte bu zulmün, zulme uğramış insanların sembolü oluyor. Bu zulüm, bu adaletsizlik, nerede varsa, orası için bütün bu söylediğim şeyler muteberdir. Ataya ithafımın sebebi de budur, bundandır. Çünkü Ata da aynı mücadeleyi yapmış olan insandır. Biliyorsunuz memleketimiz yanmış, yıkılmış, istilâya uğramış, birçok felâketler geçirmiştir. Atatürk, o ümitsiz halka imanı, biraz evvel söylediğim dostluğu, kardeşliği vermiş ve memleketi Çamlıbel haline getirmiş olan insandır. Yani huzur ülkesi haline getirmiş insandır. Bu yüzden, Köroğlu'nu Atatürk'e ithaf ettim. Bence Atatürk'ü sembolleştiren bir tiptir Köroğlu. Ve Köroğlu, burada Atatürk'ü sembolleştirdiği gibi, nerede, bu türlü bir şey varsa, oradaki insanları da, aynı gayeye çalışan insanları da sembolleştirir. Atatürk, belki de ilk defa olarak tarihte, bunu telkin etmiş, memlekette huzur, memleket ve yurt dışında da huzur, diye onu vecizeleştirmiş insandır.

Yunus Emre Oratoryosu gerek yurt içinde, gerek yurt dışında büyük bir başarı kazandı. Özellikle yurt dışındaki bu başarıyı nasıl yorumluyorsunuz ? Yunus Emre'nin evrenselliği nedir?

Yunus Emre Oratoryosu, yurt içinde, yurt dışında, ilgi uyandırdı, başarı kazandı. "Bunu, nasıl yorumluyorsunuz?" diye soruyorsunuz. Bunun cevabı şu: Önce Yunus Emre'yi ele alalım. Yunus Emre, biliyorsunuz, 600-700 yıl önce yaşamış ve o tarihlerde, daha o zaman, daha Rönesans'ın olmadığı tarihlerde, hümanizmanın doğmaya başladığı tarihlerde bu görüşleri savunmuş ve insanlığın ancak aşk yoluyla, sevgi yoluyla, kardeşlik yoluyla kurtulabileceğine inanmış, iman etmiş ve bunu bütün şiirlerinde telkin etmiş büyük bir filozof ve şairdir. Ve bunu da o kadar samimi söylemiştir ki, yüzyıllar boyunca dilden dile en sade köylüden en aydın insana kadar ruhlara işleyebilmiştir. Bizim memleketimizde olduğu gibi, yurt dışında da aynı şeyi, etkiyi yapacak kudreti göstermiştir Yunus Emre. Bu itibarla, mahallî olmaktan çıkıp, beşerî bir seviyeye ulaşmıştır. Ben Yunus Emre'nin, karışık divanından kendime göre seçmeler yaptım. Ve bu ideali meydana çıkarmaya çalıştım. Bunu yaparken de Yunus Emre'nin havasını kaybetmemeğe ve bu toprağa, kendi toprağımıza, Yunus Emre'nin toprağına bağlı kalmağa, samimî olmağa ve onu en iyi ifade etmeğe çaba gösterdim. İşte burada anladığıma göre, bir başarı göstermişim ki, aydın olsun, sade vatandaşlar olsun, yurt içinde olsun, yurt dışında olsun, her kesçe ilgi gördü Yunus Emre. Sebebi bu olacak.

Günümüzde müzikte milliyetçiliği savunan besteciler var. Tıpkı evrenselliği savunanlar olduğu gibi. Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Milliyetçilik diyorsunuz. Milliyetçilik ve evrensellik. Bence millî olmayan hiçbir şey evrensel olmaz. Olsa olsa, kökü süz, bir taklitten ibaret kalır, kozmopolit bir kisveye bürünmüş olur. Bu konuda Gide'in çok güzel bir yazısı vardır. Onu isteyenler okurlar, nasyonalizm sanatta nedir ve üniversel oluş nedir, diye. O gerçekten güzel bir yorumdur, o görüşe ben de katılırım. Bir sanat, toprağına bağlı olmadıkça, ve hümen bir karakter taşımadıkça, üniversel olamaz. Ama bunu yapmak, mahallî rengin bezirgânlığını yapmakla olmaz. Halk türkülerimizi alalım da eserlerimize koyalım, serpiştirelim, bu yoldan bir renk kazanalım, buna milliyetçilik denmez, bu bezirgânlıktan başka birşey değildir. Bizim de bir kişisi bulunduğumuz bu toplumu, eğer biz içimizde hissedebiliyorsak, o zaman, onu ifade etmek için de kendimizde bulabileceğiz. Eğer bu ifade edeceğimiz şeyin beşerî bir manası varsa, o zaman biz de beşerî seviyeye yükselebiliriz. Ben hiçbir zaman, modaya tabî olmadım. Olmadığım gibi, bu bütün hayatımda da böyle oldu, yazılarımda da böyle oldu.

Besteciliğiniz yanı sıra Türk folkloruyla ilgili çalışmalarınız var. Bu çalışmalarınız sizi ve bestelerinizi nasıl etkiliyor?

İşte genè aynı düşünce ile. Kendimi tanımak için. Çünkü kendimi ilk kompozisyonlarımdan itibaren yokladığım zaman gördüm ki, ben bu toprağa bağlı kalmazsam, bir varlık olamam. Onun için yalnız Türk folklorunu değil, Türk halkını da tanımak gerektiği inancına vardım. Onun bütün dertlerini görmem, aynı şeyleri içimde duymam gerek. Bu böyle, tek kanatlı bırakırdı. O yüzden, mukayeseli müzikolojiye de gittim, etnomüzikolojiye de gittim. Bunun da sebebi, gene kendimizi iyi tanımaklığımdır. İşte bundan dolayı hem kompozitör, hem etnomüzikolog olarak çalıştım.

Yunus Emre Oratoryosunun copyright hakkını Amerika'ya sattınız. Neden Türkiye'ye değil? Eserinizin her çalınışında copyright sahiplerine ne öden mektedir? Copyright, özel -

Sayfayı çevirinız.

Kaynak: https://core.ac.uk/download/pdf/84783495.pdf; erişim: 05.04.2022

EK 3: Zeynep Oral'ın, Saygun'un Telif Hakları Temsilcisi R. Freed'le ilgili *Milliyet Sanat Dergisi*'nde çıkan yazısı

Saygun'un telif hakları temsilcisi R.Freed:

"Türk Operasının çok güçlü olduğu bilincine vardım"

Uzun boylu, esmer, keskin yüz çizgileri olan adam, kartvizitini uzattı. Şunlar yazılıydı : "Ronald Freed, Uluslararası İlişkiler Müdürü, Ciddi Müzik Bölümü : - Southern Music Publishing Co.Inc.-Peer International Corporation .. " Bunlar adamın ismini, görevini, bağlı olduğu kuruluşları belirliyordu. Ya o "Ciddi müzik bölümü" sözcüğü?

