

AU

Jef

ANADOLU UNIVERSITY
JOURNAL OF
EDUCATION
FACULTY

ISSN: 2602-2249

2018
AUGUST

ÖZEL
SAYI

Prof.Dr.
SEYYARE DUMAN'a
Armağan

Editor (AUJEF)

Dr. Müyesser Ceylan

Assistent Editor

Dr. Demet Sever

Gast Editor

Dr. Gülcan akır

Gutachter der Sonderausgabe 2018

Prof.Dr. Asuman Aasapan (Anadolu Universitt)

Prof.Dr. Hatice Derya Can (Ankara Universitt)

Prof.Dr. Korhan Kaya (Ankara Universitt)

Prof.Dr. Kadriye ztrk (Anadolu Universität)

Ass.Prof.Dr. Özlem Fırtına (Gazi Universität)

Dr. Behiye Arabacıođlu (Anadolu Universität)

Dr. Őerife elikkaya (Anadolu Universität)

Dr. Fesun KoŐmak (Osmangazi Universität)

Schriftleitung

Betl Baldan

Mediha Gner

Schriftleiter

Dr. Fatih Trkan

Umschlaggestaltung

Dr. Elif Avcı

INHALT / İÇİNDEKİLER

Schriften / Makaleler

Gülcan Çakır: Das Leben einer emeritierten Hochschullehrerin “Prof. Dr. Seyyare DUMAN”:
Zur ausgewählten Bibliographie und akademischen Laufbahn (2-14)

Asuman Ağaçsapan, Bilge Ünal, Şengül Balkaya: Witze als Interkulturelle Vermittlung in
der DaF-Didaktik (15-24)

Nazire Akbulut: Die ironische und satirische Literatur aus der türkischen Perspektive (25-35)

Göknur Korkmaz: Ausspracheschwierigkeiten türkischer Deutschlernender in den
Vorbereitungsklassen und eine mediengestützte Ausspracheschulung dazu. (36-56)

Hazel Zeynep Kurada: Hintçe ve Türkçenin Karşılaştırmalı Bürün Dizgeleri (57-77)

Ali Osman Öztürk: Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes
für Fremdsprachenunterricht (78-91)

Kadriye Öztürk: Die Literaturwissenschaft und die türkische Germanistik zwischen
Innovation und Tradition-eine Annäherung an die „Cultural Turns“ in der türkischen
Germanistik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive (92-101)

Mukadder Seyhan Yücel: Gençlere Yönelik Almanca Ders Kitaplarında Metin Türleri ve
İncelenmesi (102-112)

Hamdullah Şahin: Grimm Masallarındaki Cadı İmajı (113-127)

Serkan Şener: Dilin Mizahta Kullanımı ve Uyuşmazlık Kavramı (128-137)

Anastasia Şenyıldız, Lena Katrin Merkle: "I need something powerful" - Integration
syrischer geflüchteter Studierender in der Türkei durch Ausbildung zu Englischlehrenden
(138-148)

Anastasia Şenyıldız, İnci Barut, Nurseza Keleş, Yusuf Akyıldız: Kollektive videogestützte
Reflexion eigener Lehrproben türkischer DaF-Studierender im Begleitseminar zum
Schulpraktikum (149-157)

Buchkritik und Übersetzungen / Kitap Tanıtımı ve Çeviriler

Derya Ay: Zum Trauerspiel (Zriny) Von Theodor Körner (159-161)

Umut Balcı: Dil ve Edebiyat Yazıları (162-167)

Gülcan Çakır: Ein neues Leben: Rot-Schwarz (168-176)

Otto Holzapfel: “Volkslied als sprachliches Kunstwerk”. Ein Sammelband zum Thema
Volkslied (177-178)

Otto Holzapfel: Vom Vergnügen ein älteres Fachbuch zu lesen (179-184)

Ali Osman Öztürk: Kendini Bulmak (185-188)

Ali Osman Öztürk: Sosyolojik Açıdan Yeni Çağ Alman Edebiyatı (189-191)

Eine starke Persönlichkeit

Festschrift für eine emeritierte Wissenschaftlerin: Frau Prof. Dr. Seyyare Duman



von links:
Şengül Balkaya, Miray Enez, Kadriye Öztürk, Serpil Şengül, Seyyare Duman, Gülcan Çakır

Diese Festschrift für die Professorin wurde schon seit Anfang des Jahres mit Kollegen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung besprochen und geplant. Im März 2018 wurde sodann endlich der erste Schritt durch Herrn Prof. Dr. Mustafa Çakır gewagt und das Vorhaben eingeleitet¹. Schließlich wurde entschlossen, dass die Festschrift in der Zeitschrift AUJEF (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi) online als Sonderausgabe publiziert wird.

Frau Professor Duman war mehr als 30 Jahre an der Anadolu Universität in der pädagogischen Fakultät, Abteilung für Deutschlehrerausbildung als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrstuhlinhaberin in Bereichen, wie der linguistischen Pragmatik, allgemeinen Sprachwissenschaft und Hochschulkommunikation etc. tätig. Um ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte in Erinnerung zu rufen, Nachwuchswissenschaftlern in diesen Bereichen einen Impuls zu geben und sie für weitere Forschungen in noch fehlenden Punkten zu motivieren, wurde diese Sonderausgabe erstellt. Das Ziel war eine erfahrene Akademikerin mit ihren Publikationen und ihr vorbildhaftes Dasein und Schaffen in den Vordergrund zu rücken. Ihre Zielstrebigkeit und ihr Mut weiterzumachen, trotz vieler Hindernisse, die sich auch auf ihr Alter beschränkten und ihrer akademischen Laufbahn drohten, gab sie nicht auf.

Sie machte erfolgreich weiter, ohne auf negative Anspielungen einzugehen. Man konnte introspektiv feststellen, wie sie sich zuletzt in ihrer zweijährigen Professur an der Anadolu Universität mit großem Enthusiasmus einsetzte, ihre Studenten sowohl akademisch-wissenschaftlich, als auch pädagogisch-pragmatisch zu fördern und zu betreuen. Nach ihrer Emeritierung hörte ihr wissenschaftliches Bemühen dementsprechend nicht auf, sie erforschte und führte es fort.

Wir möchten allen Danken, die an der Erstellung der Sondernummer beigetragen haben. Unser besonderer Dank gilt hier an die Kollegen, die sich für bereit erklärten mit mehrfacher Gutachtertätigkeit an diesem Projekt mitzuwirken und auf diese Weise ermöglichten, dass all diese wertvollen Beiträge in dieser Form präsentiert werden konnten.

Eskişehir, im August 2018

Dr. Müyesser Ceylan

(Editor der AUJEF)

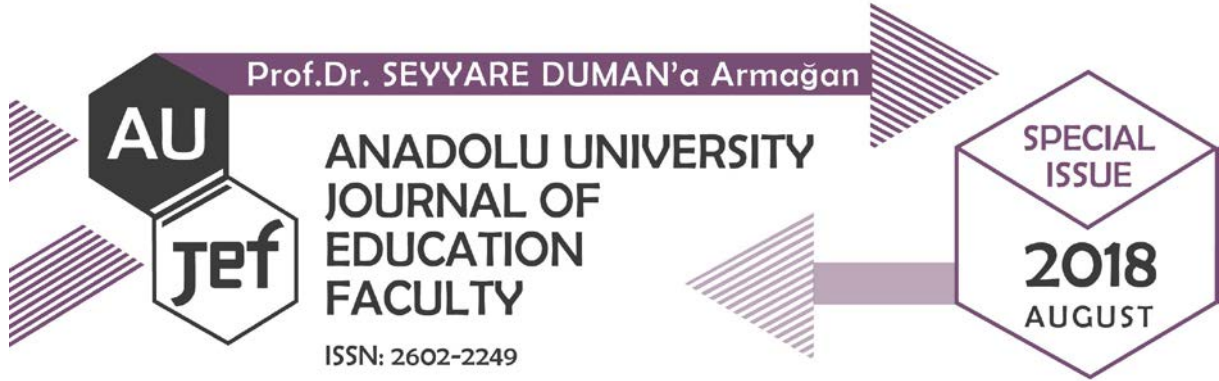
Dr. Gülcan Çakır

(Gasteditor der Sonderausgabe)

¹ Leider konnte Herr Çakır aufgrund einer Auslandsanstellung in München nicht weiter an diesem Projekt mitwirken.

SCHRIFTEN

MAKALELER



Das Leben einer emeritierten Hochschullehrerin “Prof.Dr. Seyyare DUMAN”: Zur ausgewählten Bibliographie und akademischen Laufbahn¹

The Life of A Retired University Teacher “Prof.Dr. Seyyare DUMAN”: To The Selected Bibliography and Academic Career¹

Gülcan ÇAKIR²

Application Date: 29.05.2018

Accepted Date: 03.06.2018

To Cite This Article: Çakır, G. (2018). Das Leben einer emeritierten Hochschullehrerin “Prof.Dr. Seyyare DUMAN”: Zur ausgewählten Bibliographie und akademischen Laufbahn. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 2-14.

ZUSAMMENFASSUNG: In dieser Studie handelt es sich um eine bibliographische, wie auch autobiographische Abhandlung über eine emeritierte Wissenschaftlerin. Ziel ist es auf der Grundlage der Lebensgeschichte und der akademischen Forschungsschwerpunkte (wissenschaftliche Arbeiten bzw. Studien im Rahmen der germanistischen Linguistik) von Frau Prof. Dr. Seyyare Duman einen wissenschaftsorientierten Rückblick zu verschaffen. Dieses Vorhaben könnte als Versuch verstanden werden, Nachwuchswissenschaftlern ein Repertoire zu bieten, was in jenen Bereichen noch einer näheren Betrachtung und empirischen Fundierung bedarf und daher erforscht werden müsste. Aufgrund dessen werden in dieser Abhandlung zunächst die Lebensgeschichte Duman’s schrittweise dargestellt und darauffolgend ihr wissenschaftliches Schaffen kommentiert. Duman befindet sich seit dem 4. November 2013 im Ruhestand. Aber ihr wissenschaftliches Dasein ist weiterhin auf einem spürbaren Niveau, da ihre Forschungen noch immer präsent und ein Teil ihres Lebens sind. Aus ihren forschungsbezogenen Auszügen können Impulse und Anregungen für fremdsprachendidaktische Zwecke gezogen werden. Besonders ihre diversen Ausführungen zum kommunikativen Verhalten in einem institutionellen, wie auch in einem geschlechtsspezifischen Rahmen bieten mit ihren fremdsprachlichen Diskursen variationsreiche Exemplifizierungen für die Fremdsprachendidaktik. Das besondere Potenzial dieser Überlegungen aus der Sicht der linguistischen Pragmatik liegt in der Fremdsprachenvermittlung im universitären Kontext und könnte jederzeit bereichert werden.

Schlüsselwörter: Sprachvariationen, bibliographie, linguistische pragmatik, fremdsprachendidaktik, Seyyare Duman

ABSTRACT: This study is a bibliographic as well as autobiographical treatise on a female emeritus scientist. The goal is based on the life history and the academic research priorities (scientific work or studies within the framework of Germanic linguistics) by Prof. Dr. phil. Seyyare Duman to provide a science-oriented review. This project could be understood as an attempt to offer young scientists a repertoire, which in these areas still requires closer examination and empirical foundation and therefore needs to be explored. Because of this, the story of Duman's life is first presented step by step in this essay, followed by commenting on her scientific work. Duman has retired

¹ Vorbereitet für die Spezialfassung der AUJEF als „Festschrift für Prof. Dr. Seyyare Duman“

² Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, gcakir@anadolu.edu.tr

since November 4, 2013. But her scientific life is still at a noticeable level, as her research is still present and part of her life. From their research-related excerpts impulses and suggestions for foreign language didactic purposes can be drawn. Especially their various explanations on the communicative behavior in an institutional as well as gender-specific framework, with their foreign-language discourses, offer a variety of examples for foreign language didactics. The special potential of these considerations from the perspective of linguistic pragmatics lies in the foreign language mediation in the university context and could be enriched at any time.

Keywords: Language variations, bibliography, linguistic pragmatics, foreign language didactics, Seyyare Duman

"Man kann nicht nicht kommunizieren,
denn jede Kommunikation (nicht nur mit Worten) ist Verhalten
und genauso wie man sich nicht nicht verhalten kann,
kann man nicht nicht kommunizieren."³
-Paul Watzlawick

1. EINLEITUNG

Das Leben eines Menschen ist normalerweise darauf angelegt als Individuum in einer Gesellschaft anerkannt und respektiert zu werden, sei es aufgrund eigener Taten oder auch aufgrund ihm zugesprochenen traditionellen Riten. Eigentlich erscheint es sehr logisch einer Person von vornherein bestimmte Regularitäten auf taktischer Art und Weise zu demonstrieren oder vorzuspielen um zukünftig eventuellen Missverständnissen auf sozialer Basis vorzubeugen, denn nur so kann man in einer strengen und schier unveränderbaren Realität sein Dasein gewissermaßen bewahren. Dieses Dasein ist eigentlich ein Schein-Dasein. Es bezieht sich hier natürlich nicht auf ein wirkliches Daseinsgefühl, das mehr oder weniger von einer intrinsischen Motivation hergeleitet wird, sondern auf ein konstruiertes Dasein, das aufgrund einer extern einwirkenden Kraft – wie gesellschaftsbedingte Konventionen- von außen her aufgedrängt wird oder anders gesagt, nicht aus eigenem Antrieb her besteht. Je nach eigenem Interesse kann ein Mensch entscheiden, ob er sich den konventionellen Bedingungen zuwendet und sein Lebenswerk nach ritualisierten Schritten ausrichtet, um Akzeptanz und Respekt zu erlangen oder ob er das Leben so hinnimmt, wie es kommt und sein Lebenswerk individuellen Vorzügen entsprechend gestaltet. Einerseits steht man nicht selten vor der Frage, ob man noch zuletzt alles dransetzen will, um manche konventionellen Phänomene nach eigenem Ermessen zurechtzubiegen bzw. zu ändern. Andererseits überlegt man auch, ob man sich nun auf den Gang der Dinge einstellen und hinnehmen soll, was bisher geschehen ist und weiterhin bestehen bleibt.

Die eigene Lebensperspektive also auch die Entscheidung zwischen Annahme und Ablehnung gesellschaftlicher Erwartungen kann somit als Lebensaufgabe heranwachsen. In einer Zeit, wo es im Inland⁴ kaum Forschungen im Bereich der Frauensprache und sprachenspezifische Variationen unter Aktanten bzw. Handelnden in Institutionen gab, versuchte Seyyare Duman mit konsequenter Haltung das Schweigen der Frauen zur Sprache zu bringen, indem sie sich der funktionalen Pragmatik wandte und entscheidende Lösungen für sprachliche Konflikte im institutionellen, wie auch häuslichem Rahmen suchte. Ziel dieser Abhandlung ist es daher auf der Grundlage der Lebensgeschichte und der akademischen Forschungsschwerpunkte bzw. wissenschaftlicher Arbeiten, Berichte bzw. Studien im Rahmen der germanistischen Linguistik von Frau Prof. Dr. Seyyare Duman einen wissenschaftsorientierten Rückblick zu verschaffen. Dieses Vorhaben könnte als Versuch verstanden werden, Nachwuchswissenschaftlern ein Repertoire zu bieten, was in jenen Bereichen noch einer näheren Betrachtung und empirischen Fundierung bedarf und daher im wissenschaftlichen Sinne erforscht werden könnte.

³ Watzlawick (2018) gibt für dieses Zitat folgendes Beispiel: *eine Frau im Wartezimmer eines Arztes, die die ganze Zeit nur auf den Boden starrt. Zunächst könnte man annehmen, sie würde nicht kommunizieren. Dennoch tut sie es, indem sie den anderen Wartenden nonverbal mitteilt, dass sie keinerlei Kontakt möchte.*

⁴ Inland steht hier als das Heimatland und meint den „Gegensatz zu Ausland und bezeichnet aus Sicht der sprechenden Person das eigene Land, in dem man beheimatet ist, das Herkunftsland“ (Wiki 2018).

1.1. Das "Wie" und "Warum" der Überlegungen

Der Gedanke eine bibliographische⁵ -wie auch biographische- Abhandlung im Sinne einer zusammengetragenen Mikrobetrachtung durchzuführen, stammt aus der Grundüberzeugung, dass emirierte Wissenschaftler aufgrund ihrer langjährigen akademischen Tätigkeit und persönlichen Erfahrung mit einem ‚Reichtum an Wissensbeständen‘ vergleichbar sind. Dieser Reichtum an Wissen endet nicht, wenn man im universitären Umfeld ein Kapitel abschließt, sondern wird verinnerlicht und hört nicht auf rekonstruiert zu werden. Man könnte sogar im weiteren Sinne davon ausgehen, dass Wissenschaftler in den Ruhestand gehen, damit sie in Ruhe und Frieden weiterarbeiten können, ohne Zeitdrang ohne jegliche Zwangsrituale oder dergleichen⁶.

Introspektiv kann man komplementär dazu bestätigen, dass Menschen mit ehemaliger beruflicher Tätigkeit als Akademiker, trotz der Entscheidung einen Schluss-Punkt zu ziehen, folgend im privaten Umfeld, an dem normalerweise Erholung, Ruhe und ein Ausgleich mit dem vorherigen hektischen Arbeitsleben angesagt ist, weiter lehrmäßige Beschäftigungen anstreben oder wissenschaftliche Studien durchführen. Diese bestehende Tatsache könnte darauf zurückgeführt werden, dass der gewohnte Arbeitsalltag mit all seinen positiven, wie auch negativen Seiten nicht leicht wegzudenken ist. An solch einem Punkt angelangt, kann auf das ehemalige akademische Denken und wissenschaftsorientierte Verhalten nicht leicht verzichtet werden.

Dieses ehemalige akademische Dasein – das hier von Seyyare Duman vertreten wird- ist der Grund, der Ausführungen, die sich weitgehend auf von Duman verfasste Lebensabläufe und Literaturverzeichnisse, gemeinsame Erlebnisse aus kollegialen Konversationen und zusammen besprochene bzw. durchgeführte Aktivitäten vor und in Kongressen und Tagungen beziehen.

Darüber hinaus wurden durch die Verfasserin für die Anfertigung einer solchen Analyse und Darstellung verschiedene Quellen und ähnliche Beiträge recherchiert, berücksichtigt, erweitert und zu eigenen Zwecken umgeformt und mit Kommentaren bereichert. Insofern handelt es sich hier um eine Abhandlung, die ihre deskriptive Darbietungsweise als qualitativ einstuft, indem sie eigene Überlegungen mit dem wissenschaftlichen Schaffen der Professorin in Beziehung setzt und dies wiederum versucht wissenschaftlich zu untermauern.

⁵ Bibliographie, -wie auch bibliographisch- bedeutet nach Angaben des Duden-Online-Lexikons (2018) ein Verzeichnis, in dem Bücher, Schriften, Veröffentlichungen einer bestimmten Kategorie angezeigt und (besonders nach Titel, Verfasser[in], Erscheinungsjahr und -ort) beschrieben werden. So kann man davon ausgehen, dass es auch als ein wissenschaftlicher Nachweis von publizierten Studien verstanden werden kann, wie in diversen Festschriften zu beobachten ist (vgl. Kozak 2008; Walravens 2012).

⁶ weitere Beispiele, bei denen es in ähnlichen Zusammenhängen weitergeht sind, nur um einige zu nennen: Prof.Dr. Hüseyin Salihoğlu (Franz Kafka, Amerika: Yitik Adam, çev. H. Salihoğlu, Ankara: İmge Kitabevi, 2018. 232 s.), Prof.Dr. Binnaz Baytekin, Prof.Dr. İbrahim İlkan usw.