"Günümüzde bestelenen klasik müzik türündeki eserlere biz artık ciddi müzik ismini veriyoruz. Klasik müzik terimiyle Beethoven'leri, Bach'ları Mozart'ları dile getiriyoruz." dedikten sonra, Ronald Freed, "biz" sözcüğünü tanımladı :

"Southern Music Publishing Co. Inc." ve "Peter International Corporation, ", ciddi müziklerin notalarını basan ve günümüzün besteci - lerinin haklarını koruyan, dünyanın sayılı kuruluşlarından - dır. 1928 yılında, Peer ailesi tarafından kurulmuştur. O yıllarda yalnız popüler müzik bestecilerinin haklarını koruyan firma, 1948 yılından sonra, ciddi müziğe eğilmiş ve dünyadaki ününü bu tür müzik notalarını basmakla kazanmış - tır. Amaç, dünyanın çeşitli ülkelerindeki bestecilerin eserlerinin kaybolmasını önlemek, bu besteler için yine uluslararası çapta konserler, radyo, televizyon konserleri ya da temsil olanaklarını zorlaya - rak besteciyi tanıtmak ve haklarını korumaktır. Besteciyi seçen, bu görevlerin büyük bir kısmını yerine getiren ise Ronald Freed'dir.

Tam 15 yıldan beri, ünlü Türk bestecisi Adnan Saygun'un eserlerini basan ve bunların çalınma hakkına sahip olan firmanın temsilcisi Ronald Freed, bestecinin, bugüne dek 15 eserini bastıklarını ve haklarını koruduklarını belirtmek tedir. Bunlar arasında Adnan Saygun'un iki senfonisi, oda müziği, yaylı sazlar için "Dictum"u, keman konçertosu ve Yunus Emre Oratoryosu bulunmaktadır. Nitekim başta "Yunus Emre Oratoryosu" olmak üzere, bu eserler, çeşitli ülkelerde, çeşitli orkestra - lar tarafından birçok kere çalınmıştır.

İstanbul Festivalinde ilk kez temsil edilecek olan Adnan Saygun'un "Köroğlu" operasını dinlemek üzere İstanbul'a gelen Ronald Freed, bu eserin genel provalarını izlemiş ve operayı, bestecinin "sanat doruğu" diye niteliyerek, bunun da haklarını satın almaya karar vermiştir.

Adnan Saygun'un eserlerinin haklarına bir Amerikan firmasının sahip olduğu Türkiye'de duyulduğunda, az şey mi söylenmişti bu konuda: Yok sanatçımız sömürülüyordu, yok bestecinin her eserinin



Ronald Freed

Türkiye'de bile çalınması için Amerika'daki firmaya şu kadar dolar ödenmeliydi, yok şuydu, yok buydu...

"Hayır hayır, amacımız sanatçıyı sömürmek değildir... Her şeyden önce bana şunu söyleyin : Türkiye'de Adnan Saygun'un eserlerinin notaları basılabilir miydi?" diye soruyor Ronald Freed.

Cevap tabii ki hayır. Gerek teknik, gerek maddi imkansızlıklar nedeniyle basılamazdı. Nitekim yalnız Yunus Emre Oratoryosunun basılması on bin dolara ve büyük bir emeğe mal olmuştur. Notalar, İtalya'da basılmakta, Amerika'da yayınlanmakta ve Türkiye'de Adnan Saygun tarafından düzeltilmektedir.

"1948 yılında bestecinizin eserleri Uluslararası Müzik Birliği tarafından çok iyi tanınıyor ve çok seviliyordu. Bu birlikten Wladilir Lakond, Adnan Saygun'un eserlerini firmamıza yolladı ve birkaç yıl içinde bu işbirliğine başladık." diyen Ronald Freed bestecinin eserlerinin her çalınışında, alınan miktarın yüzde ellisinin Saygun'a, yüzde ellisinin firmaya ait olduğunu; alınan miktarın ise, konserden konsere, ülkeden ülkeye, orkestradan orkestraya değiştiğini belirtiyor.

New York'daki ünlü "Juilliard Müzik Okulu"ndan mezun olan Ronald Freed, piyano, şan ve beste üzerine çalışmıştır. "Milli servetiniz" diye nitelediği Adnan Saygun için şöyle demektedir : "Müziğin evrensel bir dil olduğunu kabul edersek, bu dili en iyi kullananlardan biridir Adnan Saygun. Müziğinde kendi ülkesine özgü nitelikler, motifler bulunmaktadır. Bunlarla evrensel liğe ulaşabilmektedir. "Köroğlu" operası, bugüne dek bestelediği her şeyi bastırdı kanımca. Bu operayla kendini aşan besteci, sanatının zirvesine ulaşmıştır. Ancak Köroğlu'nun bana kazandırdığı bir başka şey de, Türk operasının, ne kadar güçlü olduğu bilincine varmamdır. Opera sanatçılarınızın olağanüstü sıcak "sağlıklı" diyebileceğim bir sesleri ve son derecede tabii bir oyunları var. "Köroğlu"nun baş oyuncusu Ayhan Baran'ın dünyanın sayılı seslerinden biri olduğunu büyük bir rahatlıkla söyliyebilirim. Bu sözümü yanıltacak pek kimsenin çıkmayacağını da iddia edebilirim. Evet, günümüzde yalnız Rus veya Bulgar operalarında rastlanacak üstün nitelik var Türk Operasında. Bu sözüm, koro da dahil olmak üzere, operanızın tüm sanatçılarını kapsamaktadır. Nitekim şimdi bütün amacım, Köroğlu operasını, bütün kadrosuyla Amerika'ya götürüp, orada temsil vermelerini sağlamaktır. Ancak bunun için hükümetinizin de yardımcı olması gerekir."

■ZEYNEP ORAL

Adnan Saygun

Tikle müzik dalında, çok yeni bir konu olduğundan bizleri bu konuda aydınlatabilir misiniz?