2. ZUR LEBENSGESCHICHTE DUMAN'S

Zur Lebensgeschichte einer emeritierten Wissenschaftlerin gehören naturgemäß auch Ehrungen und Danksagungen für bisher geleistete Dienste, wie in der folgenden bildlichen Darstellung angegeben.



Abb. 1: Duman mit ehemaligem Rektor Prof. Dr. Davut Aydın (2013)

2.1. Autobiographisches

Seyyare Duman kam im Jahre 1946 in Adana auf die Welt und besuchte die Grund- wie auch sogenannte Mittelschule in ihrer Geburtsstadt. Später besuchte sie das Gymnasium „Adana Kız Lisesi“ in Adana und erreichte ihren Schulabschluss im Jahre 1965. Anschließend arbeitete sie ein Jahr lang in einer Bank „Pamukbank“ als Beamtin in der Zeit zwischen 1965-1966.

Nach ihrer Erfahrung in einer Bank entschloss sie sich mit einem Alter von 20 Jahren Lehrerin zu werden und studierte im Pädagogischen Institut Istanbul in den Jahren 1966-1969 Deutsch auf Lehramt. Dann ging sie nach Aachen an die pädagogische Fakultät und nahm als Gaststudentin an Seminaren und Lehrveranstaltungen teil. Nachdem sie wieder in ihr Heimatland kam, arbeitete sie in den Jahren 1969-1982 als Deutschlehrerin. Während sie als Deutschlehrerin an Gymnasien arbeitete, lernte sie ihren Mann kennen und sie heirateten am 4. Februar 1971.



Abb. 2: Hochzeitsfoto mit Ehemann Hüseyin Duman (1971)

Für Duman war das keine Ablenkung, auch nachdem ihre beiden Söhne auf die Welt kamen, machte sie keinen Halt und wurde Akademikerin, wohlmöglich mit der bekannten Überzeugung türkischer Frauen: „Ich mache sowohl Karriere als auch Kinder!“ (Çocuk da yaparım Kariyer de). Mit dieser Einstellung machte sie weiter.

2.2. Akademische Laufbahn

Ihre akademische Karriere begann im Jahre 1982 als sie anfang an der Anadolu Universität als Lektorin zu arbeiten. Synchron zu ihrer Anstellung als Hochschullektorin beschloss sie ihre Deutschkenntnisse auf ein höheres Niveau zu bringen und nahm im selben Jahr an einem Deutschkurs in Deutschland teil, das im Blaubeuren-Goethe-Institut stattfand.

Sie studierte zwischen den Jahren 1985-1986 an der Izmir Dokuz Eylül Universität ein Studienergänzungsprogramm, bzw. "Lisans Tamamlama", um sich fortzubilden und ihr Diplom-Studium einem vierjährigen Studienabschluss anzugleichen.

Im Jahr 1986 begannen ihre vieldiskutierten ersten Forschungen zur Frauensprache, indem sie an der Hacettepe Universität in Ankara ihre Magisterarbeit mit dem Titel "Frauenspezifische Elemente im Bereich der appellativen Sprachfunktion" im Jahr 1988 erfolgreich beendete. Dazwischen kam eine kurze Reise nach München, um wissenschaftliche Literatur zu recherchieren und kurzfristig einen Sprachkurs zu besuchen. Nach ihrem Magisterstudium kam das Bemühen eines Doktoratsstudiums an der gleichen Uni in Ankara in Frage. In den Jahren 1988-1990 belegte sie, die zum Doktoratsstudium erforderlichen Seminare und Vorlesungen. Schließlich folgte darauf ein Aufenthalt in Deutschland an der Universität Hamburg in den Jahren 1991-1994 als Studentin mit dem Abschlussziel Promotion. Dort schrieb sie sodann ihre Dissertation mit dem Titel "Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe", wodurch sie 1995 den akademischen Grad 'Doktor der Philosophie' (Dr.phil.) im Fach 'Allgemeine Sprachwissenschaft' erteilt bekam und ihre Dissertation in Deutschland publizierte.



Abb.3: Buch von Duman

Sie kam zurück aus Deutschland und bekam den Titel 'Ass. Doz. Dr.' an der Anadolu Universität zu Eskişehir, dies geschah im Jahre 1996. Sie sollte an der Uni Anadolu im Rahmen ihrer Anstellung an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung weiterhin ihren Lehr- und Forschungsauftrag wahrnehmen.

Nachdem an der Anadolu Universität pädagogischen Fakultät Lehrveranstaltungen des Graduiertenstudiengangs DaF bzw. auch Seminare im Rahmen des Instituts für Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaften eines Postgradualen Studiums, wie Allgemeine Sprachwissenschaft, Innovative Techniken und Methoden in der Fremdsprachenlehrforschung, Diskursanalyse, Kontrastive Grammatik, Frauensprache, Sprachliche Varietäten des Deutschen und Strömungen der Sprachwissenschaft etc. durch sie vertreten wurden, sollte sie für ein Forschungsjahr in den Jahren 1999-2000, von in diesem Jahr möglichen Lehrveranstaltungen und Seminaren Abstand nehmen. Der Grund dieses Abstandnehmens kann darauf zurückgeführt werden, dass sie ein Postdoktorat – Stipendium bekam und an der Universität Hamburg anstrebte, ihr Wissen im Bereich der "Arzt- Patienten-Kommunikation" zu vertiefen. Sie erweiterte ihr wissenschaftliches Repertoire und kam zurück, um an

ihre lehrtätige Anstellung -wie gewohnt- anzutreten und ihr akademisch erworbenes Wissen mit ihren Studenten zu teilen. Im postgradualen Bereich galt es -für Duman- an neu erworbenem Wissen teilhaben zu lassen und neuen Studien Raum zu geben. Die lehrveranstaltungsfreie Zeit verbrachte sie außerdem mit intensivem Arbeiten und Forschen, wobei daraus resultierende Grundzüge und Ergebnisse zum Habilitieren in Anspruch genommen werden sollten. Im selben Jahr erfolgte ihr Betreuungsauftrag am Institut für Sozialwissenschaften einer Magisterstudentin, deren Herausforderungen Duman auch mit ihren Forschungsschwerpunkten positiv entgegenkam. Sie betreute die Magisterarbeit mit dem Titel: *Das System des Sprecherwechsels im Fremdsprachenunterricht -eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht (2000)*. Es ging darum, in der Institution ‚Hochschule‘ das System des Sprecherwechsels zu analysieren, wobei die Datensammlung an der Hochschule für Tourismus und Hotelwirtschaft verwirklicht wurde -wo auch die Magistrantin als Lektorin tätig war- mit dem Ziel *neben der Aufstellung eines Systemmodells die Lehrerkandidaten auf die realen Geschehnisse im Klassenzimmer aufmerksam zu machen (2000, 103)*.

Im Jahr 2006 bekam sie mit ihrer Habilitation im Fach Allgemeine Sprachwissenschaft den akademischen Titel ‚Doz. Dr.‘ (Habituierter Doktor) an der Anadolu Universität, wodurch sie schließlich das Recht erhielt, nach ca. fünf Jahren mit weiteren wissenschaftlich qualifizierten Studien und Publikationen als Professorin berufen zu werden– wobei hier anzumerken ist, dass nicht jeder, der gute Leistungen vollbringt, ohne weiteres ganz automatisch zum angestrebten Ziel -sprich akademische Beförderung- gelangt.⁷

Duman war eine von den Professorinnen, die viele Hürden überwinden musste und daher viele Anstrengungen auf sie zukamen. Doch abgesehen davon, war sie eine mutige Wissenschaftlerin und sah es in einer vielmehr maskulinen Gemeinschaft von Akademikern als Lebensaufgabe, Frauen in Forschung und Lehre zu fördern. So begann sie im nächsten Schritt wieder eine Studentin im Rahmen einer Promotion am Institut für Erziehungswissenschaften zu unterstützen. Sie betreute ihr Dissertationsvorhaben mit großem Enthusiasmus und Engagement, wodurch letztendlich die Dissertation mit dem Titel: *Kommunikation in der Hochschule: Eine empirische Analyse der reformulierenden Handlungen im Unterrichtsdiskurs -aus der Sicht der funktionalen Pragmatik-* im Jahre 2009 zum Vorschein kam. Sie arbeitete weiter schrieb ein Jahr später ihr Buch: *Kooperatives und kreatives Schreiben am Computer. Untersuchung zur Textproduktion in der Fremdsprache*. Diese Publikation verhalf ihr mit vielen anderen wissenschaftlichen Beiträgen dem Weg zur Professur beizutreten. Schließlich wurde sie an der Anadolu Universität, pädagogischen Fakultät, Abteilung für Deutschlehrerausbildung im Jahre 2012 als Professorin berufen.



Abb.4: Prof.Dr. Duman mit Ehemann (2012)

⁷ Man könnte in diesem Zusammenhang natürlich auch die Frage stellen, was einen guten Professor so ausmacht, denn nicht immer wird –nach Angaben der Hochschuldozenten älterer Generationen- im akademischen Umfeld auf die Qualität der Arbeiten und auf die wissenschaftliche, wie auch didaktische-methodische Befähigung geachtet, die als erforderlich für die Ausübung dieser besonderen Qualifikation gelten könnte, sondern leider vielmehr darauf, wie weit man sich mit bestimmten Persönlichkeiten sozialisiert und befreundet hat, die sich in höheren Positionen befinden und der betreffenden Person den Weg öffnen.

3. WISSENSCHAFTLICHES SCHAFFEN DUMAN'S

In diesem Teil der Überlegungen geht es um das wissenschaftliche Schaffen bzw. um die türkisch- und deutschsprachige Bibliographie Duman's, die im Folgenden in Abschnitten aufgelistet und schließlich kommentiert wird.

3.1. Bibliographische Hinweise

Der Abschnitt bezieht sich hier auf Quellenangaben, die Frau Professor Seyyare Duman zwischen den Jahren 1990-2012 unternommen hatte.

3.1.1. *Betreute postgraduale Arbeiten*

3.1.1.1 *Magisterarbeiten:*

(2000) *Das System des Sprecherwechsels im Fremdsprachenunterricht eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht*. Eskişehir: Anadolu Universität Institut für Sozialwissenschaften.

(2006) *Das sprachliche Handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachenunterricht "Lesefertigkeit". Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht*. Eskişehir: Anadolu Universität Institut für Erziehungswissenschaften.

3.1.1.2 *Dissertationen:*

(2008) *Das frühe Fremdsprachenlernen zur Untersuchung der Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen des Kindes in der Vorschule*. Eskişehir: Anadolu Universität Institut für Erziehungswissenschaften.

(2009) *Kommunikation in der Hochschule: Eine empirische analyse der reformulierenden Handlungen im Unterrichtsdiskurs -aus der Sicht der funktionalen Pragmatik*. Anadolu Universität Institut für Erziehungswissenschaften.

3.1.2. *Bücher und andere Publikationen*

3.1.2.1 *Bücher:*

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

(2000) *Frauenspezifische Elemente im Bereich der appellativen Sprachfunktion*. Eskişehir: Birlik Ofset.

(2005) *Aile Planlaması Danışmanlık Konuşmaları: Kurumsal Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Simurg.

(2010) *Kooperatives und kreatives Schreiben am Computer. Untersuchung zur Textproduktion in der Fremdsprache*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: NO.2041, Eğitim Fakültesi Yayınları: NO.112.

3.1.2.2 Abschnitt aus einem Sammelband:

(2009) Yabancı Dildeki Yazılı Anlatım Derslerinde Yeni Yöntemlerin Kullanılmasının Yararları. Y. Kocadoru (Ed.). *Günümüz Alman Dili Eğitimi ve Edebiyatında Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Detay Yayıncılık. 51-60.

3.1.2.3 Artikel und Aufsätze: (sortiert nach Jahren)

- (1990) Türkinnen finden im Ausland keine Solidarität. *Frauensolidarität* 32. 7-8.
- (1990) Löffelfeindinnen. Das Frauenbild im türkischen Sprichwort, *Unisono. Universität Klagenfurt*. 05/1990. 16-18.
- (1990) Türkische Frauen in Sprache und Gesellschaft. *Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich*. Österreich. 02/1990. 21-28.
- (1991) Türk kadınına verilen adlar. *Dilbilim Araştırmaları*. 40-42.
- (1996) Pragmatik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/12. 147-150.
- (1996) Alman Okullarında Yaşanan Irkçılık ile ilgili Söylem Çözümlemesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 318-325.
- (2003) Aile içinde şiddete uğramış hasta çocuk ile sağlık ekibi arasındaki iletişim. *Dilbilim Araştırmaları*. 53-59.
- (2003) Spassverständnis von türkischen Aerztinnen. *Ege Alman Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi. İzmir* 5. 21-30.
- (2004) Verfluchen im Frauendiskurs. *PALM Papers in Applied Linguistics, Münster*. 19/04. 1-15.
- (2005) Repräsentation türkischer Frauen in der Presse. *PALM Papers in Applied Linguistics, Münster*. 20/05. 1-18.
- (2007) Elçioğlu Ö. ve Kırmınoğlu N. ile birlikte. Bir Kurumu Temsil Eden Hekimin Kullandığı Dildeki Güç Unsurları. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi. Cilt 15. Sayı 1*. 19-29.
- (2008) Freies Schreiben ist ein Weg für die Erwartung der Schreibfertigkeit der Studenten im Fremdsprachenunterricht. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33-40.
- (2008) Transfer in der gesprochenen Sprache in der Klassenkommunikation. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2008/10. 287-301.
- (2009) Eine Untersuchung über die Medikation und die Einnahmeweise der Medikamente im Gespräch zwischen Arzt und Patient. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009/20. 355-366.
- (2009) Tıp Dilinde, Hukuk Dilinde ve Dilbilimde Hekimin Hastayı Aydınlatmasına Eleştirel bir Yaklaşım. *Ege Alman Dili Ve Edebiyatı Araştırma Dergisi. İzmir*. 69-85
- (2010) Die ärztliche Höflichkeit. *PALM Papers in Applied Linguistics, Münster*. 31/10.

3.1.2.4 Vorträge (in Sammelbänden und Büchern)

(1996) Der Einfluss der Mutter auf das sprachliche Handeln und Nichthandeln der Türkischen Frauen. *Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposium*, Anadolu Üniversitesi, 318-325.

(1998) Frauenbild in türkischen und deutschen Sprichwörtern. *Tagungsbeiträge zu den VI. Germanistik Symposium*. Mersin Üniversitesi, 111-117.

(2000) mit Karasu G. Türk kadınının Aile içi iletişimindeki yeri ve susmasının değerlendirilmesi. *XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Boğaziçi Üniversitesi, 143-154.

(2001) Hasta-Doktor İletişiminde Hastaların sorduğu sorular. *XIV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Çukurova Üniversitesi, 64-73.

(2001) mit Çelikkol, M. Doktorların Sorularının Nitelik ve Nicelik olarak İncelenmesi. *XV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, 215-222.

(2002) Sprachliches Handeln türkischer Studenten im Bezug Text und Thema. Auer, M & Müller, U. (Hrsg.). *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: Andere Texte anders Lesen*. Stuttgart: Akademischer Verlag, 289-293.

(2003) Hasta-Doktor-İletişiminde ortaya çıkan Aksaklıklar. *III. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 183-191.

(2003) Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF-Unterrichts. M. Çakır, İ. Öztürk & C.Yıldız (Hrsg.). *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei*. Aachen: Shaker Verlag. 1-5.

(2006) mit Çelikkaya, Ş. Textproduktion türkischer Studenten und ihre Verbesserung mit Hilfe des Computers. *IX. Internationales Germanistensymposium "Wissen-Kultur-Sprache und Europa" - Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen* Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 140-150.

(2008) Aile İçinde Kadına Uygulanan Sözel Şiddet. *Bir Bilim Kategorisi Olarak Kadın Edebiyat, Dil ve Kültür Çalışmalarında Kadın Uluslararası Sempozyumu*. Bildiri Kitabı. Eskişehir. Gülen Ofset. 234-239.

(2009) Dilbilim ve Biyolojideki kuramlar ışığı altında Kadın ve Erkeklerin Dil kullanım farklılıklarının nedenleri. *Sakarya Üniversitesi Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi*. Kongre Bildirileri. II. Cilt. 291-295.

(2009) Die Übersetzung der medizinischen Sprache in die Umgangssprache. E.W.B. Hess-Lüttich, Klaus Zelewitz, Ulrich Müller, Siegrid Schmidt (Hrsg.). *Cross Cultural Communication. Translation und Transgression. Interkulturelle Aspekte der Übersetzung(wissenschaft)*. Frankfurt am Main. Peter Lang. 91-99.

(2009) Handlungsmöglichkeiten der Studenten im DaF-Unterricht. E.W.B. Hess-Lüttich, Klaus Zelewitz, Ulrich Müller, Siegrid Schmidt (Hrsg.). *Cross Cultural Communication. Differenzen? Interkulturelle Probleme und Möglichkeiten in Sprache, Literatur und Kultur*. Frankfurt am Main. Peter Lang. 199-207.

(2010) Übertragungen der Lerner beim Schreiben im Daf-Unterricht. *XI. Türkischer Internationaler Kongress 20-22 Mai 2009 in İzmir*. Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur. Tagungabeiträge. 574-583.

(2012) Höflichkeit als Identitätsfrage in der Kommunikation. Maeda Ryoza (Hrsg.). *Transkulturalität Identität in neuem Licht: Asiatische Germanistentagung in Kanazawa*. München: Iudicium Verlag.

3.2. Publikation nach der Emeritierung

(2018) *Söylem Araştırması: Kuramlar- Yöntemler- Çözümlemeler*. İstanbul: Dorlion Yayınları.



Abb.5: Aktuelles Buch Duman's

In dieser Publikation geht es um den Begriff des Diskurses, wobei Duman der Frage nachgeht, wie dieser im Rahmen der Linguistik und in anderen Disziplinen verstanden, verortet bzw. verarbeitet wird. Ausschlaggebend ist für sie diesbezüglich der Versuch zu untersuchen, was für Forschungen und Diskursanalysen in diesen Bereichen bisher gemacht wurden. Duman beabsichtigt im weiteren Sinne dadurch die bestehenden Diskursanalysen im linguistischen, wie auch im interdisziplinären Umfeld zu präsentieren. Es wird angegeben, dass der Begriff ‚Diskurs‘ einem weitgefassten Konzeptbereich zuzuordnen ist und aufgrund dessen in jeder Disziplin bzw. in jedem Fachbereich divergierende Theorien und Methoden zu verzeichnen sind, die sich unterschiedlich auf die jeweilige Analyse und ihre Ergebnisse auswirken. Der Grund für die Durchführung einer solchen Erforschung wird von Duman darauf zurückgeführt, dass der Diskurs und die Diskursanalyse bisher vielmehr im Bereich der Linguistik behandelt wurde. Diese Studie, die die Begriffe ‚Diskurs‘ und ‚Diskursanalyse‘ im Rahmen der Interdisziplinarität verortet, sollte daher eine bestehende Forschungslücke füllen⁸.

4. SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Ziel eine autobiographische wie auch bibliographische Abhandlung einer emirierten Wissenschaftlerin zusammenzustellen und in einer Art Rückblick wiederzugeben, sollte grundsätzlich dazu dienen, wissenschaftliche Studien und Forschungsschwerpunkte von Frau Prof.Dr. Duman in den Vordergrund zu rücken und Nachwuchswissenschaftlern einen wissenschaftsorientierten Überblick zu verschaffen. Dieser Blick in empirisch belegte Aspekte der pragma-linguistischen Überlegungen sollte zugleich projizieren, was weiterhin in den erwähnten oder ähnlichen Bereichen zu erforschen wäre. Dabei sollte auch das autobiographische Dasein der Wissenschaftlerin in die Überlegungen miteinfließen, damit ihre Lebensgeschichte und ihr akademisches Profil in korrelativen Übergängen betrachtet werden konnten. Außerdem sollte in der Abhandlung das gesamte Lebenskonzept einer

⁸ Bei diesen -das publizierte Buch betreffenden- Ausführungen handelt es sich um eine auf Türkisch formulierte kurze Inhaltsangabe zum Buch Duman's, die die Verfasserin dieser Abhandlung -auf Deutsch paraphrasiert bzw. übersetzt- wiedergegeben hat.

ehemaligen Hochschullehrerin mit Kindern und Ehemann als Vorbild dienen; insbesondere für zukünftige Wissenschaftlerinnen, die durch eine quälende Ungewissheit zwischen Familie und Beruf hin und her pendeln und an sich selbst zweifeln. Die lebensweltliche Erfahrung der emeritierten Professorin, zweifachen Mutter und zugleich Ehefrau sollte auch dazu führen, Frauen in der Forschung und Lehre zu fördern. Die schlussfolgernde Lebensweisheit, dass Nichts unmöglich ist, wenn der Wille und der Mut mitmachen, sollte somit in Betracht gezogen werden.

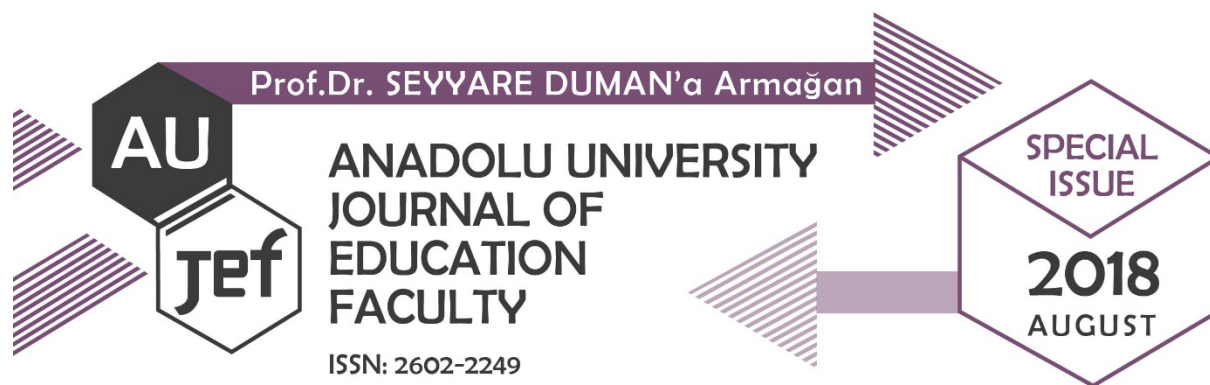
Nachdem in dieser Abhandlung im ersten Schritt die Lebensgeschichte Duman's dargestellt und darauffolgend ihr wissenschaftliches Schaffen zusammengestellt wurde, konnte man eindeutig feststellen, dass Duman sich in ihren Publikationen Themen zugewandt hatte, die sich auf sprachlich bedingte gesellschaftsorientierte Probleme bezogen. So wird in ihren Aufsätzen, wie auch Vorträgen oft bemerkbar, dass es um geschlechtsspezifische Unterdrückungsverhältnisse und deren Auswirkungen auf das sprachliche Handeln der Aktanten in verschiedenen Situationen geht.

Die geschickte Herangehensweise an Machtverhältnisse in Form bestimmter Handlungsmuster, die in Diskursen zwischen Sprechern verschiedener Gruppen nachweisbar waren, wurden durch Transkriptionen belegt. Fragen zu sprachlichen Handlungsmöglichkeiten von Studenten und Schülern gegenüber Lehrern und Dozenten im institutionellen Rahmen, so wie frauenspezifische Sprachvarianten, die sich in Verständigungssituationen als distinkte sprachliche Diskurse unterschiedlicher Art herausbilden, waren in den Studien Dumans vertreten. Abgesehen davon widmete sie sich in Einzelstudien der Erforschung des Frauenbildes in Sprichwörtern und Medien; der Rolle der Frau in Familie, Gesellschaft und Beruf. Auch mit der Kommunikation in Institutionen, wie die Arzt-Patienten –Kommunikation und gesprochene Sprache - Sprecherwechsel in der Klassenkommunikation, lag ihr Anliegen besonders darin, hervorzuheben, dass in bestimmten Beziehungssituationen besondere sprachliche Besonderheiten bestehen, die den Diskurs gliedern, eröffnen, beenden, weiterführen etc.

Ihre kritischen Anmerkungen zu den erwähnten Themenbereichen gingen vielmehr davon aus, dass während einer Kommunikationssituation mehr geschehe als nur sprachliche Interaktion, die sie in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Verhaltensweisen zurückführte: Mal waren es Aspekte, die aufgrund von Machtausübung festzustellen waren, mal waren es situationsbedingte Phänomene, die es einem der Sprecher erlaubte das Wort zu ergreifen und im Diskurs zu dominieren. So fand sie in Anlehnung an vorherige Wissensbestände heraus, dass kommunikatives Verhalten eine Handlung ist und dass man dabei neben der Vermittlung von Inhalten eine menschliche Beziehung aufbaut, die sodann Wirkungen auf den Diskurs erzeugt. Das besondere Potenzial ihrer Überlegungen aus der Sicht der linguistischen Pragmatik liegt in der Forschung und Lehre im universitären Kontext, sei es in der Fremdsprachenlehrausbildung als auch in germanistischen Abteilungen und könnte jederzeit bereichert werden.

LITERATUR

- Duden Online-Lexikon (2018). *Bibliographie*. Zugriff am 02.05.2018. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bibliographie>
- Hein, D. & Klaus Hildebrand & Klein, A (2006). *Historie und Leben: Der Historiker als Wissenschaftler und Zeitgenosse. Festschrift für Lothar Gall*. München: Oldenburg Verlag.
- Kozak, N. & Yüncü, R. H. & Kayar, Ç. H. & Karagöz Yüncü, D. (2008). Prof. Dr. Fermani Maviş; Yaşam Öyküsü ve Belirlenebilen Çalışmalarının Bibliyografyası Üzerine Bazı Gözlemler. *Prof. Dr. Fermani Maviş Anı Kitabı*. (1-16) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, A. & Keleş, A. (Hrsg.) (2014). *Prof Dr. Binnaz Baytekin'e Armağan- Festschrift für Prof.Dr. Binnaz Baytekin*. Sakarya Üniversitesi yayınları.
- Walravens, H. (Hrsg.) (2012). *Mongolist, Zentralasienwissenschaftler, Literaturwissenschaftler und Folklorist - Leben und WerkWürdigungen, Dokumente, Forschungsberichte und Rundfunkprogramme auf Audio-CD* Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag. Walther Heissig (1913–2005)
- Watzlawick, P. (2018) *Paul Watzlawick über menschliche Kommunikation... -Die Axiome von Paul Watzlawick* Zugriff am: 03.05.2018. <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html>
- Wikipedia- Die freie Enzyklopädie (2018). *Inland*. Zugriff am: 23.03.2018. <https://de.wikipedia.org/wiki/Inland>



Witze als interkulturelle Vermittlung in der DaF-Didaktik

Anecdotes as an Intercultural Transmission Means in Teaching German as a Foreign Language

Asuman AĞAÇSAPAN¹, Bilge ÜNAL² & Şengül BALKAYA³

Application Date: 27.06.2018

Accepted Date: 23.07.2018

To Cite This Article: Ağaçasapan, A., Ünal, B. & Balkaya, Ş. (2018). Witze als interkulturelle Vermittlung in der DaF-Didaktik. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 15-24.

ZUSAMMENFASSUNG: Witze, ethnische Witze werden in dieser Arbeit nach der Eignung als Textsorte für den Fremdsprachenunterricht näher untersucht. Pragmatische Aspekte werden dazu in Betracht gezogen. Eingehend auf die Struktur und Flexibilität der Textsorte 'Witze' werden Beispiele für den FSU in verschiedenen Niveaustufen gegeben, wobei nach geeigneten Modellen für den DaF-Unterricht geforscht wird. Stereotype von der Kultur und dem Volk der zu erlernenden Fremdsprache sollen verbildlicht werden, um dem Lerner einen Einblick in die andere Fremdkultur zu geben und ein Feingefühl für das Neue zu entwickeln. Die Intention dieser Untersuchung ist, dass mögliche Übertragungsfehler beim Lernen von einer Sprache aus einer anderen Kultur als der Muttersprache vermieden werden und nicht nur grammatisch und Wortschatz bezogene Lehrstoffe, sondern auch historisch-kulturelle, politisch-gesellschaftliche Aspekte in humorvoller und Interesse erweckender Weise aufgegriffen und gut verständlich im DaF- Unterricht vermittelt werden.

Schlüsselwörter: Witze, Stereotyp, Lehrmaterial, Authentische Texte, Interkulturalität

ABSTRACT: In this work jokes, ethnical jokes are closer examined after the suitability as a text for foreign language instruction. Pragmatic aspects are considered in addition. Dealing with the structure and flexibility of the text placed on "jokes" examples of the FSU in different level stages are given, whereby it is researched after suitable models for DaF instructions. Stereotype of a culture and the people of that foreign language which should be learned are to become picture light, in order to give to the Lerner an idea of this other foreign culture and to develop a precise emphatic feeling for the new. The intention of this investigation is that possible transfer errors during learning of a language from another culture than the native language may be avoided. And not only grammatical and vocabulary are referred subjects, but also historical-cultural, political social aspects in a humorous and interest arousing way are taken up and well understandably in the DaF instruction mediated.

Keywords: Joking, stereotype, teaching material, authentic texts, interculturality

¹ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, aagacsap@anadolu.edu.tr

² bilgeulusoyunal26@gmail.com

³ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, sengulbalkaya@anadolu.edu.tr

1. EINFÜHRUNG

In dieser Arbeit wird der Witz beschrieben und in dessen Textsorte eingehend ein geeignetes Modell für den DaF-Unterricht erstellt. Schu und Schu (1998) stellen fest, dass "das Zuhörerlachen bzw. das gemeinsame Lachen nach dem Witz [...] Gemeinsamkeit schafft. [...] Das Lachen nach dem Witz ist also solidaritätsstiftend und 'verriegelt' das Konfliktpotential (Schu und Schu, 1998, S. 136)". Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Sprache, Kulturen und Völkern sind Schlüssel, um das Portal falscher Interpretationen, die beim Transfer zwischen zwei Sprachen vorkommen können, zu schließen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten diesen sprachlich-ethnischen Missverständnissen zu entgehen.

Im Fremdsprachenunterricht sind authentische Textsorten Materialien, die eine Basis für Lehr- und Lernprogramme darstellen. Medien, Nachrichtentexte, Werbespots, Sketche und Witze sind bild und textförmige Hilfsmittel für Stereotype. Zuerst wird die Textsorte, zu der der Witz systematisch gehört, festgelegt. Besonders in dem kommunikativ gestalteten Fremdsprachenunterricht einzu-setzendes authentisches Lehrmaterial wird aus dem didaktischen Aspekt analysiert, da Witze hinsichtlich der Interkulturalität reflektiertes Lernen fördern können. Witze geben Stereotype in humorvoller und Neugierde erweckender Weise wieder. Es werden Beispiele, die in die Struktur und Flexibilität dieser Textsorte er, für den FSU in verschiedenen Niveaustufen gegeben.

1.1. Witze als Kontakt-und Kommunikationsmittel

Witze können sozial-politische und gesellschaftlich-kulturelle Elemente von ethnischen Besonderheiten einer Sprachgemeinschaft beinhalten. Einwanderung und geographische Nachbarschaft bringen nicht nur Kontakte zwischen den Völkern mit sich, sondern begünstigen auch einen Austausch auf allen Ebenen, wobei eine Neigung zur Beurteilung Anderer, d.h. zur Bildung der Stereotype besteht. Selten beruhen sie auf Kenntnissen der Lebensform anderer Völker oder auf wissenschaftlichen Belegen. Vielmehr wird ein einzelnes Urteil in einer Situation zum Allgemeinen, welches dann auf alle Vertreter der jeweiligen Nation bezogen wird (vgl. Szczek, 2006, S. 173).

1.2. Ethnische Witze als Informationsträger

Szczek (2006) grenzt ethnische Witze als eine Subkategorie des Witzes aus und es werden Vorurteile, bequeme Ersatzformen, die als Gedankenabkürzungen gebraucht werden, eingesetzt (vgl. Szczek, 2006, S. 170). In der kondensierten und knappen Form geben die Witze Auskunft über andere, indem sie bestimmte Assoziationen über die Anderen aktivieren (vgl. Szczek, 2002, S. 231). „Der Begriff 'ethnischer Witz' meint sowohl den Witz innerhalb einzelner ethnischer Gruppen, wie den Witz über einzelne ethnische Gruppen (Röhrich 1977, S. 217, zit. nach Szczek, 2006, S. 171)". Zusätzliche Elemente, die der Witz hinsichtlich der spezifischen Thematik enthält, erlauben Schuh nach:

"Unter dem ethnischen Witz verstehen wir die Untergruppe von Witzen, in denen eine Witzperson als Angehöriger einer Ethnie auftritt – unabhängig davon, ob ihr ethnische Stereotype zugeschrieben werden und unabhängig davon, ob ihre Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder ob ethnische Stereotype für das Zustandekommen des Witzes konstitutiv sind (Schu und Schu, 1998, S. 120)".

Dazu wird im folgenden die Struktur der Witze unter die Lupe genommen.

1.3. Funktion und Aufbau von Witzen

Witze definiert Sawtschenko (2000) mit folgenden Worten: „Der Witz ist eine humoristische Miniatur mit einem überraschenden Schluss (Pointe), die in der Dialog- bzw. Polylogform die aus dem Alltagsleben entnommenen Situationen (real sowie nicht real) oder menschliche Handlungen beschreibt, die einen komischen Charakter haben oder amüsierend sind (Sawtschenko, 2000, S. 15, zit. nach Szczek, 2006, S. 169)“. Ritchie (2002) geht näher auf die Definition ein, indem er feststellt, dass ein "Missverständnis zur Basis eines Witzes [verändert] wird, und dass in einem Text, der ein Missverständnis von Diskurs-Kohärenz beinhaltet oder eine Pointen-Überarbeitung hat, wenn die resultierende Interpretation absurd oder tabu ist, entsteht ein Witz (Ritchie, 2002, S. 54, zitiert nach Kušnieriková, 2013, S. 45)".

Der Begriff Pointe wird von Textor (1969) als "die literarische Spitze, ein Knalleffekt einer Erzählung oder Darstellung (Textor, 1969, S. 247)" interpretiert. Der Duden gibt für die Pointe Synonyme wie "Effekt, Höhepunkt, [Schluss]effekt, Schlusspunkt; Knalleffekt (umgangssprachlich), Knaller (Duden, 2010, S. 698)" an. Im Wörterbuch Wahrig wird dieser Begriff als "eine Hauptsache, einen Schlußeffekt des Witzes (Wahrig, 1975, S. 2086)" beschrieben. Kognitiven Prozessen in Witzen wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dazu basieren deutschsprachige Witze in der Forschung der kognitiven Diskursanalyse (vgl. Kušnieriková, 2013).

Der Witz ist auch eine bestimmte Textsorte und als eine Solche soll er bestimmte Komponenten (Erzählung und Pointe) enthalten und auch einer bestimmten Modellstruktur entsprechen (vgl. Ulrich 1990: S. 124 zit nach Szczek, 2006).

"Der ethnische Witz ist also eine Subkategorie des Witzes überhaupt und erfüllt dessen Voraussetzungen. Hinsichtlich der spezifischen Thematik enthält er auch zusätzliche Elemente, die erlauben, seine Definition zu formulieren (Szczek, 2006, S.171)."

Bucher (1999) beobachtet deutliche Tendenzen von "Delinearisierung" in den Zeitungen, die ihren buchähnlichen Charakter eines Fließtextes längst verloren haben. Bucher gibt vier Entwicklungstendenzen der Gestaltung von Witzen vor:

"1. Entwicklung von einem Medium für den Leser, für den selektiven Leser; die bekanntesten Selektionshilfen sind die Überschriften, Vorspannungen, Themen orientierte Seitenkopfe, Orientierungstexte, Inhaltskasten;

2. Wandel von einem einkanaligen Textmedium zu einem dreikanaligen, das aus verschiedenen Elementen besteht (Text, Foto (Bild) und Grafik);

3. komplexe Textformen werden durch modularisierte ergänzt und abgelöst;

4. die Modularisierung führt zu den sogenannten visuellen Texten, zu denen synoptische Texte (die lineare Textgestaltung wird durch eine nichtlineare, tabellarische abgelöst) und Übersichtstexte gehören (Bucher, 1999, S. 10–11)."

2. UNTERRICHTSKONZEPTE MIT WITZEN

2.1. Ethnische Witze

Die von Szczek (2006) analysierten ethnischen Witze lassen sich ihren Beobachtungen zufolge in verschiedene Gruppen aufteilen. Folgende Typen werden nach der Anzahl der im jeweiligen Witz auftretenden Völker unterschieden in:

- "– Monoethnische Witze, die eine bestimmte Eigenschaft einer Nation thematisieren.
- Bi-ethnische Witze, die zwei Völker miteinander konfrontieren.
- Multi-ethnische Witze (auch interethnische), in denen Deutsche, Polen und andere Völker vorkommen, v.a. Russen, Türken, Zigeuner, Franzosen, Italiener, Afrikaner (Szczęk, 2006, S.173".

Weiterhin hat Szczęk (2006) in ihrer Untersuchung festgestellt, dass die meisten Witze eine bestimmte Situation darstellen, an der bestimmte Helden beteiligt sind (vgl. Szczęk, 2006, S.173). Es werden aus der Perspektive von Szczęk Techniken angewendet, die einen komischen Effekt erzielen sollen. Sie belegt diese Techniken mit entsprechend erläuternden Beispielwitzen.

- "– Fragewitze, welche die Form einer Frage haben und auf konkrete Eigenschaften der jeweiligen Nation zielen,
- Feststellungen, die ironische Formulierungen enthalten,
- Wortspielwitze, in denen es sich meist um die Homophonie mancher Wörter in beiden Sprachen handelt, z.B.: Klaus, Clausthaller, Claudia, die eine lautliche Affinität mit dem deutschen Verb „klauen“ aufweisen (Szczęk, 2006, S.174: konkrete Beispiele sind angegeben)".

Darüber hinaus stellt sie fest, dass man sich oft auch ethnischer Witze über andere Nationen der landeskundlichen Begriffe bedient wie z. B. Big-Ben, Eiffel-Turm, oder solcher, die sehr stark im Leben der jeweiligen Kultur verankert sind, wie z.B. der polnische Wodka (vgl. Szczęk, 2006, S. 173).

2.1.1. Witze nach Themeninhalt

Dem Themeninhalt zufolge kategorisierte Witze sind übliche auf diversen Internetseiten oder in verschiedenen Veröffentlichungen publizierte allgemeine Witze, wie zum Beispiel Witze über Ärzte, Blondinen, Militär, Schule, Tiere und unter weiteren Kategorien. Eine Kategorisierung nach dem thematischen Inhalt ist zumal einer einfachen Einordnung und gleichzeitig der Ähnlichkeiten bzw. Parallelen mit Frames oder Scripts zu bevorzugen (vgl. Kusnierikova, 2013).

"Der Schüler kommt zu spät zum Unterricht. Auf dem Weg in seine Klasse läuft er dem Lehrer über den Weg. „Eine Viertelstunde zu spät!“ meint der Lehrer streng. „Ich auch!“ erwidert der Schüler (http-1)".

Diese Witze nach Themeninhalt kategorisiert geben Informationen über Allgemeinwissen, Fachwissen, Kulturelles und Traditionelles über die Nation des ethnischen Witzes in der Fremdsprache, die sie vertreten.