Yunus Emre'nin Copyright'ını Amerika'ya sattınız diyorsunuz, böyle bir şey yok. Vaktiyle, bundan yirmi küsur sene önce de Amerika'ya 60. 000 dolara satmış diye laflar çıktı idi. Gazeteler hep yazdı o zamanlar. Böyle satış diye bir şey yoktur. Bizde edisyon yok. Bir eseri basmak başka, yaymak başkadır. Orada bastırabilirsiniz, o da güç ya, farzedelim ki bastırdınız. Çünkü onun da yazısı gibi güçlükleri var. Ama farzedelim ki bastırdınız. Ondan sonra ne yapacaksınız. Dünyaya nasıl dağıtabilirsiniz, tanıtabilirsiniz? Buna imkân yok. Onun için madem ki memleketimizde böyle bir edisyon yok, bunu, ister istemez başka memleketlerde bir editör aramak suretiyle telafi etmek - ten başka yol yok, kaldı ki, edisyonları olan memleketler dahi dünyaya yayma işi apayrı bir şey olduğuna göre kendi kompozitörlerinin birçok eserlerinin dışarda basılması imkânlarını aramaktadırlar, araştırmalar, bu böyle gelmiştir, böyle de olacak. Başka çare yok. Bizde dünya çapında bir edisyon kurulunca, bu mesele kökünden halledilmiş olur. Bu sadece, eserin basılması, yayılması imkânlarını editöre vermek demektir. Yoksa satmak diye bir şey yok. Ben satıp da ordan para almış değilim.

İstanbul Festivali ile ilgili düşünceleriniz, görüşleriniz nelerdir?

İyi bir teşebbüs, başlangıçtır, bundan sonra daha da iyi olabilir. Daha da iyi organize edilirse, daha iyi sonuçlar alınır.

Kaynak: https://core.ac.uk/download/pdf/84783495.pdf; erişim: 05.04.2022

DİKRAN ÇUHACIYAN'IN MÜZİKLİ SAHNE YAPITLARI VE LEBLEBİCİ HORHOR AĞA OPERETİ

Doç. Dr. Elif Sanem GÜLEÇ
Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sanat Tasarımı ve Mimarlık Fakültesi
elif.sanem@kocaeli.edu.tr

Ar. Gör. İbrahim Şevket GÜLEÇ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi
elif.gulec@ozal.edu.tr

1. GİRİŞ

Tanzimat'ın ilanından sonra Avrupa ile her alanda ilişkilerimiz artınca çeşitli ülkelerden gelen opera toplulukları, İstanbul ve İzmir'de verdikleri temsillerle operayı Türk halkına tanıtırlar. İstanbul'da opera temsilleri için yeni tiyatro binaları yapılır. Saray müziğinin Eski Fasl-ına, Muzıka-ı Hümayun üyelerinden oluşan Fasl-ı Cedid (Yeni Fasıl)[40] üyeleri eklenir. Abdülmecid döneminde tiyatro binalarının sayısındaki artış, operetlerin halkla buluşmasına daha çok imkan sağlarken, Abdülaziz dönemiyle orkestraların operet ve opera çalışmalarında kısıtlamaya gidilir. 1863'den sonra saray tiyatrosunda Muzıka-yı Humayun mensuplarının Türkçe tiyatro temsilleri durur, geleneğe bağlı saray eğlenceleri, cambazlık, meddahlık gibi eski saray eğlencelerine rağbet artar. Bu kısıtlamaların etkisiyle, Gedikpaşa Tiyatrosunun kurucusu Güllü Agop (1840-1902) (Agop Vartovyan) tiyatrosunda yabancı opera ve operet topluluklarının dışında, Muzıka-yı Humayun mensubu sanatçıların sergilediği Türkçe dram ve komedyalara yer vermeye başlar.

Dikran Çuhacıyan[41], **(**1836[42]) 16 Mart 1870'de Şûra-yi Devlet Umumî Tezkeresi ile Güllü Agop'un 10 yıl süre ile İstanbul, Üsküdar ve Beyoğlu'nda Türkçe drama, tragedya, komedya ve vodvil oynama tekelini, kurucusu olduğu Opera Tiyatrosu topluluğu ile bozar (And, 2004: 85-87). 1874 yılında Bayazıt'ta Misafirhane adı ile bilinen yapıda temsiller veren bir grubun başına geçerek Ağyazar Melikyan adlı varlıklı bir Ermeninin desteği ile opera ve operetlerini sahnelemeye başlar. 1874'te Askerî Misafirhanede sahneye koyduğu "Arif'in Hilesi" ilk Türk operetidir**.** Opera ve operetleri zaman itibariyle İtalyan opera buffasından, Fransız opera komiğinden ve Alman singspiel'inden esinlenilmiştir (Gazimihal, 1957: 11). Kurucusu olduğu

[40] Fasl-ı Cedid'in repertuvarı, Türk ve Batı çalgılarıyla çalınan köçekçe ve oyun havalarının armonize edilmiş şeklinden oluşur.

[41] Dikran Cuhacıyan Sultan Abdülmecid'in saatçi başısı Kevork Efendi'nin oğludur. Müziğe olan ilgisi nedeniyle eğitim almak için 1861 yılında İtalya'nın Milano kentine gider. İstanbul'a dönüşünde Kınar- Arevelyan adlı bir musiki cemiyeti kurar. Bu cemiyet Türkiye'nin ilk müzik cemiyetidir (Dabağyan, 2012: 80).

[42]Bestecinin doğum tarihi hakkında Oransay, (1965: 8) 1936, 1937 ve 1940 yıllarını; Sevengil (1968: 267) 1940 yılını vermiştir.

Opera Tiyatrosu, Güllü Agop'unki ile birleştikten sonra güçlenerek Türk operet sanatının en parlak dönemini yaşatmaya başlar. Kışları Gedikpaşa Tiyatrosu'nda, yazları ise Üsküdar'daki Aziziyye Tiyatrosunda eserler sahnelenir. 1872'de Arif'in Hilesi, 1875'te "Köse Kâhya" ile "Leblebici Horhor Ağa" operetlerini yazar.

Çuhacıyan'ı Ermeni burjuvazisinin önde gelen temsilcileri, eserlerini sahneye koyabilmesi için ekonomik yönden desteklerler. Nasıl Rönesans'ı Kuzey İtalya'da Medici gibi aristokrat aileler desteklemiş ve yeniçağın sanat akımlarının doğmasına neden olmuşlarsa, geç Osmanlı döneminde levanten ve azınlık ticaret burjuvazisi de Osmanlı İmparatorluğu'nda sanatsal yaratılara destek olur. Anılan yıllar henüz Ermeni milliyetçiliğinin etkilerinin Ermeni topluluğu üzerinde tam olarak hissedilmediği ve Ermenilerin Osmanlı millet sistemi içinde anasır-ı Osmaniyeye bağlı kaldıkları bir dönemdir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tiyatronun, operanın, operetin, vodvilin Osmanlı dünyası ile buluşması daha çok Selanik, İstanbul ve İzmir gibi batıya açık liman kentlerinde düğümlenir. Çünkü sanatın çeşitli alanlardaki üretimi, sınıfsal olarak batıda aristokrasinin üretmiş olduğu bir tarzdır ve doğal olarak Osmanlı İmparatorluğu'nda da farklı hayat tarzlarının ve kültürlerinin bir arada yaşadığı ticaret kentlerinde doğar. Bütün bunlara rağmen Osmanlı toplumunun Müslüman-Türk kanadında tiyatroya, operaya ve sanatın diğer formlarına muhafazakâr ve geleneksel değer yargılarının etkisiyle sıcak bir ilgi gelişmez. Bu ilgi daha çok imparatorluğun Gayr-i Müslim cemaatlerinden Rum, Ermeni ve Musevi milletleri için söz konusu olur. O nedenle sanatın erken dönem üretimlerinin birçoğunda Gayr-ı Müslim Osmanlı cemaatlerinin ve Levantenlerin önemli etkileri görülür. Buradan hareketle Osmanlılarda tiyatronun Ermeniler tarafından başlatıldığı ve Türk tiyatroculuğunun da buradan aldığı motivasyonla kendisine bir yol haritası belirlemiş olduğu ifade edilebilir (Tınal, Arslan, 2018: 410-411).

Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinde müziğin yadsınamaz bir rolü vardır. Batı müziği alanında yapılan düzenlemeler imparatorluk içinde yer alan cemaatlerin kendini ifade etme ve anlatma araçlarından birine dönüşür. Tanzimat'tan başlayıp I. Meşrutiyete kadar olan bu süreç Dikran Çuhacıya'nın yetişme çağına denk gelirken, müzik üretiminin de yönünü belirler.

2. DİKRAN ÇUHACIYAN'IN OPERALARI

2.1. Arsas[43]

(Opera)

Yazılış Tarihi:1868

Libretto: Bilinmiyor

[43] Kaynakların bir kısmında eser Arşak II ismi ile geçmektedir.

İlk Temsil: Naum Tiyatrosu, 1868

Büyük bir Verdi hayranı olan besteci, eseri yazarken Verdi'den etkilenmiştir (And, 1999: 231). Çuhacıyan operayı mimar Agop Balyan'a armağan etmiştir (And, 1999: 232). Eser ilk kez Beyoğlu'ndaki Naum Tiyatrosunda amatör gençlerce İtalyanca olarak oynanmıştır (Oransay, 1965: 9). Sevengil eserin Ermenice olarak kaleme alındığını söylemektedir (Sevengil, 1968: 267). And, eserin bestecinin ilk eserleri arasında yer aldığını belirterek Olimpiya adlı eseri ile aynı yapıt olabileceğini öne sürmektedir. Ancak her iki eserin de metninin bulunmadığını belirtmektedir (And, 2004: 113). And, eserin İstanbul'da oynanmadığını, sadece senfoni biçiminde seslendirildiğini söylemekte ve Arsas'ın sadece 1946'da Erivan'da sahneye konulduğunu belirtmektedir (And, 1999: 232).

2.2. Olimpia

(Opera)

Yazılış Tarihi: 1869

Libretto: Bilinmiyor

İlk Temsil: Naum Tiyatrosu, 1869

Eser ilk kez Beyoğlu'ndaki Naum Tiyatrosunda amatör gençlerce Ermenice olarak oynanmıştır (Oransay, 1965: 9). Eserin piyano düzenlemesini P. Sinanyan yapmış ve eser 1902'de yayınlanmıştır. 1882'de ise üvertürü Çuhacıyan yönetiminde Mamul Gazetesi yararına seslendirilmiştir (And, 1999: 232).

2.3. Şerif Ağa

(Üç Perdelik Opera-Komik)

Yazılış Tarihi:1872

Libretto: Bilinmiyor

İlk Temsil: Osmaniye Tiyatrosu, Aralık 1872

2.4. Mektep Seyri[44]

(Güldürü Opera)

Yazılış Tarihi: 1874

Libretto: Bilinmiyor

İlk Temsil: 1874, Misafirhane

And, Osmanlı Tiyatrosu adlı eserinde (1999: 234) şöyle ifade ediyor: "Çuhacıyan'ın bizi çok yakından ilgilendiren iki konu üzerinde, iki sahne eseri yazmış olduğunu kısa gazete haberlerinden öğreniyoruz. 1874 yılında

[44]And, (2004: 114) Mektep Ustası isimli bir eserden daha söz ederek aynı eser olduklarını öne sürer.

Çuhacıyan'ın Mektep Ustası adlı bir eserinin sahneye konulacağı duyurulmuştur. Kısa bir süre sonra aynı gazetede Çuhacıyan'ın Şinasi'nin Şair Evlenmesine iki perde müzik yazdığını ve ayrıca Türk yazarların librettosu üzerine 3 Perde 1 tablo Mektep Seyri adlı güldürü operanın bittiğini bildirmektedir. Mektep Ustası ve Mektep Seyri aynı eser olmalı."

And (2004: 114) eserin sergilendiği yerle ilgili: "...Gazete on gün sonra Mektep Seyri üzerine kısa bir bilgi veriyor; eski okullarda öğrencilerin yılda bir kez kırlara gezinti yaptıklarını, orada "İstanbul Efendisi" gibisinden konuları ele alan sözsüz oyunlar oynadıklarını, eserde söz konusu olan okulun Sultan Mahmud'un damadı ve Bahriye Nazırı Halil paşanın koruyuculuğunda Aksaray'daki Çamaşırcıoğlu Mektebi olduğunu ifade ediyor.

2.5. Zemire

(Opera Feéri[45]/Komik Opera[46])

Yazılış Tarihi: 1881

Libretto: Maillard

İlk Temsil: Konkordiya Kışlık Tiyatrosu, 1891

Çuhacıyan'ın eserlerinin listesinde elimizde metinleri olmayan bir operası da Zemire'dir. Bu operayı 1891'de bir Fransız (Bennati) 1894'te bir İtalyan (Franzini) topluluğu oynar. 1891'de gösterimler üzerine çıkan yazılardan Zemire'nin konusunu öğrenebiliyoruz: Eserin İlk Türkçe metnini Maillard adında biri yazar, Fransızca'ya değişikliklerle, Stamboul gazetesinde "Kim Bilir" takma adıyla yazan Anmeghian ile Panossian çevirir. Komik operada genç Elsantur, güzel Zemire'ye âşıktır. O da delikanlının sevgisine karşılık verir. Ancak kızın babası Zemire'yi bir başkasıyla evlendirmek istemektedir. Ebudiyat adında bir gözbağcı sevgililerin yardımına koşar, tam zalim baba kızını zorla evlendirecekken Ebudiyat Zemire'yi kaçırır, sevgilisi Elsantur'a verir. Kızın yerine tül duvaktan görünmeyen bir aşçı koyar. Ancak oyunda perili, tılsımlı başka sahneler de vardır. Birinci perde "Şaşılacak Kaynak", ikinci perde "Tılsımlı Mağara", üçüncü perde "Tılsımlı Yüzük" ve dördüncü perde "Ebudiyat'ın Utkusu" başlığını taşır. 4 perdede Copello'nun düzenlediği zenci çocukların balesi vardır. Bir de peri Bülbülün bulunr, bunu Mlle Marie Antoniette, Zemire'yi Mlle Benatti oynar (And, 1999: 233). Eserin üçüncü perdesindeki "Voici votre châle" cümlesi ile başlayan düosu, Hacı Arif Bey'in "Nevruz-ü behar oldu yine ey gül-i handan/ Gül mevsimidir gel idelim azm-i gülistan" beyiti ile başlayan hicazkâr şarkısının biraz değiştirerek kadril[47] haline dönüştürülmüş şeklidir (Gazimihal, 1957: 362).

[45] (Sevengil, *1968*,: 267)
[46] (And, 1999: 233)
[47] Kadril: Bir tür salon dansı ve müziği (https://sozluk.gov.tr/)

Efdal Sevinçli (2016: 20) bestecinin bu eseriyle ilgili olarak: "Çuhacıyan, 1890 yılında Dikran Kalemciyan'ın Zemire operasını besteleyerek sanat çevrelerince çok beğenilir" ifadesini kullanmıştır.

Konu: Genç Elsantur, güzel Zemire'ye âşıktır. O da delikanlının sevgisine karşılık verir. Ancak kızın babası, Zemire'yi bir başkasıyla evlendirmek istemektedir. Ebudiyat adında bir gözbağcı sevgililerin yardımına koşar, tam zalim baba kızını zorla evlendirecekken Ebudiyat Zemire'yi kaçırır, sevgilisi Elsantur'a verir. Kızın yerine tül duvaktan görünmeyen bir ahçı koyar (And, 1999: 233).

2.6. Indıana

(Opera)

Yazılış Tarihi: 1896 (yaklaşık)

Libretto: Bilinmiyor

İlk Temsil: Seslendirilmemiştir.

Cuhacıyan'ın eserlerinin listesinde sonuncu olan Indiana hakkında pek bilgi yoktur. Besteci bu eserini Abdülhak Hâmit'in Duhter-i Hindu'sundan esinlenilerek yazdığını, eserin notalarını İzmir'e giderken kendisini koruyan Ağyazar Melikyan'a birkaç altına sattığını, ondan da oğlu Aram Melikyan'a geçtiğini (And, 1999: 233-234) ifade eder.

3. DİKRAN ÇUHACIYAN'IN OPERETLERİ

3.1. Arif'in Hilesi

(Operet)

Yazılış Tarihi: 1872

Libretto: Hosep Yazıcıyan

Oyuncu, yazar

İlk Temsil: Gedikpaşa Tiyatrosu, 9 Aralık 1872

Metin And Arif'in Hilesi adlı operetin müziklerinin Çuhacıyan ile birlikte A. Alboretto tarafından yazıldığını belirtmektedir (And, 2004: 114). Metin Boildieu'nun "Nouveau Seigneur du Village"ından uyarlanmıştır (And, 2004: 114). Başka bir kaynakta ise (And, Taha Toros Arşivi: 13-14) "eserin Gogol'un "Müfettiş" adlı eserinden uyarlandığı, iki baskısında metin yazarının Hosep Yazıcıyan olduğu, şarkıların sözlerini Mahir ve Cevdet Beylerin yazdığı" belirtilmiştir. "Eserin diğer adı "Vali Geliyor"dur (Akı, 1989: 249)".

İlk baskısında libretto yazarının Osep Yazıcıyan olduğu, başka kaynaklarda librettoyu Takfor Nalyan'ın yazdığı, Osmanlı Tiyatrosu Tiyatro Komitesi üyelerinden İbrahim Halet Bey'in de düzelttiği belirtilmiştir. 1874 yılındaki

sahnelenişinde librettoyu düzeltenler Halid (Halet) Bey, Mahir Bey ve başkaları olarak gösterilmiştir (And, 1999: 171-172). İlk seslendirilişi Gedikpaşa Tiyatrosunda 9 Aralık 1872 tarihinde gerçekleştirilen eser, daha sonra 6 Kasım 1874'te Beyoğlu'ndaki Fransız Tiyatrosunda ve Kadıköy'de sahnelenmiş, Çuhacıyan kendi opera tiyatrosunu Ekim 1874'te (Ramazan, 1291) bu eserle açmıştır (Oransay, 1965: 9). Sevengil eseri Türkçe operet olarak belirtmiştir (Sevengil, 1968: 267). Milli Osmanlı Operet Kumpanyası da eseri birçok defa sahnelemiştir (Sevengil, 1968: 271). 1884 yılında Tepebaşı Tiyatrosunda 277 defa sahnelenmiştir (And, 2004: 114). Çuhacıyan'ın Güllü Agop ile yaşadığı rekabet döneminde Güllü Agop'un yanında yer alan Baronyan, Tadron dergisinde opera ile ilgili olumsuz eleştiriler getirmiş ve özellikle Arif ile Meryem'in sevişme sahnesi nedeni ile eserin açık saçık olduğunu belirtmiştir. Bu eleştiriler dikkate alınmış ve söz konusu sahneler daha sonra düzeltilmiştir (And, 1999: 123)

Konu: Valinin geleceğini duyan ve kılık değiştirerek gezdiğini duyan, kasaba halkı yoksul görünüşlü birini beklemektedir. Hepsinin valiye anlatacak dertleri vardır. Halk koro halinde "Sefa geldiniz Valimiz Paşa'yı prova ederler. Bu sırada valinin vekilharcı Arif kendisine verilen parayı yankesicilere kaptırdığından kaçak gezmektedir. Tesadüfen valiyi bekleyen kasabaya gelir. Uğradığı handa, hancının kızı Meryem söylentiler yüzünden Arif'i vali zanneder. Arif ise bu yanlış anlamayı düzeltmez. Karnını doyurur. Kasabalının dertlerini dinler. Meryem'le içer, dans eder ve "Teneni teneni, sevdim ben seni" düetini söyler. Bucak müdürü Arif'in vali olmadığını anlayınca onu tutuklar. Gerçek vali geldiğinde aynı tören kendisine de yapılır. Vali'ye bir dolandırıcının kasabalıyı aldattığı anlatılır. Dolandırıcının sevdiği vekilharcı olduğunu gören Vali, onu affeder. Meryem ile evlendirir. Arif'i tekrar yanına vekilharç olarak alır. Kasabalının dileklerini yerine getirir" (And, 1983: 260-261).