2.1.2. Möglichkeiten von Darstellungsweise der Witze

Witze werden in der Darstellungsweise von Erzählern in die Erzählerrede eingefügt, so dass sie dialogisch aufgebaut sind, und unter denen Einige in der Art eines Rätsels konstruiert sind. Auf welcher Ebene die mit dem Witz zusammenhängenden Prozesse verlaufen, soll durch eine Klassifizierung gekennzeichnet werden (vgl. Kušnieriková, 2013). Kušnieriková (2013) nach "arbeitet entweder der Witzautor nur mit den kognitiven Prozessen im Gehirn des Rezipienten (erzählende Witze) oder kommen

auch die kognitiven Prozesse der Witzteilnehmer zum Wort (dialogische, pseudodialogische Witze) (Kušnieriková, 2013, S. 47)".

„Franz, kennst du Beethovens Neunte?“ „Nein. Ich habe gar nicht gewusst, dass er so oft verheiratet war! (http-1, zit. nach Kušnieriková, 2013, S. 47)“.

In Dialogform wird über klassische deutsche Musik, die scheinbar auch gehört wird, gesprochen. Leider können kurzgehaltene Aussagen zu Missverständnissen führen, wie in diesem Beispiel dargestellt wird. Abkürzungen, verschluckte Silben, oder sogar das Weglassen von ganzen Wörtern sind nicht nur in der deutschen Sprache gebräuchlich, sondern noch in vielen weiteren Sprachen sind sie ein Teil des alltäglichen Sprachgebrauches. Bei der gestellten Frage geht es um die neunte Komposition von Beethoven, wird aber vom Empfänger missverstanden und als neunte Ehefrau aufgegriffen. Fachkenntnisse und Allgemeinwissen können mit solchen Witzen auf Aufmerksamkeit weckender Weise dem Fremdsprachenlerner vermittelt werden.

2.1.3. Witzsorten, die auf Frames und Scripts basieren

Witze, die auf Frames und Scripts basieren, sind für den DaF-Unterricht allgemein zu empfehlen, da Witze in verschiedenen Epochen das alltägliche Leben bearbeiten bzw. abspielen und aus diesem Grunde zu authentischem Material werden. „Die hohe Übersichtlichkeit und die Möglichkeit, die Witze dank den Scripts und Frames in Gruppen zu klassifizieren (Kusnierikova, 2013, S.47)“ sind weitere Vorteile. Dazu ein Beispielwitz mit dem Frame "Verhalten von Ostfriesen":

"Ein ostfriesischer Lehrer wartet mit seinen Drittklässlern auf dem Bahnsteig. Einen Zug nach dem anderen lässt er passieren, ohne mit seiner Klasse einzusteigen. Schließlich platzt ihm der Kragen: „Den nächsten nehmen wir, Kinder. Auch wenn wieder nur 1. und 2. Klasse draufsteht! (http-2, zit. nach Kušnieriková, 2013, S. 47)“.

"Oma will mit Klein Erna aufn Friedhof gehen und schickt sie vorher einen Kranz kaufen. Klein Erna kommt mit einer Tüte Streuselkuchen zurück: „Kranz war aus da hab ich was anderes genommen! (http- 3, zit. nach Kušnieriková, 2013, S. 47)“.

Im letzten Witz ist das Verhalten von Klein Erna ein Frame. Als Script ist folgende Schlussfolgerung zu erschließen: das Enkelkind bekommt eine Aufgabe, aber sie löst die Aufgabe nach einer falschen Interpretation und kommt mit einer Lösung zurück, die überraschend für die Großmutter ist (vgl. Kusnierikova, 2013). Der Kranz bedeutet nicht nur ein Kranz aus pflanzlichen Blumen, Blättern und Zweigen, sondern ein Kranz kann gleichzeitig ein Frankfurter Kranz, eine saftig lockere Bisquitmasse mit dreimal gefüllter Konditorei-creme aus der Bäckerei sein. Die Tortenauswahl in deutschen Konditoreien ist sehr vielfältig und interessant. Im Ansatz zu dem Witz kann über die deutsche Küche und die Essgewohnheiten des deutschen Volkes Material gesammelt und darüber gesprochen werden. Hier kann man mit dem Lerner in einer Bäckerei aus dem Internet stöbern und über traditionelles deutsches Gebäck und Brot Informationen austauschen. Die Mehrdeutigkeit von Begriffen kommt hier im Witz deutlich zum Ausdruck. Mit Brainstorming kann man den Lerner dazu verleiten sich Gedanken über nationale Stereotype zu machen und traditionelles Verhalten wie Grabbesuche, Gräberpflege, Beziehungen unter Verwandten zwischen der eigenen und deutschen Kultur gegenüberstellend zu vergleichen.

2.1.4. Witze mit Realitätsbezügen

Bei solchen Witzen wird eine Besonderheit einer Ethnik aufgegriffen und in Rätselform dem Leser wiedergegeben. Das folgende Beispiel dazu ist:

"Warum haben die Deutschen immer ein dreilagiges Toilettenpapier? - _____???"

Weil sie von jedem Scheiß zwei Durchschläge brauchen. (http-4)".

Deutschland ist insbesondere in der Bürokratie allgemein bekannt als detailliert, faktensicher und sicherheitsbewusst. Mit diesem Witz wird diese für Deutsche spezifische und allgemein bekannte Eigenschaft in witziger Frage-Antwort Form preisgegeben. Gerade für Stereotype eignen sich Witze mit Realitätsbezügen optimal, da sie dem Lerner die Verbildlichung dieser Stereotype vereinfachen und demzufolge visuelles Lernen ermöglichen.

2.2. Pragmatische Vor- und Nachteile Ethnischer Witze

Kulturelle und traditionelle Ähnlichkeiten oder Unterschiede können Mithilfe von verschiedenen Witztypen aufgegriffen, vermittelt und ausdiskutiert werden. Dazu gibt es auf dem Markt vielzählige Arbeitsmaterialien, die ein reichliches Angebot an ethnischen Witzen, die für ein Bildnis der Stereotype der entsprechenden Kultur geeignet sein können, bieten. Die Auswahl steht in der Verantwortung der Lehrkraft, da ethnische Witze verletzend sein können oder sogar ein falsches Bild von der zu erlernenden Sprache und dessen Kultur geben kann. Die Würde des Menschen sollte bei der Wahl dieser ethnischen Witze in Betracht gezogen und in dieser Hinsicht dem Lerner als Stereotype verdeutlicht werden.

Witze können den Lerner dazu motivieren, sich mit historischem Material auseinanderzusetzen. In Witzen werden des Öfteren Allgemeinwissen und bestimmte Assoziationen, die in einer kommunikativen Situation auftreten, eingesetzt. In einer kontrastiven "Studie zu deutschen und chinesischen ethnischen und Familienwitzen (http-5)" mit ca. 1200 Beispielen z. B. sind anhand der "Generellen Theorie des Verbalen Humors (http-6)" analysiert und verglichen worden und es wurde nach dem Grund für "warum Witze aus einer anderen Sprache nicht immer lustig sind (http-6)" gesucht. Die Studie stellte heraus, dass sowohl die Deutschen als auch Chinesen ihren eigenen Sinn für Humor haben. Witze aus einem anderen Land sind nicht immer lustig, weil die Betroffenen das zum Witzverstehen benötigte sprachliche oder kulturelle Wissen nicht besitzen (vgl. http-6). Dies wiederum deutet auf die Notwendigkeit der Eingliederung bzw. das Einsetzen von ethnischen Witze in den DaF-Unterricht hin. Mithilfe ethnischer Witze kann auf kulturelles und sprachliches, was für die richtige Interpretation dieser Witze in der anderen Kultur und Sprache erforderlich macht, ausgearbeitet werden, um bei dem Lernenden eine Einfühlsamkeit in das Humorverständnis anderer Völker zu ermöglichen und das Interesse für Unterschiede im Humorverständnis durch sprachliche und kulturelle Besonderheiten zu erwecken. Die Aussage "Sage mir worüber du lachst, dann sage ich dir, woher du kommst (http-6)" sagt aus, dass allgemein populäre Witze aus einem bestimmten Land dem Leser ein Bild über das Humorverständnis, die Einstellung, die Charakterzüge und Weiterem des zugehörigen Landes und dessen Kultur spiegelt.

2.2.1. Lehrmethoden und -Ziele im DaF-Unterricht

Kompetenzen erhöhen die Fähigkeit Fremdsprachen gut zu verstehen und gleichzeitig von der Muttersprache richtig zu übertragen. Eine Falschinterpretation führt zu einem fehlerhaften Transfer in

die zu erlernende Sprache und somit zu möglichen Missverständnissen. Witze bieten eine Herausforderung für den kompetenzorientierten Unterricht. Sie bieten gute Anlässe für Teamarbeit, Brainstorming und Textanalyse im Interkulturellen Ansatz wie auch im Konjunktivismus an. Aus Lehker (2003) entnommen können folgende Einzelkompetenzen, die von den Lernern insbesondere im DaF-Unterricht erzieht werden sollen, unterschieden werden:

a) sprachstrukturelle Kompetenz, d.h. die Bestandteile des Sprachsystems auf Textebene verstehen und richtig anwenden zu können,

b) soziokulturelle Kompetenz,

- im persönlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Individuum lebt,
- im öffentlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Mitglied einer globalen Öffentlichkeit in unterschiedliche Interaktionen mit verschiedenen Zielen eingebunden ist,

- im beruflichen Bereich, in dem sich die Person während ihrer Arbeit und in ihren beruflichen Interessen bewegt,

- im Bereich der Bildung, in dem die Person einen organisierten Lernprozess verfolgt.

c) kommunikative Kompetenz, bewusst, intentionsgerecht und zielgerichtet, mit Kenntnis bzw. unter Verwendung von Kommunikationsstrategien unterschiedliche Diskurselemente verwenden zu können (Lehker, 2003, S. 563).

Witze stellen gleichzeitig eine Herausforderung für vorwissenschaftliche Arbeiten dar, da sie ein Muss für den Lerner im Fortgeschrittenen Lernniveau sind. Quellenangaben, die Informationen über die gesellschaftlich-sozialen politisch- historischen, ethnischen, ökonomischen, traditionellen Eigenschaften bzw. Besonderheiten einer Gruppe geben, einen Einblick in bestimmte Berufs-, Milieu, Alters-, Sports- und Hobbygruppen geben, spielen im Umgang mit Witzen im DaF-Programm eine richtungsweisende, einordnende Rolle.

„Witze sind nicht immer nur zum Lachen da, sondern auch zum Nachdenken. Die über das eigene Volk halten einem einen Spiegel vor, aus dem nicht nur Schmeichelhaftes reflektiert wird. Witze über einen selbst bringen einem erst zum Bewusstsein, wie man auf andere wirkt. Aber sie setzen zugleich einen Prozess der Bewusstwerdung und der Selbsterkenntnis in Gang (Röhrich 1977, S. 291, zit. nach Szczek, 2006, S. 169)“.

2.2.2. Unterrichtsmodelle mit Ethnischen Witzen

Bei den ethnischen Witzen handelt es sich nicht nur um eine bestimmte Gruppe, es können verschiedene Gruppen in Vergleich gezogen werden, wobei die Pointe auf eine bestimmte Gruppe gezielt wird. Das erste Beispiel ist inhaltlich und grammatisch für den DaF-Unterricht für Erwachsene ab 18 Jahren im Niveau B1 - B2 geeignet. Beispiel hierzu:

"Ein Deutscher, ein Franzose, ein Türke und ein Amerikaner in einem Flugzeug. Alle sind in Feierlaune. Der Amerikaner sagt: "Ich geb' eine Runde Zigaretten aus."-Er reißt eine Stange Marlboro auf, gibt jedem eine Zigarette und wirft den Rest aus dem Fenster. Der Deutsche meint: "Sie sind ja ziemlich verschwenderisch." Amerikaner: "Wir haben so viel davon, da muss ich nicht geizen." Der Franzose sagt: Lasst uns trinken.-Champagner!" Er öffnet eine Kiste Moët & Chandon, schenkt jedem ein Glas ein und wirft den Rest aus dem

Fenster. Der Deutsche: "Sie sind ja noch verschwenderischer." Franzose: "Wir haben so viel davon, das können wir uns leisten." Ängstlich sieht der Türke den Deutschen an und sagt: "Mach jetzt bloß keinen Scheiß! (http-7, http-8)".

Um diese Gruppen näher zu untersuchen wird von ethnischen Witzen als Lehrbasis Gebrauch gemacht. Der oben aufgeführte ethnische Witz gibt nicht nur kulturelle Informationen über mehrere Kulturen, sie gibt Aufschluss über den Ehrgeiz dieser Völker und deutet auf die sozial-politischen Konflikte zwischen Einheimischen und Einwanderern hin, indem das Solidaritätsbewusstsein hinterfragt wird. Allein schon das Aufsammeln von Vor- und Nachteilen eines Kulturzusammenstoßes, das Ausdiskutieren kultureller Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Kultur, das Erforschen von Gründen für Ausländerfeindlichkeit, das Hinterfragen nach Ursachen für den Auslöser eines solchen Witzes und der Versuch sich selbst in die Lage des Einheimischen zu versetzen ist ausreichender Stoff für einen doppelstündigen Unterricht. Anschließend kann eine schriftliche Hausarbeit, einen Aufsatz über das Zusammenkommen von zwei verschiedenen Kulturen zu schreiben (hier der deutschen und türkischen Kultur), um Gedanken zu den möglichen Problemen und Vorteilen, die diesen Kulturzusammenstoß mit sich bringen kann, anzuregen, am Ende des Unterrichtes gegeben werden.

Ein weiteres Beispiel für einen ethnisch basierten Witz ist das nächste Beispiel, das für Erwachsene im fremdsprachlichen Niveau B2-C1 geeignet ist:

"Auf einem Treffen westlicher Geheimdienste im Schwarzwald will man herausfinden, welcher der beste ist. Man stellt den Agenten die Aufgabe, ein Wildschwein zu fangen. Alle Teams machen sich auf den Weg. Nach einer Stunde kommen die CIA-Leute (Central Intelligence Agency; Amerikanischer Auslandsnachrichtendienst) zurück. Sie bringen einen von Kugeln durchsiebten Klumpen Fleisch mit, der nach einigen Untersuchungen als Wildschweinkadaver identifiziert wird. Die Jury vergibt für diese Leistung 100 Punkte. Nach zwei Stunden kommen die Agenten des Mossad (Allgemeiner Nachrichten- und Sicherheitsdienst von Israel; israelischer Auslandsgeheimdienst) zurück. Sie haben eine ganze Wildschweinfamilie dabei, jedes Tier mit einem einzigen, präzisen Kopfschuss getötet. Nicht schlecht, sagt die Jury und vergibt 200 Punkte. Dann wird es Abend. Kurz bevor die Sonne untergeht, hört man Lärm aus dem Wald. Dann sieht man die BND-Leute (Bundesnachrichtendienst; Auslandsnachrichten-dienst der Bundesrepublik Deutschland) ankommen. Vier halten einen sich verzweifelt wehrenden Hirsch fest, während der fünfte auf das Tier einprügelt und es anbrüllt: "Gesteh', dass Du ein Wildschwein bist! (http-7)".

Das folgende Beispiel ist ein zum Modellieren geeigneter Witz, welcher schwerpunktmäßig den Forderungen im Sprachniveau A2 im DaF- Unterricht entspricht:

"Treffen sich eine blinde Maus und ein blindes Krokodil. Sagt die Maus: "Ich möchte mal gern wissen, was ich bin." Das Krokodil tastet die Maus ab: "Wuschiges Fell, kleine Nase, langer Schwanz. DU BIST EINE MAUS." Das Krokodil möchte nun auch wissen was es ist. Die Maus tastet es ab: "Kurze Beine, langer Schwanz, großes Maul. DU BIST EIN ITALIENER! (http-9)."

Man kann bei diesem Witz die symbolisch und charakterisierend verwendeten Tiergruppen austauschen und für die Stereotype eines Volkes/einer Kultur geeignet einsetzen, wie der Autor dieser Untersuchung beispielsweise improvisiert:

„Treffen sich eine blinde Maus und ein blinder Panther. Sagt die Maus: "Ich möchte mal gern wissen was ich bin." Der Panther tastet die Maus ab: "Wuschiges Fell, kleine Nase,

langer Schwanz. DU BIST EINE MAUS." Der Löwe möchte nun auch wissen was es ist. Die Maus tastet es ab: "Lange Beine, langer Schwanz, große Augen, starke und scharfe Krallen. DU BIST EIN ENGLÄNDER! (vgl. http-9)"

Hier wird es den Lernern selbst überlassen, wem sie diesen Witz witmen und mit welchen Tieren sie die widerzuspiegelnde Kultur/Gesellschaft symbolisch kennzeichnen möchten, um eine Stereotype aus ihren Vorstellungen zu gestalten. Das regt zum Nachdenken an und motiviert die Lerner sich ein Bild über unterschiedliche Kulturen und deren Eigenschaften zu machen. Im Nachhinein kann unter den Lernern in einer Runde über die angebrachte Stereotype und den Ursachen für diese Stereotype gesprochen werden, wobei geschichtliche und traditionelle Hintergrundinformationen, die z. B. für den anliegenden Witz als notwendig erscheinen, dargelegt werden sollten.

"Xaver Maier muss zur Bundeswehr. In seinem ersten Brief an Zuhause schreibt er: "Liebe Mutter, wir sind hier ein ganz toller Haufen. Wir liegen zu 15 Mann auf einer Bude, 10 Bayern und 5 Preußen." Das Antwortschreiben der Mutter: "Lieber Junge, es freut mich zu hören, dass ihr bereits Gefangene gemacht habt! (https.- 10)"

Ohne politisch- geschichtliche Hintergrundinformationen, wäre der Witz für den DaF-Lerner inhaltlich nicht verständlich. Die Mutter aus dem Witz ist zeitlich noch im Weltkrieg verankert geblieben. Das zeigt ihre Falschinterpretation des an sie gerichteten Briefes ihres Sohnes, der nur seinen Bundeswehrdienst absolviert. Der letzte Beispielwitz gibt Informationen über eine regionale Stereotype und gibt gleichzeitig einen Einblick in regionalen Wettgeist zwischen deutschen Bundesländer:

„Was passiert, wenn ein Ostfrieze nach Bayern auswandert? Dann haben die Ostfriesen einen Doofen weniger und die Bayern haben einen neuen Ingenieur! (http-11)"

3. SCHLUSSFOLGERUNG

Wird im zielorientierten Sinne die fremdsprachliche Unterrichtspraxis betrachtet, kann man in ihr aktuelle Lehr-Lern-Fragen, die nicht gleich lösbar sind, erkennen; aber nach der Erweiterung des Untersuchungsgegenstandes, beispielsweise im Bereich der Angewandten Linguistik nach der Einbringung von ethnischen Witzen aus der zu erlernenden Fremdsprache besteht die Möglichkeit, die fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozesse zu verbessern. In Lehr-Lern-Prozessen spielen praktische Lehrmethoden eine genauso relevante Rolle wie wissenschaftstheoretische, ohne die man nicht imstande wäre, die praktische, wo sich konkrete Stereotype und deren Sequenzen realisieren, genau zu erkennen und wiederzugeben und dabei auf die Unterrichtsgestaltung Einfluss auszuüben

Witze und insbesondere ethnische Witze sind beliebt und gehören zu authentischen Texten, weshalb ein Bedarf dieser Textsorte im Fremdsprachenunterricht begründet ist. Es zeigt sich, dass sich der Witz zur Übertragung und Festigung und damit auch zu der Aufrechterhaltung der bereits existierenden Stereotype gut eignet. Die Witze über eine Nation sind Mittel zur Verankerung des stereotypen Bildes der jeweiligen Kultur. Oft sind es negative Eigenschaften, die den anderen Völkern zugeschrieben werden, die zwar häufig beobachtete aber nicht verallgemeinernde Eigenschaften wiedergeben. Ethnische Witze haben eine meinungsbildende Funktion, auch wenn sie nicht wissenschaftlichen Wert, wie feste und lexikalisierte Aussagen, tragen. Die allgemeine Popularität von Witzen ist ein authentisches Argument für die Eignung als Unterrichtsmaterial im deutschen Fremdsprachenunterricht, weil sie den Lerner dazu anregen, sich Gedanken über die Kultur der zu lernenden Fremdsprache zu machen. Der Witz ist eine geeignete und aufschlussreiche Textsorte für den

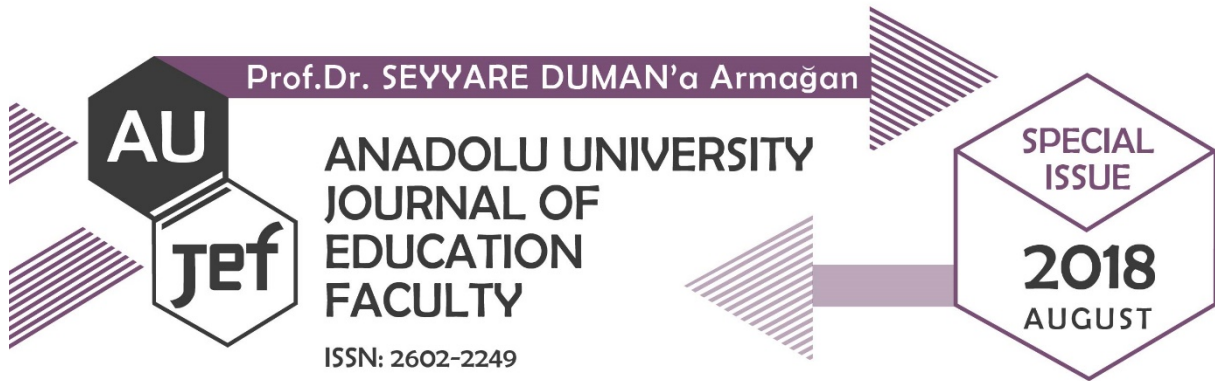
deutschen Fremdsprachenunterricht mit Interkulturellem Ansatz. Ob bei der Wahl dieser ethnischen Witztexte, die inhaltlich diskriminierende Aspekte beinhalten, aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, steht zur Diskussion offen, da in dieser Arbeit keine Argumente aus soziologisch-ethischer Sicht zum Thema Diskriminierung näher in Betracht gezogen worden sind.