3.2. Köse Kâhya

(Üç Perde/ Operet)

Yazılış Tarihi: 1875(1874[48])

Libretto: Karakin Rişţuni (1840-1879)

Bükreş'te doğan yazar, küçük yaşta İstanbul Beyoğlu'na yerleşir. Zor koşullar altında 1858'de okulunu bitirdikten sonra öğretmen olarak kendi memleketi Romanya'ya gider. İki yıl orada saatçilik ve öğretmenlik yaptıktan sonra yine İstanbul'a döner. Komedya sanatçısı olarak adını duyurur. Osmanlı Tiyatrosunda çeviri komedyalarda ve özellikle Moliere'de başarı kazanır. Komedyalar, monologlar, şarkılar yazar (And, 1999: 141)

İlk Temsil: Bilinmiyor

[48] Türkiye'de Opera ve Bale, s. 18.

Metin And, ilk adı Köse Abdal olan eserin müziklerinin Çuhacıyan ile birlikte A. Alboretto tarafından yazıldığını belirtmektedir (And, 2004: 114). Sevengil eserden operet olarak söz eder (Sevengil, 1968: 267). Milli Osmanlı Operet Kumpanyası da eseri birçok defa sahnelemiştir (Sevengil, 1968: 271). Bu sahnelemelerden birinin ilanı, Rübap Dergisinin 8 Ağustos 1329 (21 Ağustos 1913) tarihli sayısında bulunmaktadır (Sevengil, 1968: 272). Baronyan, Tadron dergisinde opera ile ilgili olumsuz eleştiriler getirmiş ve Köse Zakar'ın görünüşünün ve Eğin şivesinin gülünç olduğunu söylemiştir. Bu eleştiriler dikkate alınmış ve söz konusu sahneler daha sonra düzeltilmiştir (And, 1999: 123).

Birinci Perdenin Konusu: Köyün güzel kızlarından Gül, Köse Kâhya'ya aşıktır. Köylü kadınlar "Köyde yaşamak ne güzel olur" korosu ile çamaşır yıkarken, Gül de, "Salime, aman Salime, acı halime" şarkısı ile Salime'ye duygularını anlatır. Gül'ün bu sözlerine kadınlar "Köse Kâhya pek zalimdir" sözleriyle karşılık verirler. Bunun üzerine Salime, pekmez ve tereyağ ile hazırladığı büyülü helvayı Köse Kâhya'ya yedirerek Köse'yi Gül'e aşık etmeyi planlar. Bu sırada üç çoban, İbiş, babası Bayram ve dayısı İbrahim görünür. "İlkbaharda turna gördüm, turna turna" şarkısıyla horon teperler. Bayram, İbiş'i para kazansın diye okuldan almıştır. İbiş'in aklı fikri, Leyla ile Mecnun hikâyesindedir. Bu sırada köylü kızlar, "aman susalım davet oluyor" şarkısı ile büyü yapmaktadır. İbiş, Gül'ü gördüğünde onun kendi Leyla'sı olduğuna inanır. Gül ise helva tabağını bırakıp gider. Tabağı bulan İbiş helvayı yiyecekken, Köse Kahya eşeği ve sığır uşağı Veli ile çıkagelir. Ancak o sırada Köse'nin eşeğinin inadı tutar ve kendisini suya atar. Köse Kâhya, bunu üzerine "bu merkep değil ördek cinsidir" şarkısını söyler. İbiş elindeki helvadan Köse Kâhya'ya da verir. Köylü kızların geldiğini görünce de tabağı suya atar. Gül, Salime ve kızlar korosu "yemiş helvayı senin sevgilin" şarkısını söylerken helvadan İbiş ile Köse Kâhya'yı sancı tutar. Bu sahnede ikilinin komik düeti vardır. Düetin ardından Gül, Salime ve kocası Himmet'in şarkısı: "Geçti bakın Köse'nin sancısı" seslendirir.

İkinci Perdenin konusu: Mehtaplı bir gecede, kızlar kuyudan su çekmektedir. Gül, Köse'nin onun sevgisini umursamadığını görmüştür. Çoban İbiş'le evlense, o da kendi köyünden değildir. Salime bir başka büyü deneyerek hazırladığı büyülü suyu Köse Kâhya'ya içirecektir. Yalnız büyü yaparken tavşan kulağının düşünülmemesi gerekmektedir. Büyü tutarsa, İbiş'in aşkı Köse'ye geçecektir. Koro "gel ağlama İbiş" i söylerken, başka bir köse, Eğinli Zakar gelir. Veli, onu Köse Kâhya zannedince komik yanlış anlaşılmalar yaşanır. Bu arada Köse Kâhya da gelir, sudan içer. Gül kendini kuyuya atmaya kalkarken, Köse Kâhya ise "ben bu kızı almam tövbeliyim vesselam"ı söyler. Herkes Köse'yi eşeğe ters bindirir.

Üçüncü Perdenin Konusu: Perde koronun "hamd olsun gördük şu mübarek günü, tebrik edelim Kâhya ile Gül'ü" şarkısı ile açılır. Köse Kâhya ile Gül evlenecektir. Ancak Kâhya İbiş'e Gül'e dokunmayacağına dair söz verir ve çok geçmeden ortadan kaybolur. Bu süre içinde Gül İbiş'in aşkına inanır ve onunla evlenmeyi kabul eder. Köse Kâhya bulununca, büyünün neden bozulduğu da anlaşılır. Birinci

seferde helvayı İbiş yemiş, ikincide büyü yaparken kızlardan biri tavşan kulağını düşünmüştür. İbiş, Gül ile evlenip Bosna'ya giderken, oyun, şarkı ve danslarla sona erer (And 1983: 261-262).

4. LEBLEBİCİ HORHOR AĞA OPERETİ

(Üç Perde/Operet)

Yazılış Tarihi: 1875

Libretto: Takvor Nalyan (1843-1876)

Kumkapı Ermeni okulunda kısa süren öğretmenliğin dışında çoğunlukla Vartovyan Kumpanyasında ve Osmanlı Opera Kumpanyasıyla Osmanlı Tiyatrosunda oyuncu (bariton) olarak çalışmıştır. Metin And, Takvor Nalyan için "Türk folklorunu iyi bildiğinden onun yazdığı Leblebici Horhor Ağa'nın metni çok başarılı oldu. Daha sonra Ermeniceye çevrilerek oynandı" ifadesini kullanır (Sevinçli, 2016: 21).