QUELLENVERZEICHNIS

- Bucher, H. J. (1999): Die Zeitung als Hypertext. Verstehensprobleme und Gestaltungsprinzipien für Online-Zeitungen. In: Lobin, Henning (Hrsg.): Text im digitalen Medium. Opladen/Wiesbaden, 9–32.
- Duden, Bd. 8, (2010). Das Synonymwörterbuch, Biographisches Institut GmbH, Berlin, ISBN 978-3-411-04085-8, 5. vollständig überarbeitete Auflage, 698.
- Kušnieriková, J. (2013). Sprachliche und Kognitive Mechanismen in Witzen, Motus in verbo 2. Pdf. /2013, S. 45-48 Unter: <https://www.motus.umb.sk>
- Lehker, M. (2003): Projektarbeit im DaF-Unterricht. In: Info DaF, Heft 6, S. 562–575.
- Szczek, J. (2006). Man kann seine Nachbarn nicht wählen: Deutsche Polenwitze als Träger der Stereotype Studia Germanica Gedanensia 14, S. 169-174.
- Schu, J., Schu, U. (1998): Ethnische Witze im Fremdsprachenunterricht. In: Löschmann, M., Stroińska, M.: Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main–Bern–New York—Paris–Wien, S. 119–141.
- Wahrig, G. (1975). Wahrig Deutsches Wörterbuch - mit einem Lexikon der Deutschen Sprachlehre, Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh, 1975, ISBN 3-570-01651-5, S. 2086.

Online-Quellen:

- http-1:** <http://www.kinder.spitze.sk> (abgerufen am 14.05.2018)
- http-2:** <http://www.ndr.de>, 2012 (abgerufen am 14.05.2018)
- http-3:** <http://www.wer-weiss-was.de> (abgerufen am 8.05.2018)
- http-4:** <http://www.gegsoft.de/gegfun/ethnisch.htm> (abgerufen am 12.05.2018)
- http-5:** <http://elib.suub.uni.bremen.de> (abgerufen am 14.05.2018)
- http-6:** <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04604-5> Deutscher und Chinesischer Humor. Eine kontrastive Studie. ISBN 978-3-653-99421-6 (abgerufen am 14.05.2018)
- http-7:** <http://www.gegsoft.de/gegfun/ethnisch.htm> (abgerufen am 13.05.2018)
- http-8:** <http://www.nationalitaetenwitze2.html> (abgerufen am 14.05.2018)
- http-9:** <http://www.maennerwitze.de> (abgerufen am 14.05.2018)
- http-10:** <http://www.ulkland.de> (abgerufen am 14.05.2018)
- http-11:** <http://www.witzcharts.de> (abgerufen am 14.05.2018)



Die ironische und satirische Literatur aus der türkischen Perspektive¹

Literature of Satire and Mockery from the Turkish perspective¹

Nazire AKBULUT²

Application Date: 25.05.2018

Accepted Date: 01.07.2018

To Cite This Article: Akbulut, N. (2018). Die ironische und satirische Literatur aus der türkischen Perspektive. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 25-35.

ÖZ: Alay veya hiciv yoluyla eleştiri aslında Türk dilinde veya edebiyatında alışlagelmiş bir durumdur. Bu nedenle olsa gerek alaya sıkça başvuran sözlü performans dayalı standup sanatçıları büyük ilgi görmektedirler. Türk okurlar, alay eğer bireye yönelikse tolere etmeye yatkındırlar. Aidiyet duygusu ile bağlı oldukları gruba yönelik alay veya hiciv ise, genelde kabul görmez. Toplumunu genelleleyen alay veya hiciv bir ölçüde ihanet olarak algılanır. Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü öğrencileri, yoğun ve sorgulayan bir edebiyat dersi sonunda, yabancı dilde de olsa yazarların hiciv veya alay tarzını saptamakta gecikmemektedirler. Ancak yazarların kendi toplumunu veya devletini alaya almalarını ve yine de kabul görmelerine bir anlam verememektedirler. Edebiyat metinlerindeki hiciv veya alayı, ayrıca yazarların bu yaklaşımını ilk elde saptamak ve değerlendirebilmek için pek çoğu kültürel arka plana da sahip değildir. Bu saptamaları somutlaştırmak üzere Peter Bichsel'in "Des Schweizers Schweiz" (İsviçrelilerin İsviçresi) ile „Wie deutsch sind die Deutschen“ (Almanlar ne kadar Alman) adlı iki kısa öykü/deneme incelenmiş ve öğrencilerin yazılı yorumları ile birlikte değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Hiciv, alay, Peter Bichsel, Des Schweizers Schweiz, Wie deutsch sind die Deutschen

ABSTRACT: Criticism made through mockery and satire is essentially a common occasion in Turkish language and literature. Thus, gagmen, who frequently make use of mockery while displaying their verbal performance, namely their stand-up shows, not surprisingly receive great attention. Turkish readers tend to tolerate if the mockery aims at an individual. However, if the mockery or satire aims at a group that they are linked with a sense of belonging, then it is mostly quite hard to be approved. Rather, the mockery or satire generalizing the society is to some extent perceived as treachery. The students at the department of Comparative Literature do not fail in determining the authors' styles of mockery or satire, even in foreign language, at the end of an intense and challenging literature class. However, they cannot comprehend that although the authors mock at their own societies and governments they are approved within society. Mockery or satire in literary texts does not seem to have sufficient cultural background to determine and evaluate this approach of the authors at once. In order to objectify these assertions, Peter Bichsel's two short stories/essays named "Des Schweizers Schweiz" and "Wie deutsch sind die Deutschen" are examined and evaluated together with the written comments of the students.

Keywords: Satire, Mockery, Peter Bichsel, Comparative Literature, literature didactics

¹ Dieser Artikel ist im Jahre 2013 in Polen als power point Presentation vorgetragen worden und nun für die **Festschrift für Seyyare Duman** [Seyyare Duman Özel Sayısı] überarbeitet.

² Prof.Dr., Gazi University, nakbulut@gazi.edu.tr

1. IRONIE UND SATIRE IN DER TÜRKISCHEN KULTUR

Wie in allen mündlichen und schriftlichen Literaturen fehlt es auch in der türkischen Literatur nicht an kritischen, satirischen oder ironischen Texten, deren Tradition bis in vorislamische Zeiten reicht. Auffallend in den letzten zwei Gattungen ist selbstverständlich der Lacheffekt, welcher die verdeckte Kritik vertuscht. So sind jahrhundertlang türkischsprachige Kinder mit der Betonung auf die Unterhaltung der Märchenfigur Keloğlan, die Aphorismen von Nasreddin Hodscha und die Witze von Bektaschi sowie mit den Streitgesprächen der Schattenfiguren Hacivat und Karagöz aufgewachsen. Alle diese Volkscharaktere sind witzig bis sarkastisch und ihre Äußerungen enthalten sowohl individuelle als auch soziale Kritik.

Der körperlich klein geratene glatzköpfige Keloğlan verkörpert z.B. eine Figur aus dem Volke, deren Alter sich von Geschichte zu Geschichte in den unteren und oberen Grenzen der Pubertät bewegt. So vollbringt der Nichtsnutz ohne Beruf, Bildung, Hab und Gut doch heldenhafte Taten. (Siehe dazu „Keloğlan und die Riesenmutter“; Baysan 2012)

Prosatexte von Nasreddin Hodscha (siehe Marzolph 2006; Bosbach 2008), einem eigentlich im 13. Jahrhundert bekannten Protagonisten im gesamten türkisch-islamisch beeinflussten Raum, werden eher im Volksmund in anekdotenartigen Geschichten, mit überraschenden Weisheiten als Witz gepflegt. Sie dienen vor allem didaktisch den zwischenmenschlichen Beziehungen. Artun Avcı, der über die Satiretradition in der türkischen und in der europäischen Kultur eine vergleichende Arbeit geschrieben hat, erörtert darin welche große Wirkung auch die Bektaschi-Witze üben, die die soziale Kritik aus laizistischer Sicht zur Sprache bringen (2001).

Dem analphabetischen Volke wird das Aneinander-Vorbeireden auf unterhaltsame Weise durch Hacivat und Karagöz³, zwei erwachsene Männerfiguren im Schattenspiel⁴, dargestellt. Einer von ihnen verkörpert den Gebildeten aus dem Serail und der andere den Ungebildeten aus dem Volke. Daher prägen in diesem Schattenspiel den Vorgang nicht die Abenteuer, sondern die auf Missverständnissen beruhende Kommunikation. Während Keloğlan als Lesergruppe eher auf die Kinder abzielt, wenden sich Nasreddin Hodscha, Bektaschis und die witzreichen Dialoge der beiden Schattenfiguren an alle Altersgruppen.

Im Gegensatz zu diesen Literaturfiguren aus der anonymen Volksliteratur in der Prosa und im Theater, die die menschlichen Schwächen auf individueller Basis ironisch oder satirisch verbalisieren, bringt der „durch Satire bzw. Spotlyrik bekannte türkische Rohflöten-Künstler“⁵ Neyzen Tevfik (1879-1953) seine ungehemmte Kritik gegenüber Individuen und „gegenüber Ungerechtigkeiten, Veruntreuung und Borniertheit in lyrischer Form“ (siehe Wikipedia, ins Deutsche übersetzt von NA) zur Sprache.

³ „Karagöz ist ein lebensfroher, einfacher, aber witzig-gerissener Mann aus dem Volk. Er ist eine ungehobelte, sinnenfreudige Figur, die aus Geldmangel häufig Aufgaben übernehmen muss, denen sie nicht gewachsen ist (z.B. Briefeschreiben für andere).

Hacivat ist ein gebildeter Vertreter der städtischen Bildungsschicht und der höflich-gebildete Nachbar des Karagöz.“ (siehe Wikipedia)

⁴ „Karagöz“ (türkisch) „Schwarzauge“, ist die Bezeichnung für das türkische Schattenspiel, bei dem eine *Tasvir* genannte, als Mensch, Tier oder Gegenstand geformte Figur aus Kamel- oder Kuhhaut hinter einem weißen Vorhang bei starkem Gegenlicht hin und her bewegt wird.“ (a.a.O.)

⁵ Neyzen Tevfik ist eigentlich „Tevfik Kolaylı, geboren am 24 März 1879 in Bodrum, Muğla – gestorben am 28 Januar 1953 in Istanbul. Neyzen Tevfik ist ein durch seine Satire bzw. Spotlyrik bekannter türkischer Rohflöten-Künstler (Ney) und Dichter. Außer seinen satirischen Veröffentlichungen hat er auch Schallplatten mit selbst komponierten Ney-Aufnahmen veröffentlicht.“ (siehe Neyzen web, ins Deutsche von NA)

Aziz Nesin (1915-1995) pflegt diese Tradition der „scharfe[n] gesellschaftspolitische[n] Kritik“⁶ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weiter. Die ironischen, zeitweise auch zynisch satirischen Prosadarstellungen der Probleme von Individuen bzw. von Bürgern mit Behörden veranschaulichen seine (des Bürgers) Unterjochung. Aziz Nesins Geschichten, Romane und Theaterstücke sind so unterschiedlich tendiert, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene von den Erzählungen angesprochen werden.

Doch gegenüber den gesellschaftskritischen AutorInnen sind viele der türkischen LeserInnen eigentlich immer im Dilemma: sie lesen solche Texte gerne, lehnen sie aber gleichzeitig ab, denn diese Texte deuten Dinge an, die ihnen selbst verboten wurden. Zu Hause sind sie autoritär aufgewachsen, was so viel heißt, dass die Elterngeneration nicht kritisiert werden soll. Die Bildungsstätten verstärkten diese Einstellung umso mehr. Dabei war die Lesergeneration von Neyzen Tevfik und Aziz Nesin eigentlich ein großer Liebhaber von Karikatur-Zeitschriften⁷, die sich mit der zeitgenössischen Politik auseinandersetzten und es - zwar vermindert - aber immer noch tun.

Im Laufe der Jahre ging die Zahl der Leser von Karikatur-Heften zurück. Dagegen erleben Stand-up-Künstler große Popularität. Stand-up-Darstellungen füllen in der Türkei die Säle. Bei diesen Ein-Mann-Aufführungen sind die Künstler, die zu improvisieren verstehen, mit ihrer verbal-ironischen Literatur von neuem auf den Spuren der Volksliteratur. An dieser Stelle soll auf die männerdominanten Hauptfiguren – außer *Pippi Langstrumpf* – und männerdominanten Autoren sowohl in der türkischen als auch in der Weltliteratur hingewiesen werden.

Der 1980er Militärputsch, sowie die darauffolgenden ‚folterreichen‘ Jahre sowie die zunehmende Internetabhängigkeit zwangen die Jugend nur für sich selbst da zu sein. Anfang des 21. Jahrhunderts wurde daher die heranwachsende Generation von der Elterngeneration als apolitisch und asozial stigmatisiert. Dabei hatten die Jugendlichen eigentlich durch Internet ihre Ironie- und Satireauffassung anhand von „Zaytung“, GIF, Caps usw. entwickelt. Denn die letzten Ereignisse in unserem Land⁸ haben gezeigt, wie kreativ die jungen Menschen in der Ironie oder in der Satire selbst sind. Die Proteste wegen des Gezi-Parks, die sich gegen die „Rechtswidrigkeiten der Regierenden“ (Avcı 2001) richteten, die wiederum Anstoß für Humor oder Ironie sind, haben bewiesen, dass die Bevölkerung individuell oder massenhaft politisch sensibel und literarisch kreativ sein kann. Vielfältige Literaturprodukte von Song-Parodien bis zu Parodien von politischen Äußerungen als Song oder als Devise wurden produziert und weitergepflegt.⁹ Viele politisch linksorientierte Aktivisten bzw. Intellektuelle schöpften daraus die

⁶ Aziz Nesin ist "das redende und schreibende Gewissen der türkischen Gesellschaft". Schon zu Lebzeiten fast zum Denkmal der positiven, an allgemeinen Menschenrechten und an demokratischen Grundwerten orientierten Entwicklung der Türkei geworden, stritt der Satiriker, Schriftsteller, Publizist, Lyriker, Romancier, Stückeschreiber, Herausforderer der Demokratiegegner, der ewig Gestrigen und modernen Plünderer des Landes, aber auch der müden und ermüdenden Linken ohne sich die verdiente Ruhe zu gönnen. (Siehe Nesin web; Akbulut 1994).

⁷ Einige Titel von türkischen Karikatur-Heften: *Diyojen* (1870), *Çaylak* (1876), *Akbaba* (1922), *Amcabey* (1942), *Zakkum* (1951), *Pardon* (1964), *Çarşaf* (1975), *Gırgır* (1972), *Kaktüs*, *Leman* (1991), *Zıppır* (1997), *Peguen* (2002), *Uykusuz* (2007) u.a. Aktuell sind zurzeit Online-Heften, wie z.B. *Serüven*, *Komikzade*, *LeMan*, *Penguen*, *Yeni Akrep*, *Don Quichotte*, *Gaste*, *Zaytung* usw.

⁸ Im Gezi-Park, einer Grünanlage im Zentrum von Istanbul, wollte die Regierung ein „Einkaufszentrum im Stil einer osmanischen Kaserne bauen“. Die Demonstrationen gegen „die Abholzung von Bäumen“ im Gezi-Park wurden mit Tränengas und polizeilicher Gewalt erwidert. (siehe Rinke 2013: 6; Topçu 2013: 1; Thumann, 2013: 7).

⁹ „Als die türkischen Medien versagten und im Fernsehen Kochshows liefen, obwohl bereits Zehntausende demonstrierten, kauften die Türken Karikatur-Heften. Denn die liefern am Bosphorus keine Unterhaltung à la Micky Maus, sondern bissige Kommentare zum Zeitgeschehen. // [...] Die türkischen Proteste, die man seit Anfang Juni beobachten konnte, waren nicht nur laut, sondern vor allem kreativ. Seien es der schweigende Protest des

Hoffnung, dass diese massenhaften und von Ironie geprägten Demonstrationen die Bekanntschaft der Bevölkerung mit sozialistischen Werten anstiften wird (Küçükaydın 2013).

Dabei erlebte jahrhundertlang jede Generation eine Sozialisation ungefähr nach dem Muster des folgenden Sprichwortes: „Kol kırılır, yen içinde kalır“, was so viel heißt, wie ‚Der Arm bricht, bleibt jedoch im Ärmel‘. Diese Haltung in Bezug auf Erziehung und Bildung prangert(e) jede Kritik oder Ironie an der Eigengruppe bzw. an den Regierungen, die den Staat repräsentierten, als einen Verrat an. So wurden/werden Autoren, die satirische oder kritische Texte verfasst haben/verfassen, von Menschen mit ‚nationalistischer‘ Weltauffassung stigmatisiert. Solange die Satire im Alltag von einer kleinen Gruppe bewusst produziert, aber von der großen Masse nicht zielgerecht konsumiert wird, wird sie ihr Ziel nur z.T. erreichen. Im Gegensatz zu Herder, der den Autor für das Missverstehen der Ironie verantwortlich macht¹⁰, setze ich den Akzent – mit Hinblick auf die Zeitbedingungen - auf die Mentalität der Adressaten. Denn „um die von ihnen gewünschte soziale Ordnung zu bewahren, müssen die politischen Machthaber die Bewilligung der unteren Schicht erzwingen. Dabei wird ihm öfters Widerstand geleistet. Darunter stellt die Satire eine solide Haltung dar.“ (Şentürk 2013, ins Dt. von NA)

2. STUDENTINNENPROFIL UND SEMINARANGABEN

Ausgangspunkt meiner Literatureseminare ist, den SeminarteilnehmerInnen den kritischen, individuellen Standpunkt in deutscher Sprache zu vermitteln. In dieser Richtung wurde das Pflichtseminar „Ausgewählte Texte der Österreichischen und Schweizerischen Gegenwartsliteratur“ mit kurzen deutschsprachigen Werken bedient. Als Erstes wurde das Prinzip mitgeteilt, dass jeder literarische Analysegegenstand mit kritischem Blick rezipiert werden soll. Denn mit derselben traditionellen Einstellung aufgewachsen, waren StudentInnen des Fachbereichs Vergleichende Literaturwissenschaft an der Osmangazi Universität in Eskişehir auch apolitisch und akritisch. Für sie, die das Vorbereitungsjahr mit A1 bis A2 in Deutsch als Fremdsprache abgeschlossen, jedoch das Fremdsprachenlernen nicht fortgeführt haben, bedeutete das ein anstrengendes Semester: Sie sollten nicht nur Literaturkritik lernen, sondern sich auch in einer Fremdsprache ausdrücken, die sie in dem Fachbereich lediglich auf dem eben genannten Niveau beherrschten.