İlk Temsil**:** Fransız Tiyatrosu, 17 Kasım 1875

Gazimihal, tam partisyonunun yerinin bilinmediğinden söz eder (Gazimihal, 1957: 361). Oransay eseri aynı yazı içerisinde hem, üç perdelik gülümlü opera, hem de operet olarak nitelemiştir (Oransay, 1965: 9). Sevengil ise eserden operet olarak söz etmektedir (Sevengil, 1968, 267). Eser yazıldığı tarihten itibaren en sık oynanan eserler arasına girmiştir. Operet, 1923'de Kemal Film tarafından 1934'de İpek Film tarafından (sesli olarak) iki kez filme alınmıştır. Ayrıca Yunanca, Almanca ve Fransızcaya da çevrilmiştir. 1965 Haziranı'nda Ankara Devlet Opera Balesi sanatçıları tarafından Gençlik Parkında sahnelenmiştir (Oransay, 1965: 9). Milli Osmanlı Operet Kumpanyası da eseri birçok defa sahnelemiştir (Sevengil, 1968: 271). Bu sahnelemelerden üçünün ilanı, Tasfir-i Efkar gazetesinin 19 Teşrin-i sani (Kasım) 1913 tarihli 915inci, 28 Teşrin-i sani (Kasım) 1913 ile Rübap Dergisinin 8 Ağustos 1329 (21 Ağustos 1913) tarihli sayılarında bulunmaktadır Sevengil, 1968: 272). Baronyan, Tadron dergisinde yazdığı yazılarda opera üzerinden Çuhacıyan'ın müziğini eleştirmiş, Batı ve Doğu müziği karması olarak nitelemiştir. 1875 yılında, Tadron dergisinin 173. Sayısında, Çuhacıyan başında Batı şapkası, ağzında bir sigara ile bir nargile marpucu, sağ ayağında Avrupa ayakkabısı ve giysisi, solunda ise Doğu giysisi ve pabucu ile çizilmiş, üstüne Leblebici Horhor Ağa, altına ise Doğu ve Batı müziğinin birleşmesi yazılmıştır (And, 1999: 124). 1884'te İstanbul Belediye Başkanı Başkanı Mazhar Paşa ile 6. Daire Başkanı Black Bey, Osmanlı Opera Kumpanyası'nın Leblebici Horhor Ağa gösterimini seyretmiş ve Çuhacıyan'ın kutlayarak topluluğu destekleme kararı almışlardır (And, 1999: 232). Gazimihal'e göre eserin içinde İsmail Dede Efendi'nin "Nasıl edâ bilür ol dilber-i fedayı görün" mısrası ile başlayan Neveser bestesinin meyanı aynen kullanılmıştır (Gazimihal, 1957: 362).

Konu: Operet, II. Mahmud döneminde Yeniçeri Ocağı'nın egemenliğindeki İstanbul'da geçer.

Birinci Perdenin Konusu: Kâğıthane'de bir miras yedi olarak yaşayan Hurşid Bey babasının vefatından sonra yakın arkadaşları dalkavukları, kabadayıları Sansar Hasan, Cingöz Ali, Can Yakan, Cımbız Şakir, Fitne Kutusu, Hayrat Yıkan ve çingene kızlarıyla Kağıthane'de eğlenceler düzenleyip yaşamaktadır. Hurşid Bey Şile'ye eğlenmek için gittiği günlerden birinde Fatma adlı güzel bir kıza âşık olur. Sansar Hasan'ın yardımıyla kızı kaçırarak konağına getirir.

Fatma'nın babası Leblebici Horhor Ağa kızını aramaya başlar. Bir rastlantıyla Hurşid Bey'in konağının olduğu yere gelir. Fatma'nın orada olduğunu öğrenince, kızını alıp gitmek ister. Ancak Fatma Hurşid Bey'e sevdalanmıştır. Babasıyla Şile'ye dönmek istemez.

İkinci Perdenin Konusu: Hurşid Bey Horhor Ağa'yı konağında ağırlar. Bütün konak çalışanları Leblebici Horhor'u Fatma'yı Hurşid Bey'e vermesi için ikna etmeye çalışır. Horhor Ağa kızını köylüsü bir pehlivanla nişanladığını söyleyince, Hurşid Bey'in dalkavukları, halayıkları, hizmetçileri Horhor Ağa'ya oyunlar oynarlar. Başı derde giren Ağa, kızını konaktan alamayacağını anlayınca, esnaf arkadaşları Leblebicileri yardıma çağırır.

Üçüncü Perdenin Konusu: Horhor Ağa'nın arkadaşları ve konak halkı Fatma'nın gönül rızasıyla Hurşid Bey'le evlendirilmesi için baskı yaparlar. Leblebiciler yiğitliklerini dans ederek ve şarkılar söyleyerek gösterirler. Leblebiciler ve Hurşit Ağa'nın adamları arasında kavga çıkacağı sırada Yeniçeriler yetişir. Bostancıbaşı'nın araya girmesiyle Horhor Ağa kızı Fatma'yı Hurşid Bey'e vermeye razı olur. Eser mutlu sonla biter (Sevinçli, 2016: 21-22).

4. SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat'la başlayan modernleşme sürecinin müzik alanında somut göstergesi olarak üç form ortaya çıkar. "Türk opereti, Şarkı-i Cedîd ve Fasl-ı Cedîd. Şarkı-i Cedîd (Yeni Şarkı) ve Fasl-ı Cedîd'in (Yeni Fasıl) opera gibi sadece üst kültürde, Osmanlı opereti ise alt kültür olan halk tabanında da temsil edilir" (Yöre, 2011: 67).

Leblebici Horhor'un; konu olarak Türk folkloruna uygun olması, çok sesli müziği makam müziğiyle harmanlaması, Tanzimat'la görmeye alışkın olduğumuz zengin erkek-fakir kız karşıtlığını görür görmez âşık olma çözümüyle birleştirmesi, komedi unsurları barındırması büyük beğeni toplamasına neden olur.

Çuhacıya'nın ünlü opereti ayrıca sinemaya da uyarlanmıştır. Filme alınmasında "ilkin Weinberg tarafından Benliyan Kumpanyası'na çevirtilmek istenir (1916); önemli bir oyuncunun rahatsızlığı dolayısıyla bu girişim geri kalır. Sonradan Muhsin Ertuğrul, ilk çevirimini 1923'te Kemal Film adına gerçekleştirir. Leblebici Horhor 1934 yılında yine Muhsin Ertuğrul'un yönetmenliğinde İpek Film

tarafından tekrar çekilir. Aynı yıl İstanbul'da İpek ve Elhamra Sinemalarında gösterilir. İpek Film'in idarecileri sessiz versiyonun başarı sağlayamamasını doğal görerek, filmin sesli bir çevriminin başarılı olacağı düşüncesiyle Ertuğrul'un aynı konuyu bir kez de sesli olarak çevirmesine imkân sağlar.