In diesem literarischen Seminar wurde die Textauswahl auf kurze Prosa, Lyrik und Drama bzw. Textausschnitte reduziert (Siehe Anhang I: Das Wintersemester-Programm 2010/2011). Zu Beginn des Semesters wurden im Seminar die kurzen literarischen Texte gemeinsam unter folgenden Aspekten besprochen bzw. analysiert: Merkmale der literarischen Gattung, inhaltliche Besonderheiten, Symbole der Epoche und nicht zuletzt die autobiographischen Wirkungen im Text. In dem o.g. zweistündigen Seminar haben wir unter anderem auch zwei kurze Prosatexte von Peter Bichsel hintereinander analysiert. Der erste trägt den Titel „Des Schweizers Schweiz“ der zweite „Wie Deutsch sind die Deutschen?“. Dieser Artikel setzt sich - ausgehend von den schriftlichen Übungen der Studierenden –

«Stehenden Mannes» auf dem Taksim-Platz im Herzen Istanbul, kunstwerkartige Barrikaden oder unzählige Lieder und Slogans.“ (Sammann 2013)

Der Soziologe Demir Küçükaydın interpretiert die Demonstrationen im Gezi-Park (2013) ausführlich auch aus politischem Aspekt, ebenso die von Kemal İnal herausgegebene Veröffentlichung (2013).

¹⁰ Herder hat in seinem kurzen Gleichnis „Kritik und Satire“, wo er alle auftretenden literarischen Gattungen personifiziert, am Beispiel Swift auf das Missverstehen in der Ironie aufmerksam gemacht: „Seinen [Swift, NA] nahrhaften Engländern zu Gefallen zog er die Linien seiner karraturen so lang und queer; er machte seine Umrisse so ausführlich und mahlte sie in der eigensten Sprache der Thoren so aus, dass Blödsinnige einige seiner Ironien, seine politen Gespräche z. B. für echte Wahrheit nahmen.“ (Herder 1967: 195-196)

hauptsächlich mit den inhaltlichen Besonderheiten des Textes, d.h. mit der ironischen Intention des Autors auseinander.

3. REZEPTIONEN DER IRONISCHEN BZW. SATIRISCHEN LITERATUR

In der essayistischen Erzählung „Des Schweizers Schweiz“ (Bichsel 1968: 60-64) geht es um persönliche Erlebnisse und Beobachtungen eines autobiographischen Ich-Erzählers als Schweizer in der ‚Heimat‘ und im Ausland. Trotz des Umfangs werden in dieser Kurzprosa diverse Individual- und Gruppenverhalten von Schweizer Mitbürgern in erzählerischen Beobachtungen durch Verallgemeinerung übertrieben dargestellt. In „Wie deutsch sind die Deutschen?“ heißt es:

„Unser verinnerlichtes Feindbild ist immer noch Deutschland. Das deckt sich zwar nicht mit unserem militärischen Feindbild. Aber wenn ich das Wort ‚Grenze‘ höre, dann denke ich an den Rhein. Weshalb fürchten wir uns so vor den Deutschen? Vielleicht, weil wir wissen, wie schlecht wir von ihnen reden – und weil wir Angst haben, sie könnten das auf die Dauer nicht ertragen.“ (Bichsel 1985: 2004)

Während der Blick beim oben zitierten Text auf ‚die Anderen‘ gerichtet ist, so wechselt sich die Richtung in der kurzen Prosa „Des Schweizers Schweiz“ zu ‚uns‘.

„Andere Nationalitäten nehmen ihren Paß erst vor dem Beamten aus der Tasche oder tragen ihn irgendwie und unauffällig in der Hand: die Schweizer aber tragen ihren Paß gut sichtbar, ihren roten Paß mit dem weißen Kreuz. Er soll sie schützen, und die Tatsache, daß sie Schweizer sind, soll die Gefahr abwenden, soll ihnen Vorteile bringen; sogar bei Volkspolizisten, die sie nicht zu ihren Freunden zählen.“ (Bichsel 1968: 61)

Dieser Effekt der Hyperbel in Verbindung mit Ironie bewirkt eine „komische Wirkung“ (Braak 2001: 52), fast einen Spott. Diese Ansicht vertreten auch Günther und Irmgard Schweikle: „Ironie als rhetorisches Mittel ist fast immer aggressiv, sie kann sich vom spielerischen Spott bis zum Sarkasmus steigern [...]“ (Schweikle/Schweikle 1990: 224). Bichsel treibt dieses literarische Stilprinzip durch die Anhäufung von Verhalten und Denkweise/Mentalität der Schweizer nicht zur »strafenden« Art wie bei Thomas Bernhard, sondern nimmt es - um es mit „Schillers Zweiteilung der Satire“ auszudrücken – im Rahmen der »lachenden« Spielform auf (Schiller 1795/96, zit. nach Schweikle/Schweikle 1990: 408). Als Rezipient kann man unterschiedliche Meinungen vertreten, doch m. E. ist Bichsels Ironie ein ‚spielerischer Spott‘.

Für Peter Bichsel, für den „das Schreiben mit der selbstverständlichen Verpflichtung zur Gesellschaftskritik“ (Bichsel 2010) verbunden ist, verschafft also Literatur die Möglichkeit die Schwächen der Eigengruppe bzw. anderer Gruppen, wie z.B. der Deutschen, widerzuspiegeln.

In „Wie Deutsch sind die Deutschen?“ (Bichsel 1985: 204-205) ist der Gegenstand des Schreibens eigentlich das Bild der Deutschen in der Schweiz. Die humanitären, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leistungen Deutschlands werden respektvoll aufgezählt, bis zum letzten Satz werden sie gelobt und das Deutschlandbild der Schweizer, welche aus den Erfahrungen des Ersten und des Zweiten Weltkrieges verallgemeinert hergeleitet sind, werden getadelt. Also ist die Kritik eher an die Schweizer gerichtet als an die Deutschen. Dies wird durch die rhetorische Figur ‚Übertreibung‘ (Hyperbel) und durch die Ironie (das Gegenteil des Gesagten meinen) erreicht.

Bichsels Geschichten und Texte zeigen oft das Gegenbild der Klischees und der Mythen, so wenn in den Geschichten Ordentlichkeit, Freundlichkeit, Arbeitsamkeit oder Freiheit sich als Zwänge,

Abschirmung, Sinnlosigkeit und Unfreiheit erweisen. Insofern gibt es kaum einen Schweizer Autor der Gegenwart, der härter mit der Schweiz ins Gericht geht als Bichsel, wobei er seinerseits als jüngerer Freund dem Erbe Max Frischs verpflichtet ist. Beide verbinden die Aufgabe des Schriftstellers mit der Verpflichtung zur Gesellschaftskritik, eine Überzeugung, die Tradition hat in der Schweiz. (Sandberg 2000)

Die Tradition der Gesellschaftskritik, die die Schweizer AutorInnen pflegen und die die demokratischen Bürger ‚dulden‘, wird von den türkischen StudentInnen entweder nicht erkannt, gelassen entgegengenommen oder ignoriert. Die StudentInnen der Vergleichenden Literaturwissenschaft erkennen die kritische Intention der deutschsprachigen AutorInnen nicht sofort. Der Text wird als Lobrede der eigenen Gesellschaft rezipiert. Denn, wie kann man mit dem eigenen Landsmann, mit dessen Mentalität, d.h. mit der Eigengruppe so kritisch in die Öffentlichkeit treten?

[...] Bichsel [versucht] die Unterschiede zwischen den deutschen Schweizern und den Deutschen festzustellen, um somit die Deutschen und die Schweizer voneinander getrennt zu halten. [...] Er ist der Meinung, Schweizer zu sein, solle persönliche Qualifikationen mit sich bringen für Schweizer Mitbürger. [...] Der Autor ist äußerst stolz auf dieses Merkmal seines Landes und berichtet in den nächsten Absätzen davon, dass während der Kriegszeit die Schweiz ohne jegliche Angriffe oder Attentate dem Paradies ähnelte. (Esra D., die in eckige Klammern gesetzten Teile sind von NA ersetzt)

In der Einführung dieses Artikels wurde ein Überblick zur Tradition der satirischen Äußerungen in der türkischen Literatur vermittelt. Meine Schlussfolgerung daraus war, dass im türkischen Publikum einzelne Individuen betreffende Kritik begrüßt, jede Art der Gesellschaftskritik jedoch abgelehnt wird. Daher ist wahrscheinlich die Feststellung von Peter Bichsel über die eigenen Landsleute, von der oben zitierten Studentin als ‚Eigenlob‘ eingestuft worden. Der Grad/Die Schärfe der Kritik bzw. der Satire hängt selbstverständlich vom Grad des Drucks ab. Die Kritik richtet sich nach „jedem Institut oder jedem Individuum, das das Erlangen von Wahrheit erschwert, das das Erstellen einer gleichberechtigten Welt verhindert“, denn „die Satire ist ein Widerstand“ (Şentürk 2013, ins Dt. von NA)

In manchen Übungstexten jedoch wird der sozialdemokratische Autor Peter Bichsel im Sinne eines Patrioten als ‚national‘ bezeichnet.

Peter Bichsel ist Schweizer und nach meiner Ansicht, er ist einer Nationalist Mann. Er rühmt sich immer [mit seinen] Vorfahr[en]. Nach seiner Ansicht [ist] die Schweiz im Weltkrieg [mit] politischer Situation [erfolgreich]. Bichsel glaubt dass andere Länder die Schweiz nicht liebe[n]. (Dursun K.)

Bichsels Essay ist sprachlich eigentlich nicht schwer, doch seine „Technik macht es dem Leser [das Rezipieren, NA] nicht leicht“ (2000: 3), wie Beatrice Sandberg betont. Zu dieser Tatsache kommen noch die fremdsprachlichen Kenntnisse der Studierenden sowie die Mentalität der türkischen LeserInnen hinzu. Die unkritische Haltung der StudentInnen als ‚bewusste Ignorierung der Ironie‘ zu bezeichnen wäre fehl am Platz, wenn man von der Tatsache ausgeht, dass den Lernern der kulturelle Hintergrund für das Erkennen der kritischen Absicht fehlt. So kommt es bei dem Essay „Wie Deutsch sind die Deutschen?“ dazu, dass eine der Studentinnen den Autor Peter Bichsel als ‚neidisch‘ bezeichnet.

Peter Bichsel [bezeichnet] Deutschland als reich. Aber er kritisiert das auch. Warum kritisiert er? Denn Deutschland ist [bekannter] als Schweiz. Die Schweizer fühlen den Druck aus Deutschland. (Gökçe S.)

Interpretations-, Sprach- und Informationsfehler („Sprachproblematik“ habe ich als einen Hinweis auf die österreichische Literatur vermittelt) im Zitat hindern nicht daran, seinen Inhalt zu entziffern. Bezüglich der Frage, worauf die Interpretationsfehler zurückzuführen sind, kann man unterschiedlicher Meinung sein, doch eines der Probleme der Studierenden ist, dass sie sich auf ‚das Gesagte‘ konzentrieren und dabei ‚WIE ist es gesagt worden?‘ übersehen¹¹. Genau so geht es einem der wenigen Studenten im Seminar, der aktiv an den Lehrveranstaltungen teilnahm:

Bichsel erzählt ein Klischee. Er sagt, wir sehen die Deutschen die Opfer eines Klischees und sie sehen sie als Karikaturen. Diese Satz benutzt Bichsel schon ‚Wir und Sie‘. [...] Auf einen Punkt möchte ich noch zu sprechen, Bichsel erzählt, dass der Erfolg des Deutschland erreicht hat. [...]

Bichsel ist ein bisschen stolz. Seine Sätze haben ein bisschen Eitelkeit. Er zeigt kein Argument im Text und er macht viele Kritik. (Hüseyin Ali A.)

Die widersprüchlichen Argumente der türkischen Studenten sind Zeichen für ihre Unkonzentriertheit, aber auch dafür, dass sie etwas Ungewohntes spüren, doch nicht darin geübt sind, es zu benennen. Nach den schriftlichen Übungen haben wir besprochen, dass die kritischen Personen – hier der Autor - sich von der voreingenommenen Eigengruppe nicht ausschließen, um nicht ‚eitel und stolz‘ zu wirken. Diese Taktik oder Technik ‚konnte‘ der rezipierende Student jedoch leider nicht herausarbeiten, obwohl er die Intention einer Kritik wahrnahm:

Trotz [Obwohl] die Deutschen und die Schweizer gleiche Sprache sprechen, sie haben verschiedenes Bild. In der Schweiz benutzt man das Wort ‚Andere‘ für die Deutschen, in Deutschland benutzt man das Wort ‚Andere‘ für die Schweizer. Obwohl die Menschen gleiche Sprache sprechen, ausschauen [ähneln sich] sie nicht einander. Bichsel ist Schweizer Schriftsteller und für ihn sind die Deutschen ‚Andere‘. Es stört ihn diese Situation und er kritische sie. (Hüseyin A. A.)

Der persönliche Mangel dieses Studenten ist, dass er kritisches Lesen nicht geübt hat. Genau wie seine KommilitonInnen wurde auch er im Gymnasium jahrelang auf die Universitätsaufnahmepfungen mit Hilfe von Multiple-Choice Fragebogen vorbereitet. In den Prüfungsübungen suchten sie ständige nach dem ‚Was‘ nicht aber nach dem ‚Wie‘. Gesellschaftliche Verantwortung trägt an diesem Mangel das Erziehungssystem mit all seinen Institutionen, die kurz- und langfristigen Erziehungsziele des Staates, die erziehungswissenschaftlichen Seminare, die Lehrbücher und die Unterrichtseinheiten. Denn sie alle sind darauf gerichtet, loyale und anpassungsfähige Bürger zu erziehen.

SeminarteilnehmerInnen, die ein derartiges Erziehungs- und Ausbildungssystem durchlaufen haben, konnten daher die Kritik in einem fremdensprachlichen Text oft nicht erkennen und mussten im Laufe des Winter- und des Sommersemester reichlich üben, um die Intention der AutorInnen zu konstatieren. Ihnen fehlte nicht an Begabung ironische oder satirische Kritik auszuüben und zu konstatieren, sondern an Übung. Dies zeigte die Generation der 1990er in großen Massen auch während der Demonstrationen im Sommer des Jahres 2016 in der Türkei. Ihre Stellung als außerparlamentarische Opposition reflektierten sie geschickt bei der Anwendung von Massenkommunikationsmedien, wie z.B. Twitter oder Facebook im Internet. Fern von tödlichen Waffen brachten sie ihre Kritik in Zeichenform bzw. in Illustration oder mit dem Stift, also mit der Literatur zur Sprache.

¹¹ Diesen Mangel konstatierte ich vor Jahren als ich noch an der Çukurova Universität tätig war. (Siehe Akbulut 1996: 201-226)

4. SCHLUSSWORTE

Das Ziel fast jede/r Literaturwissenschaftler/in seit den 1970er ist es, den Studierenden die Möglichkeit und den Mut zu geben, einen literarischen Text individuell zu kommentieren. Die nötigen Bedingungen dazu erfüllt eine jede Lehrkraft einerseits dadurch, ihre/seine Fachkenntnisse angemessen einzusetzen, andererseits durch die Aktivierung der Studierenden anhand von mehreren literaturdidaktischen Methoden, wie z.B. die handlungs- und produktionsorientierte sowie rezeptionsästhetische Methode. Das Seminar ist erfolgreich abgeschlossen, wenn zutreffende kritische Stellungnahmen der Seminarteilnehmerinnen gegenüber verbalen und schriftlichen Äußerungen entwickelt sind. Als Lehrkraft empfiehlt es sich, den Unterricht immer wieder mit neuer Text-Wahl zu bereichern, ohne sich auf einen Kanon festzulegen und dabei unter anderem an die ironische und satirische Tradition der türkischen Literatur anknüpfen. Die Studierenden mit deutschsprachiger Lektüre zu konfrontieren, schafft Distanz zu eigenen Werten. So ermöglichen die Essays „Des Schweizers Schweiz“ und „Wie Deutsch sind die Deutschen?“ von Peter Bichsel eine Annäherung der „Katharsis“, wie im Aristoteles Theater. Die Seminarteilnehmerinnen überwinden ihre Hemmung zur kritischen Stellungnahme und lernen, Kritik an der eigenen Gesellschaft zu dulden. Diesen enormen Schritt zu vollziehen, ist alleine mit einem literaturkritischen Seminar nicht möglich, wenn sich die Erziehung zu Hause in den letzten Jahrzehnten nicht stark zu Gunsten des Kindes umgewandelt hätte. Auch wenn die institutionellen Einrichtungen eher zum Religiösen tendieren, das kritische Weltbild der Jugend ist sowohl durch das Gesamtbild in der Gesellschaft als auch durch die weltweite Kommunikation der sozialen Medien positiv beeinflusst.

Toleranz und Demokratie müssen sich jedoch vor allem in den Universitäten anbahnen. Viele Studierende haben auch Angst vor schlechten Zensuren, wenn ihre Ansichten nicht mit denen des Dozenten übereinstimmen. Trotzdem werden ihnen in manchen Situationen Lehrveranstaltungen den Weg zur Kritik bereiten, jedoch scheint die größte Wirkung in dieser Hinsicht den gesellschaftlichen ‚demokratischen‘ Unruhen zuzukommen. Um das Gesagte mit einer Devise zu formulieren: neue Horizonte erschafft man, wenn sich die Sprache in der Kultur vieldimensional entfalten lässt, und die Kultur sich in verschiedenen Sprachen vermitteln kann.

Anhang I

WOCHENPLAN VOM WS 2010/2011	
Woche	Themen
1	BESONDERHEITEN DER ÖSTERREICHISCHEN LITERATUR. I. Bachmann <i>Ihre Worte</i>
2	I. Bachmann <i>Reklame</i>
3	Th. Bernhard <i>Der Diktator</i>
4	P. Handke <i>Die drei Lesungen des Gesetzes</i>
5	B. Frischmuth <i>Das Verschwinden des Schattens in der Sonne</i> (Teil)
6	E. Jandl, Konkrete Poesie
7	M. Streeruwitz <i>Verführungen</i> (Teil)
8	BESONDERHEITEN DER SCHWEIZER LITERATUR. P. Bichsel <i>Des Schweizers Schweiz</i>
9	P. Bichsel <i>Wie Deutsch sind die Deutschen</i>
10	M. Frisch <i>Andorra</i> (Teil)
11	P. Bichsel <i>Der Milchmann</i>
12	K. Marti <i>Eine Leichenrede</i>
13	F. Dürrenmatt <i>Der Tunnel</i>
14	<i>Der Tunnel</i>
15,16	<i>Der Tunnel</i>

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Akbulut, N. (1994), "Aziz Nesin. Mein pädagogisches Vermächtnis". Aus Aziz Nesins *Angst vor Angst haben*, Aus dem Türk. Nazire Akbulut. In: *Reader*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Helmut Essinger. Institut für Interkulturelle Erziehung der Freien Universität Berlin: Fachbereich Interkulturelle Erziehung, 44 S.
- Akbulut, N. (1996): „Literarische Methodenvermittlung, um StudentInnen von der Frage 'was-lesen' zum 'wie-lesen' zu führen. In den Universitäten werden Methoden nicht vermittelt!“ In: *Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums 01.-02. Juni 1995. Der Beitrag der türkischen Germanistik zu der internationalen Germanistik*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eskişehir, 201-226.
- Avcı, A. (2001): „Toplumsal Eleştiri Söylemi Olarak Mizah ve Gülmece“, in: *Birikim*. Sosyalist Kültür Dergisi 166 (2001): 80-96, im Internet unter <http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyazi.aspx?did=1&dsid=151&dyid=487> [20.08.2013].
- Baysan, H. (2012): „Keloğlan und die verzauberte Badeschüssel“, in: *Märchenhaftes Mittelmeer. Blog Goethe Institut*, im Internet unter <http://blog.goethe.de/maerchenhaftes-mittelmeer/archives/163-Kelolan-und-die-verzauberte-Badeschuessel.html> [23.08.2013].
- Bichsel, P. (1985): „Wie Deutsch sind die Deutschen“, in: Krauss, Hannes (Hg.) 1994: *Vom Nullpunkt zur Wende*. Ein Lesebuch für die Sekundarstufe. Essen: Klartext, 204-205.
- Bichsel, P. (1968): „Des Schweizers Schweiz“ in: Wagenbach, Klaus (Hg.) 1989: *Lesebuch. Deutsche Literatur der sechziger Jahre*, Berlin: Klaus Wagenbach, 60-64.
- Bichsel, P. (2010): „Hörpunkt: Das Universum Peter Bichsel. Mit Bichsel unterwegs: ‚Des Schweizers Schweiz‘“, in: *Radio SRF 2 Kultur*, Sendetermin 2.3.2010, 11.00 Uhr, im Internet unter <http://drs.srf.ch/www/de/drs/sendungen/hoerpunkt-das-universum-peter-bichsel/173066.sh10123064.html> [30.09.2013].
- Bosbach, J. (Hg.) (2008): *101 Geschichte von Nasreddin Hodscha*, Santiago: Goch.
- Feyzioglu, Y. (neu erzählt von) 2008: *Keloglan und andere Märchen aus Anatolien*, Herausgeber: Die bessere Umwelt Verlagsgesellschaft im Internet unter http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/veranstaltungskalender/event.jsp?eid=232979 [23.08.2013].
- Herder, J. G. (1967): *Sämtliche Werke* (1805): Zur schönen Literatur und Kunst, Bd. 9, 189-201.
- İnal, K. (Hg.) (2013): *Gezi İsyarı Özgürlük – Sokağın Şenlikli Muhalefeti*, İstanbul: Ayrıntı.
- Karagöztheater*, im Internet unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Karag%C3%B6ztheater> [23.08.2013].
- Keloğlan und die Riesenmutter* (o.J.), im Internet unter <http://www.mainzer-kindertheater.de/vorlesemaerchen/keloglan%20und%20die%20riesenmutter.pdf> [23.08.2013].
- Küçükaydın, D. (2013): „Gezi Parkı ve Sol Hareketler“, Referat für die Tagung Gezi Parkı ve Sol Hareketler. Veranstaltet von der Soziologie Club der Istanbul Bilgi Universität am 12 November 2013.
- Liebe-Harkort, K. u.a. (2004): „Aziz Nesin und die Nesin-Stiftung“, *Förderverein der Nesin-Stiftung* im Internet unter http://www.nesinvakfi.org/aziz_nesin_germain.pdf [23.08.2013].
- Marzolph, U. (Übersetzer) (2006): *Nasreddin Hodscha 666 wahre Geschichten*, München: C.H.Beck.
- Nasreddin Hodscha*, im Internet unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Nasreddin> [23.08.2013].

- Neyzen Tevfik, im Internet unter http://tr.wikipedia.org/wiki/Neyzen_Tevfik [15.09.2013].
- Rinke, M. (2013): „Für Eylem! Ein Istanbul Tagebuch“, in: *Die Zeit*. Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur. (24), 6. Juni 2013, 6.
- Sammann, L. (2013): „Erdogan statt Micky Maus: Comics und Karikaturen in der Türkei, in: *Schweizer Radio und Fernsehen* (SRF), im Internet unter <http://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/erdogan-statt-micky-maus-comics-und-karikaturen-in-der-tuerkei>, Dienstag, 16. Juli 2013 [23.08.2013].
- Sandberg, B. (2000): „Peter Bichsel: Wie deutsch sind die Deutschen?“ , im Internet unter http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/nullpunkt/pdf/bichsel_deutsch.pdf [10.08.2013].
- Schweikle, G., Schweikle, I. (1990, 2. Aufl.): *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler.
- Şentürk, M. U. (2013): „Türkiye'nin ilk mizah dergisi“, in: *SOL Portal*. 27 November 2013, im Internet unter <http://haber.sol.org.tr/serbest-kursu/turkiyenin-ilk-mizah-dergisi-m-utku-senturk-haberi-83226> [12.08.2013].
- Thumann, M. (2013): „Papa, geh heim. Eine Analyse“, in: *Die Zeit*. Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur (24), 6. Juni 2013, 7.
- Topçu, Ö. (2013): „Revolte am Bosphorus. Nachbar Türkei“, in: *Die Zeit*. Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur (24), 6. Juni 2013, 1.



Almanca Hazırlık Okuyan Türk Öğrencilerin Telaffuz Sorunlarına Yönelik Medya Dayalı Bir Telaffuz Çalışması

Ausspracheschwierigkeiten türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen und eine mediengestützte Ausspracheschulung dazu

Göknur KORKMAZ¹

Application Date: 28.05.2018

Accepted Date: 23.07.2018

To Cite This Article: Korkmaz, G. (2018). Ausspracheschwierigkeiten türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen und eine mediengestützte Ausspracheschulung dazu. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 36-56.

ÖZ: Mevcut çalışmada, Uludağ Üniversitesi Almanca hazırlık sınıflarında uygulanan medya dayalı bir telaffuz çalışması ele alınmıştır. Çalışmaya Almanca Öğretmenliği ve Arkeoloji bölümünde öğrenim görmeye hak kazanmış Türk öğrenciler katılmıştır. Teorik bir incelemenin ardından söz konusu telaffuz çalışmasının tasarımı ve derse nasıl uygulanacağı tanıtılmıştır. Telaffuz çalışması medya araçlarıyla desteklenmiştir ve öğrencilere farklı çalışma olanakları sunmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerde saptanan telaffuz sorunlarının doğrudan bir telaffuz çalışması aracılığıyla nasıl ortadan kalkacağını araştırmak, çalışmanın öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve motivasyonlarına ne yönde etki ettiğini belirlemektir. Söz konusu deneysel araştırma, Kuckartz vd. (2008) Nitel Değerlendirme yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Buna göre bir anket ve iki odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, saptanan telaffuz sorunlarının ne derece ortadan kalktığını ve gelecekteki telaffuz çalışmalarının nasıl şekillenebileceği hakkında bilgi vermiştir. Bunun yanı sıra araştırma alanına yönelik olası öneriler gösterilmiştir.

Anahtar sözcükler: fonetik, Hazırlık Öğrencileri, medya, Nitel Değerlendirme, telaffuz, Yabancı Dil olarak Almanca,

ABSTRACT: In the vorliegende Arbeit wird eine mediengestützte Ausspracheschulung vorgestellt, die an der Vorbereitungsklasse der Uludağ Universität durchgeführt wurde. An der Ausspracheschulung nahmen türkische Studierende teil, die an der DaF- bzw. Archäologie-Abteilung studieren werden. Nach einer theoretischen Analyse wurde die Konzeption der Ausspracheschulung und wie sie in den Unterricht integriert wird, vorgestellt. Die Ausspracheschulung wurde mit Medien gestützt und bot den Studierenden verschiedene Lernangebote an. Ziel der Arbeit war es zu untersuchen, inwieweit die Ausspracheschwierigkeiten der Studierenden mit einer gezielten, medienbasierten Ausspracheschulung zu beheben sind, wie sie von den Studierenden aufgenommen wird und inwieweit dadurch die Motivation der Studierenden gestiegen ist. Die Untersuchung wurde im Rahmen der Qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2008) durchgeführt. Dafür wurden ein standardisierter Fragebogen

¹ goknur.korkmaz94@gmail.com

und zwei Gruppeninterviews erstellt. Die Untersuchungsergebnisse gaben Hinweise darüber, inwieweit die Ausspracheprobleme der Studierenden behoben worden sind und wie zukünftige Ausspracheschulungen zu gestalten wären. Schließlich wurden mögliche Unterrichtsperspektiven im Hinblick auf das Untersuchungsfeld aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Aussprache, Fremdsprache als Deutsch, Medien, Phonetik, Qualitative Evaluation, Vorbereitungsklasse

1. EINLEITUNG

Mit der voranschreitenden Globalisierung spielt der Fremdsprachenerwerb auf der ganzen Welt eine immer wichtiger werdende Rolle. Elementare Fremdsprachenkenntnisse gehören aufgrund der politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zur Grundbildung jedes Menschen. Beim Erwerben einer neuen Fremdsprache spielt die Aussprache eine nicht zu unterschätzende Rolle. Für das Verstehen und Verstandenwerden stellt die Aussprache einen äußerst wichtigen sprachlichen Bereich dar, denn Ausspracheabweichungen oft dazu führen können, dass die Bedeutung der ausgesprochenen Wörter nicht mehr zu erschließbar sind, z. B. werden *Zehen* und *sehen* von manchen türkischsprachigen Deutschlernenden gleich ausgesprochen (Şenyıldız & Korkmaz, 2017, 105f.). Desweiteren ist die Aussprache auch eng mit Akzeptanz und sozialem Status verbunden. Denn wer eine gute Aussprache hat, wird oft für intelligenter gehalten und sogar bei der Arbeitssuche bevorzugt eingestellt (Filho & Müller, 2017, S. 61), wohingegen eine schlechte Aussprache als Zeichen der mangelnden Bildung gesehen wird. Trotz der Relevanz der Aussprache wird der Phonetik im Fremdsprachenunterricht gar nicht oder nur wenig Beachtung beigemessen, weswegen Ausspracheübungen häufig übersprungen oder nur oberflächlich behandelt werden. Dies kann den Grund haben, dass Lehrkräfte glauben, dass die authentische Aussprache etwas sei, was man erst mit der Zeit lernt, oder dass Lernende ihre phonetischen Kompetenzen im Laufe ihres Studiums im Zielland selbst erweitern sollen (ebd., 2017, S. 62). Dabei ist bekannt, dass eine fehlerhafte Aussprache ohne Korrektur zu Fossilierungen führen kann, wie zum Beispiel bei Immigranten bzw. Immigrantinnen, die in Deutschland leben, bei denen sich die Aussprache trotz langjährigem Kontakt zur Zielsprache nicht verbessert, sondern ein starker Akzent beibehalten bleibt. Diesbezüglich sollten phonetische Interferenzen bewusstgemacht werden und Lernende von Anfang an mit einer gezielten Ausspracheschulung konfrontiert werden.

Unsere Beobachtungen an Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität im Sommer- und Wintersemester 2016-2017 haben gezeigt, dass die Aussprache den Studierenden besonders große Schwierigkeiten bereitet. So auch Hirschfeld (2011, S. 12):

„Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung von Wortschatz und Grammatik“.

Auch Pysch (2007, S. 3) weist daraufhin, dass sich Schwierigkeiten im Sprachgebrauch auf allen Ebenen zeigen, jedoch der Wortschatz und auch die grammatische Korrektheit im Allgemeinen ständig zunehmen, jedoch die Aussprache vergleichsweise geringe Lernfortschritte zeigt.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, ob die festgestellten Aussprachefehler bei den türkischen Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität mit einer gezielten mediengestützten Ausspracheschulung behoben werden können und wie diese Ausspracheschulung bei den Studierenden ankommt. Die Ausspracheschulung erfolgt im Rahmen der Aktionsforschung, bei der die unterrichtende Person die Forschung betreibt, mit dem Ziel die eigene Unterrichtspraxis zu verbessern.

Folgende Forschungsfragen sollen während der Untersuchung beantwortet werden:

- a) Wie kann eine Ausspracheschulung zur Behebung festgestellter Problembereiche mit Hilfe von mediengestützten Materialien gestaltet werden?
- b) Hat sich die Aussprache in den festgestellten Problembereichen verbessert?

c) Wie bewerten die involvierten Studierenden die durchgeführte Ausspracheschulung?

2. THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

Phonetik und Phonologie sind zwei ähnlich gesehene Begriffe, die sich an ihrem Untersuchungsgegenstand unterscheiden. Phonetik ist eine Wissenschaft, die sich mit der Hervorbringung von Lauten, deren Wahrnehmung und Schallsignalstruktur beschäftigt (Hirschfeld, 2010, S. 248). Demgegenüber untersucht die Phonologie, die Funktion von segmentalen und suprasegmentalen Einheiten im Sprachsystem und ermittelt zum Beispiel das Phoneminventar einer Sprache auf Basis bedeutungsunterscheidender Merkmale.

Im Allgemeinen kann man die Aussprache in zwei Ebenen unterteilen (Hirschfeld, 2016, S. 15):

- a) suprasegmentale Ebene: Sprechspannung, Sprechtempo, Rhythmus, Akzentuierung, Melodisierung,
- b) segmentale Ebene: einzelne Laute (Vokale, Konsonanten).

Ausspracheübungen sollten sowohl den suprasegmentalen Bereich als auch den segmentalen Bereich berücksichtigen, da suprasegmentale Abweichungen die Verständlichkeit stärker beeinträchtigen können als Fehler im segmentalen Bereich. Diesbezüglich wurden in den letzten Jahren immer wieder die Forderung nach einer prosodisch ausgerichteten Ausspracheschulung aufgestellt (Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 2).

Morphologische, syntaktische sowie lexikalische Kontraste zwischen den beiden Sprachen Türkisch und Deutsch führen bei den türkischen Deutschlernenden zu Ausspracheinterferenzen. Daneben sind auch Interferenzen im Bereich der Phonetik zu beobachten:

„Im Türkischen entspricht einem Phonem ein Graphem. Im Deutschen liegen dagegen für ein Phonem mehrere schriftliche Möglichkeiten vor“, so Bayrak (2013, S. 90).

Außerdem stimmt der Vokal- und Konsonantenbestand der beiden Sprachen nicht überein, das Türkische macht z. B. die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen nicht, so auch Şenyıldız und Korkmaz (2017, S. 108). Auch im suprasegmentalen Bereich treten Interferenzen auf. Türkische Deutschlernende missachten oft die Akzentregel des Deutschen und setzen die Betonung an falscher Silbe. Bayrak konstatiert die Unterschiede so:

„Zwischen den beiden Sprachen gibt es Kontraste. Die Akzentuierung, die Vokallänge und die unterschiedlichen Varianten des Graphems /e/ bereiten unseren Studenten besondere Schwierigkeiten“ (2013, S. 90).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Aussprache der Fremdsprache sowohl im segmentalen Bereich als auch im suprasegmentalen Bereich äußerst stark von der Ausgangssprache der Lernenden beeinflusst wird. Laute, Melodie- und Rhythmusmuster werden generell direkt in die Fremdsprache übertragen, wobei deswegen Interferenzfehler zustandekommen. Nach Hirschfeld (1995) hat dies verschiedene Ursachen. Im Folgenden werden sie kurz beschrieben:

a) Hörprobleme: Lernende nehmen gewohnte Klangbilder auf, speichern und verarbeiten sie. Hirschfeld (1995, S. 8) bezeichnet diesen Prozess als ein „Raster“ oder „Sieb“, das sich schon beim Kind als eine Perzeptionsbasis herausbildet. Die von der Erstsprache abweichenden Laute und intonatorischen Formen werden dann von diesem Raster nicht wahrgenommen und werden durch bekannte Formen

ersetzt. Wer z. B. in seiner Erstsprache die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen nicht kennt, (wie es im Türkischen der Fall ist), wird sie auch im Deutschen nicht hören (ebd.).

b) Artikulationsprobleme: Auch hier werden die Artikulationsgewohnheiten unbewusst auf die Fremdsprache übertragen. Sprechbewegungen können nicht absichtlich gelenkt werden. Beispielsweise gibt es im Türkischen kaum Konsonantenhäufungen, weshalb sie für türkische Lernende ein Problem darstellen (Şenyıldız & Korkmaz, 2017).

c) psychische Probleme: Bei den meisten Lernenden ist zu beobachten, dass sie sich bei der Artikulation von fremden Wörtern nicht wohl fühlen. Auch im Sekundarschulbereich treten stärkere Hemmungen auf, die von der eigenen Sprechweise völlig abweichenden Laute hervorzubringen. Das Alter spielt hierbei eine äußerst wichtige Rolle. Denn je später der Fremdspracherwerb einsetzt, desto schwieriger wird es sich eine neue Fremdsprache anzueignen.

„Das Besondere an der Phonetik ist also, dass es sich hier nicht nur um eine Gedächtnisleistung handelt, sondern dass in physische und psychische Prozesse eingegriffen wird, die eng an die Persönlichkeit (Entwicklung) gebunden sind“ konstatiert Hirschfeld (1995, S. 8).

Es existieren einige Studien, in denen eine Ausspracheschulung durchgeführt und Aussprache im Fremdsprachenunterricht zum Thema gemacht wurde:

- Şenyıldız und Korkmaz (2017) zeigen eine Ausspracheschulung mit phonetischen Schwerpunkten auf, die in eine Lehrveranstaltung integriert wurde. Ziel war es, zu untersuchen, wie eine systematische Ausspracheschulung aussehen kann und wie sie von den Studierenden aufgenommen wird.

- Bayrak (2013) hat mit DaF-Studierenden der Anadolu Universität eine Untersuchung durchgeführt, deren Ziel es war, die Aussprachefehler der türkischen Studierenden zu bestimmen. Die Studierenden wurden gebeten 15 deutsche Sätze vorzulesen, wobei diese auf Tonband aufgenommen wurden. Der Untersuchung zufolge wurde u. a. festgestellt, dass 38 % der Studierenden Schwierigkeiten bei kurzen und langen Vokalen hatten. Auch im suprasegmentalen Bereich wurden Abweichungen bei der Akzentuierung festgestellt (33,1 %) (Bayrak, 2013, S. 81).

- Kovářová (2007) hat in ihrer Arbeit das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht untersucht und über ihre Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrenden berichtet.

- Grzeszczakowska-Pawlikowska (2007) hat das Deutsche und das Polnische im Hinblick auf den Rhythmus kontrastiv untersucht, um die Ursachen für spezielle Ausspracheschwierigkeiten der Lernenden beschreiben zu können. Ihr zufolge sind die einzelnen Rhythmusmerkmale der beiden Sprachen weitgehend voneinander unterschiedlich. Deshalb sollte der Deutschunterricht auch für polnische Lernende im Hinblick auf den Ausspracherwerb umgestaltet werden, indem der Rhythmus als ein äußerst komplexes Phänomen in den Vordergrund gestellt werden soll (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S. 17).

Wodurch unterscheidet sich die vorliegende Studie? Zum einen ist die Zielgruppe, die in dieser Untersuchung dargestellt ist, anders zusammengestellt, denn es sind Studierende der Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität. Und zum anderen zielt unsere Arbeit darauf ab, die Ausspracheschulung mit Hilfe von Medien zu stützen. Der wichtigste Unterschied liegt aber auch darin, dass die Untersuchung im Rahmen einer Aktionsforschung durchgeführt wird, um die eigene Lehrveranstaltung zu verbessern.