Çuhacıyan'ın 1875 yılında bestelediği operet, folklor müziğinden de esinlenerek yazılmış birçok güzel melodileri ihtiva eder. Leblebici Horhor'un söylediği "Leblebici Horhor derler, memlekette hep bilirler" diye başlayıp kızını kaçırdıklarından yakındığı şarkısından, leblebicilerin söylediği "Biz Köroğlu yavrusuyuz, korkmayız" havasına kadar tüm şarkılar halk müziğinin motifleriyle bezenmiş gibi; Sansar, Cingöz, Canyakan ve Hayratyıkan dan oluşmuş Sahtekarlar Ekibinin söylediği "İşte geldi Sansar Hasan"; Fadime'nin söylediği "bahar geldi ah oldu yaz", gibi besteler Avrupa'yı bile hayran bırakmış seçkin bir müzik gustosunun verileridir. Leblebici Horhor orijinal Şark musikisinin sahnede iyi bir tatbikidir ve mevzuu da karakteri de hakiki hayattan alınmıştır.

1934 Ağustos'unda Lido'da yapılan 2. Uluslararası Venedik Film Şenliğine Türk filmi olarak Leblebici Horhor Ağa da katılır. Bu gösterimlerde filmin bir mansiyon aldığı söylenmekte ise de "bunun bir onur diplomasi" (diploma d'onore) olduğu; filmin gösterimi dolayısıyla, eleştirmenlerin "filmde fazla musiki yerine biraz daha hareket olsaydı, kusursuz bir film olabilirdi" dedikleri ve özellikle Feriha Tevfik'in çok beğenildiği bazı kaynaklarda kaydedilir.

Bizim kanaatimizce, film operet olarak iyi, hatta çok iyi; film olarak tiyatro niteliği ve ağır temposuyla pek başarılı değildir. Ama Behzat Butak'ın kusursuz kompozisyonu ve Feriha Tevfik'in güzel sesi, güzel müziği ve giysiler bakımından filmin kaydettiği başarı anılmaya değerdir" (Onaran, 1981: 230-232).

"Tanzimat döneminden itibaren batılılaşma reformları olarak gündeme getirilen ve Meşrutiyet dönemlerini kapsayan bu birikim ülkemizde romanın, tiyatronun, opera, operet ve balenin milli his ve heyecanlarla yorumlanmasına yönelik bir sanat anlayışının da doğmasına neden olmuştur. 19. yüzyılının ikinci yarısında yeni yeni uyanmaya başlayan kültürel Türkçülük akımının etkisiyle milli edebiyat, milli iktisat ve milli sanat gibi başına "milli" tavsifi getirilen yeni bir düşünsel yönelim kendisini gösterir. Dikran Çuhacıyan'ı bütün bu gelişmeler içerisinde özgün kılan yönü belki de budur. Gerçi Dikran Çuhacıyan'ın Ermeni kökenli olması burada bir çelişki taşıyor gibi görünse de anılan dönemdeki kültürel Türkçülük faaliyetlerinin henüz daha siyasal bir içeriğe bürünmemiş olduğunu eklemek gerekir. Bununla birlikte dönemin belgelerinde ilk defa lisan-ı Türkçe ve Türkçe eserler ifadelerinin sıklıkla kullanılıyor olması imparatorluktaki merkezi elitlerce de Osmanlılık zihniyetinden yavaş yavaş kültürel anlamda Türkçülüğe geçişin işaretleri olarak da değerlendirilebilir. Dikran Çuhacıyan'ın eserleri ise bu kültürel dönüşümün en cafcaflı döneminde ortaya çıkmıştır. O'nun Leblebici Horhor Ağa Opereti'nin Cumhuriyet döneminde de defalarca oynanmasının ardında yatan temel etken budur. Rıza Nur'un da belirtmiş olduğu gibi "Leblebici

Hor Hor Ağa bizde ilk gülgülü-operadır. Mevzu milli İstanbul hayatıdır. Halkımızca rağbet görmüştür. Rumcaya da tercüme edilmiştir. Musikisinde güzel parçalar vardır. Avrupa'da da şöhret kazanmış, bazı parçalarının notaları yapılmış, taammüm etmiştir" (Tınal, Arslan, 2018: 415).

Efdal Sevinçli "Leblebici Horhor Ağa Operetinin 140 Yıllık Serüveni" adlı kitabında 1875'den günümüze Leblebici Horhor Ağa'nın Türkçe, Osmanlıca veya yeni yazıyla kitap olarak basılmış bir yayını olmadığını, bugün ise ikisi el yazması ve biri basılı toplam üç ana metne sahip olduğumuzu belirtir.

KAYNAKÇA

Akı, N. (1989). *Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I.* İstanbul: Dergâh Yayınları

And, M. (1983). *Türk Tiyatrosunun Evreleri*. Ankara: Turhan Kitabevi.

And, M. (1999). *Osmanlı Tiyatrosu*. Ankara: Dost Kitabevi.

And, M. (2004). *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları

And, M. (1969). *Geçen Yüzyılda Milli Tiyatro*. İstanbul Şehir Üniversitesi Kütüphanesi, Taha Toros Arşivi, ss. 13-14.

Dabağyan, L. P. (2012). *Geçmişten Günümüze Millet-i Sadıka-2 Sanat Dünyamızda Ermenile*r. İstanbul: Yedirenk Yayınları.

Eskitaş, N. (2018). *Halk Opereti Topluluğu ve Türk Müziği Tarihindeki Yeri,* Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Dergisi, Vol. 13. (2018) ss. 82-100.

Gazimihal, M. R. (1957). *55 Opera*. Ankara: Maarif Basımevi

Onaran, A.Ş. (1981). *Muhsin Ertuğrul'un Sineması*, Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.

Oransay, G. (1965). *Batı Tekniği ile Yazan 60 Türk Bağdar*, Ankara: Küğ Yayınevi

Sevinçli, E. (2016). *Leblebici Horhor Ağa Operetinin 140 Yıllık Serüveni*. İstanbul: Opus Kitap.

Sevengil, R. A. (1968). *Meşrutiyet Tiyatrosu* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Tınal, M. Arslan, B. (2018). *19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'ne Modernliğin Müzikal Yol Arayışlarında Bir Portre: Dikran Cuhacıyan*, The Journal of International Social Research Volume: 11 Issue: 60 (2018) ss. 408-418

Türkmenoğlu, Ö. Laçin, G. (2021). *Osmanlı Döneminden Günümüze Operetler*, Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Vol 13, No.1 (2021) ss. 313-333.

Yöre, S. (2011). *Kültürleşmenin Bir Parçası Olarak Osmanlı'da Operanın Görünümü,* Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks Vol. 3, No. 2 (2011) ss. 53-69.