Wie schon oben bereits erwähnt, spielt Hören besonders bei der Aneignung einer normgerechten Aussprache eine wichtige Rolle. Die phonetische Forschung und auch der Ausspracheunterricht stützen sich auf Geräte und Apparaturen. Deshalb hat auch der Medieneinsatz im Ausspracheunterricht eine lange Tradition, da die Medien Hörbeispiele und ihre Wiederholbarkeit darbieten. Hirschfeld (2007, S. 280) konstatiert dazu:

„Der Einsatz von Medien für Ausspracheübungen ist unerlässlich“. Auch computergestützte Lernprogramme, die online zur Verfügung stehen spielen inzwischen eine immer größer werdende Rolle. Dazu auch Şenyıldız und Korkmaz (2017, S. 109):

„Neben online verfügbaren authentischen Materialien (zum Hören und Nachsprechen) sowie allgemeinen Sprachlernprogrammen mit integrierten Elementen der Ausspracheschulung (wie z. B. Online-Sprachkurse der Deutschen Welle) gibt es auch spezifische Angebote zur Erhöhung der Aussprachekompetenz“.

Da digitale Hilfsmittel den Zugang zum authentischen Sprachraum der Zielsprache ermöglichen, haben Lernende die Möglichkeit, eine normgerechte Aussprache auch von Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen zu hören. Außerdem bieten Multimedia-Programme, die Sprachaus- bzw. eingabe ermöglichen, Übungsmöglichkeiten zum Ausspracheunterricht und zum Hörverstehen (Huneke & Steinig, 2010, S. 164). Dank elektronischen Aussprachewörterbüchern kann man die Aussprache von allen Wörtern allein durch das Klicken mehrmals hören, was das Hörverstehen und die Aussprache unterstützt.

3. ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

Die in der vorliegenden Arbeit geschilderte Ausspracheschulung wurde im Sommersemester 2018 mit 30 Studierenden der Deutsch-Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität durchgeführt. Vor dem eigentlichen Studium an der DaF- bzw. Archäologie-Abteilung müssen die Studierenden am Fremdsprachenzentrum die Vorbereitungsklasse abschließen, falls ihr Deutschniveau für ein reguläres Studium nicht ausreicht. Die Lehrveranstaltungen in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität bestehen aus sechs Teilfertigkeiten: Grammatik, Wortschatz, Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören. An der Ausspracheschulung haben sowohl Studierende der DaF-Abteilung als auch Studierende der Archäologie-Abteilung teilgenommen. Alle Studierenden waren in der Türkei aufgewachsen.

Die in der vorliegenden Arbeit geschilderte Ausspracheschulung wurde in allen Teilfertigkeiten außer Schreiben mitintegriert. Die Konzeption bestand aus folgenden Teilen:

- 1) seminartragendes Lehrbuch „Netzwerk A2 (Dengler et al., 2017). Daraus wurden Ausspracheübungen behandelt,
- 2) eine selbst fabulierte Geschichte mit den Schwerpunkten <z> und <h> (siehe Anhang),
- 3) selbst erstellte Videos und Hörbeispiele, zu den Schwerpunkten <z> und <h>, die von verschiedenen Personen mit normgerechter Aussprache aufgenommen wurden,
- 4) selbst erstelltes Arbeitsblatt mit den Schwerpunkten <z> und <h> (siehe Anhang),
- 5) autonomes Üben: Die Studierenden übten zu Hause mit Hilfe von Videos bzw. Hörbeispielen und nahmen ihre eigenen Stimmen auf, die sie dann der Lehrkraft vorgewiesen haben.

Vor unserer Untersuchung wurden Ausspracheübungen wie folgt geübt: Nachdem Texte von der Lehrkraft vorgelesen wurden, wurden Studierende gebeten, den Text noch einmal laut vorzulesen.

Woraufhin Aussprachefehler verbessert wurden und zur Wiederholung aufgefordert wurde. Dies war aber nicht zufriedenstellend, da die einzelne Verbesserung von Wörtern keine Regelmäßigkeiten anvisierte. Außerdem war das Vorlesen im Plenum nicht intensiv genug, weil nicht alle Studierenden drankamen bzw. manche gar nicht vorlesen konnten. Auch wurden in jeder Lektion vorkommende Ausspracheübungen im Kursbuch *Netzwerk A2* (Dengler et al., 2007) gemacht, die sich meistens um Nachsprechaufgaben handelten.

3.1 Konzeption und Durchführung der Ausspracheschulung

Bei der Planung der mediengestützten Ausspracheschulung waren folgende Überlegungen wichtig:

a) Festlegung der anzustrebenden Kompetenzen: Die Ausspracheschulung ist vor allem bei der Ausbildung von Fremdsprachenlernenden von besonderer Bedeutung, weil sie als zukünftige Lehrkräfte ein wichtiges Sprech- und Sprachmodell für ihre Lernenden darstellen werden. Denn zukünftige Lehrer und Lehrerinnen sollten vor allem eine sehr gute Aussprache haben (Hirschfeld, 2007, S. 278). Aber auch die Ausspracheschulung bei der Ausbildung von Archäologen und Archäologinnen ist wichtig, da die Aussprache wichtig für das Verstehen- und Verstandenwerden ist. Die zu entwickelnden phonetischen Kompetenzen sollen sich nach dem A2-Referenzniveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen richten:

„im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden“ (Europarat, 2010, S. 117).

b) Festlegung der phonetischen Schwerpunkte und Entwicklung des Arbeitsblattes: Bei der Entwicklung des Arbeitsblattes wurde zum einen auf theoretisches Wissen und zum anderen auf Beobachtungen aus Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2017-2018 in der Vorbereitungsklasse zurückgegriffen.

Zusammengefasst enthält unser Arbeitsblatt folgende Schwerpunkte:

Tabelle 1: *Phonetische Schwerpunkte im Arbeitsblatt*

Phonetischer Bereich	Phonetische Schwerpunkte
Prosodie (suprasegmentaler Bereich)	Melodie in Aussagesätzen und Fragesätzen
Artikulation (segmentaler Bereich)	<z> und <h>

Die didaktische Konzeption der Ausspracheschulung unserer Untersuchung bestand aus folgenden Komponenten:

a) Vermittlung des phonetischen Wissens: Die Vermittlung des phonetischen Wissens fand mit Hilfe des Arbeitsblattes statt, das wichtige Regeln enthält, die für türkische Deutschlernende besondere Schwierigkeiten bereiten. Das Arbeitsblatt beginnt mit einer Vorentlastung des Wortschatzes, woraufhin Erklärungen und Regeln zu den jeweiligen phonetischen Schwerpunkten folgen. Daneben gab es auch die Möglichkeit, eigene Beispiele aus der Geschichte in die Tabelle einzutragen. Das Arbeitsblatt beinhaltet auch Übungen zu den jeweiligen phonetischen Schwerpunkten, die gemeinsam im Unterricht behandelt wurden.

b) Erstellung einer Geschichte: Nachdem das im Unterricht benutzte Lehrbuch im Hinblick auf die phonetischen Schwerpunkte analysiert wurde, wurde daraus ein Corpus erstellt. Aus dem erstellen Corpus (siehe Anhang) wurde von uns eine Geschichte fabuliert, bei der möglichst viele Wörter zu den

phonetischen Schwerpunkten <h> und <z> vorkommen sollten. Die Geschichte (siehe Anhang) wurde zum Thema „Wohnen“ erstellt, da die Wörter aus dem Corpus am besten für dieses Thema geeignet waren und auch das Thema im Lehrbuch durchgenommen wurde. Bei der Auswahl der Wörter aus dem Corpus wurde auch die Reichweite der Wörter berücksichtigt. Schließlich wurden die im Corpus fettgedruckten Wörter zu einer Geschichte fabuliert.

c) Vermittlung der selbst fabulierten Geschichte mit Hilfe von Medien: Die selbst fabulierte Geschichte wurde von vier verschiedenen Personen mit normgerechter Aussprache in Videos und Hörbeispielen aufgenommen, wobei zwei männliche und zwei weibliche Personen ausgewählt wurden. Außerdem waren die Personen von unterschiedlichem Alter (erste Person: 26, zweite Person 29, dritte Person: 35, vierte Person: 46). Dies hatte zum Zweck, dass die Studierenden die Aussprache verschiedener Personen hören konnten. Nachdem die Regeln der festgelegten phonetischen Schwerpunkte anhand des Arbeitsblattes behandelt wurden, wurde im Unterricht das Video angesehen. Diese vier Videos wurden an verschiedenen Tagen, jeweils einmal gezeigt. Dank den Videos war es für die Studierenden möglich, auch die Lippenbewegungen der Sprechenden Personen zu beobachten.

d) Autonomes Üben zu Hause: Die fabulierte Geschichte wurde den Studierenden auch als Textform zur Verfügung gestellt, damit sie zu Hause die Aussprache der vorkommenden schwierigen Aussprachephänomene üben können. Zudem wurden die Hörbeispiele zu der Geschichte den Studierenden ebenfalls per WhatsApp geschickt, um die Geschichte bei Bedarf mehrmals hören zu können. Die Hörbeispiele waren anzuhören und zunächst still, dann halblaut und schließlich laut mitzulesen. Anschließend wurden die Studierenden gebeten beim Vorlesen der Geschichte sich selbst aufzunehmen und die eigene Tonaufnahme mit den Hörbeispielen zu vergleichen. Ziel war es, die Geschichte mit normgerechter Aussprache vorlesen zu können.

e) Kontrolle der phonetischen Schwerpunkte in den Tonaufnahmen und Vorlesen der Geschichte im Unterricht: Die Tonaufnahmen der Studierenden wurden von uns auf mögliche Fehler angehört und analysiert. Die Geschichte wurde auch im Unterricht nochmals von den Studierenden vorgelesen. Dabei wurden auf Verbesserungsfortschritte aufmerksam gemacht und eventuelle Aussprachefehler korrigiert.

Auch Şenyıldız und Korkmaz (2017) zeigen eine Ausspracheschulung mit phonetischen Schwerpunkten auf. Die vorliegende Konzeption der Ausspracheschulung unterscheidet sich jedoch durch den Einsatz von verschiedenen Medien. Alle Texte lagen als Hörbeispiele sowie als Videos vor. Somit konnten die Studierenden mit dem Medium arbeiten, das sie für nützlich und ansprechend hielten.

3.2 Evaluation der Untersuchung

Das Ziel, die Meinungen und Erfahrungen der Probanden und Probandinnen zu evaluieren, legte nahe, die Untersuchung im Rahmen des qualitativen Forschungsansatzes zu verorten. Den Gegenstand der Untersuchung bilden Erfahrungen, Einstellungen, Ideen und Meinungen türkischer Deutschlerner über die systematische Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. Diesbezüglich stützten wir uns bei der Datenerhebung der durchgeführten Ausspracheschulung am Konzept der Qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008), das im Wesentlichen der Bewertung und Verbesserung universitärer Lehrveranstaltungen dient. Im Gegensatz zu einer quantitativ angesetzten Befragung geht es in einem qualitativen Erhebungsverfahren darum „Informationen zu gewinnen, die durch offene Fragen erhoben werden“ (ebd., S. 20). Die geschilderte Ausspracheschulung wurde im Rahmen der Aktionsforschung durchgeführt, bei der die unterrichtende Person die Forschung betreibt, mit dem Ziel die eigene

Unterrichtspraxis zu verbessern und die aufgeworfenen Fragen mit Mitteln der empirischen Forschung zu beantworten.

Für die Datenerhebung nutzten wir folgende zwei Komponenten:

Standardisierter Kurzfragebogen: Mit dem Fragebogen ließen sich standardisierte Fragen, wie Angaben zum Herkunftsland und zu den Fehlstunden erheben. Außerdem wurden Angaben zur Bedeutung einer guten Aussprache und den zusätzlichen Fremdsprachen erfragt. Zudem wurde die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der integrierten Ausspracheschulung (Arbeitsblatt, Videos, Hörbeispiele, autonomes Üben zu Hause) ermittelt. Den Kurzfragebogen füllten insgesamt 30 Studierende aus, davon waren alle in der Türkei aufgewachsen.

Gruppeninterview: Aus den 30 Studierenden der Vorbereitungsklassen wurden sieben Studierende ausgewählt, die interviewt wurden, wobei davon drei Archäologie-Studierende und vier DaF-Studierende waren. Bei der Selektion der Studierenden hielten wir uns an die Richtlinien von Kuckartz et al. (2008, S. 24). Bei der Auswahl wurden vor allem eine aktive Teilnahme am Unterricht und wenige Fehlstunden als Kriterium angenommen. Es fanden zwei Gruppeninterviews statt, einmal mit den Archäologie-Studierenden und einmal mit den DaF-Studierenden. Beide Interviews dauerten ca. 20 Minuten. Sie wurden auf türkisch durchgeführt und aufgenommen. Anschließend wurden die aufgenommenen Interviews ins Deutsche übersetzt. Während der Interviews orientierten wir uns an dem Leitfragebogen (siehe Anhang), der zuvor erstellt wurde. Ziel war es, die Erfahrungen und Zufriedenheit mit der durchgeführten Ausspracheschulung zu erfragen. Außerdem sollten die Studierenden einschätzen, ob sich durch die gezielte Ausspracheschulung ihre Aussprache verbessert hat. Zudem wollten wir erfragen, ob die Befragten gerne auch in den nächsten Jahren an einer weiterführenden Ausspracheschulung teilnehmen wollen und ob sie Verbesserungsvorschläge oder Empfehlungen im Hinblick auf den Ausspracheunterricht haben.

4. DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER EVALUATIONSERGEBNISSE

Tabelle 2: Auswertung der Kurzfragebögen zu den allgemeinen Fragen

	Gruppe 1 (DaF- Studierende)	Gruppe 2 (Archäologie- Studierende)
Teilnehmende	19	11
Bedeutung der Aussprache	4,68	4,82
Schwierigkeit	2,79	3,18
Zufriedenheit mit Ausspracheschulung	4,42	4

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Kurzfragebögen und Gruppeninterviews dargestellt werden. Die Auswertung entstand durch die Kombination beider Erhebungsverfahren.

Aus den Kurzfragebögen ist zu entnehmen, dass die Bedeutung der Aussprache sowohl für DaF-Studierende (Mittelwert 4,68) als auch für Archäologie-Studierende (Mittelwert² 4,82) von großer Bedeutung ist. Im ersten Gruppeninterview kommt zur Sprache, dass die Aussprache etwas mit dem Selbstbewusstsein zu tun hat. Die falsche Aussprache von bestimmten Wörtern führte dazu, dass manche

² Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht wichtig) bis 5 (wichtig).

Studierende in ihrem Freundeskreis ausgelacht wurden. Seitdem wurde die Aussprache der neuen Wörter mitgelernt. Von mehreren Studierenden wurde erwähnt, dass eine gute Aussprache das Selbstbewusstsein stärkt.

Aus den Kurzfragebögen stellte sich zudem heraus, dass die Archäologie-Studierenden größere Probleme (Mittelwert 3,18³) mit der Aussprache haben als die DaF-Studierenden (Mittelwert 2,79). Dies kann davon abhängen, dass die DaF-Studierenden zuvor Englisch als Fremdsprache gelernt hatten und somit sich mit Fremdsprachen auskannten.

Bei der weiteren Auswertung der Daten ergab sich eine hohe Zufriedenheit mit der durchgeführten Ausspracheschulung, wobei DaF-Studierende (Mittelwert 4,42⁴) eine höhere Zufriedenheit als die Archäologie-Studierenden (Mittelwert 4) aufwiesen. In Bezug auf die Ausspracheschulung zeigte es sich im ersten Gruppeninterview z. B. so:

„Nun kann ich ein Wort ohne zögern aussprechen, früher war ich mir bei der Aussprache unsicher“.

Darüber hinaus seien die Studierenden nach der Ausspracheschulung auch in der Lage, Aussprachefehler ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen zu bemerken und sie zu verbessern. Im zweiten Gruppeninterview kam ähnlich zur Sprache, dass das Hören der eigenen Stimme in den Tonaufnahmen äußerst nützlich sei, da sie so ihre eigenen Fehler hören und diese verbessern konnten.

„Nachdem ich mehrmals meine eigene Stimme aufgenommen habe, habe ich bemerkt, dass ich die Fehler, die ich zuvor gemacht habe, nicht mehr mache. Nach der letzten Tonaufnahme hat mir meine Aussprache gefallen und ich wollte weitere Ausspracheübungen machen“, so ein Befragter.

Es wurde auch mehrmals erwähnt, dass nach der Ausspracheschulung das Interesse am Deutscherwerb gestiegen ist, denn zuvor Studierende Angst hatten sich in der Fremdsprache zu äußern. Daraus kann man erschließen, dass die Motivation der Studierenden im Hinblick auf den Ausspracheunterricht gestiegen ist.

Alle Befragten stellten deutliche Verbesserungen an der eigenen Aussprache im Vergleich zum vorausgegangenen Semester fest:

„Meine Aussprache hat sich wirklich in den jeweiligen Schwerpunkten verbessert. Ich kenne einfach die Regel“,

„Früher habe ich das <h> mitten im Wort immer ausgesprochen, jetzt weiß ich, dass es nicht ausgesprochen wird und verbessere mich selbst, wenn ich es falsch ausspreche“.

Im Hinblick auf die einzelnen Elemente der Ausspracheschulung kann in den Kurzfragebögen folgendes festgestellt werden:

Tabelle 3: Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung der DaF-Studierenden

Elemente der Ausspracheschulung	Benutzende	Zufriedenheit (Mittelwert)
---------------------------------	------------	----------------------------

³ Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1(leicht) bis 5 (schwierig).

⁴ Hier und auch weiter im Text: Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht zufrieden) bis 5 (zufrieden).

Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten	15	3,93
Videos zu der selbst fabulierten Geschichte	18	4,47
Hörbeispiele zu der selbst fabulierten Geschichte	18	4,37
Eigene Tonaufnahme	14	4,29

Tabelle 4: Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung der Archäologie-Studierenden

Elemente der Ausspracheschulung	Benutzende	Zufriedenheit (Mittelwert)
Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten	11	4,73
Videos zu der selbst fabulierten Geschichte	11	3,81
Hörbeispiele zu der selbst fabulierten Geschichte	11	4,18
Eigene Tonaufnahme	8	4,5

Die Auswertung zeigt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Elementen der durchgeführten Ausspracheschulung. Im Allgemeinen wurde der Einsatz des Arbeitsblattes von den Studierenden als positiv bewertet: „So ein Arbeitsblatt sollte für alle Aussprachephänomene erstellt werden“, so ein Archäologiestudierender.

Jedoch wird deutlich, dass Archäologie-Studierende das Arbeitsblatt für nützlicher hielten als DaF-Studierende. Das dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass die Archäologie-Studierenden Regelmäßigkeiten schwarz auf weiß sehen wollen so auch ein anderer Befragter im zweiten Gruppeninterview:

„Die Tipps auf dem Arbeitsblatt zu den Aussprachephänomenen waren für mich sehr nützlich. Es wurde klar, wie die Buchstaben am Wortanfang oder mitten im Wort ausgesprochen werden. Außerdem habe ich bemerkt, dass ich manche Wörter bisher falsch ausgesprochen habe“.

Dagegen wollen DaF-Studierende die Aussprache lieber selbst ausprobieren und üben. So im ersten Gruppeninterview:

„Die Regeln auf dem Arbeitsblatt waren auch nützlich, aber wir müssen die Aussprache der Wörter selbst üben, deshalb fand ich die anderen Elemente der Ausspracheschulung nützlicher“.

Gleichzeitig ist auffallend, dass nicht alle Studierende das Erstellen einer Tonaufnahme in Anspruch nahmen. Es dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass dies kein integrierter Teil des Unterrichts war, sondern als Hausaufgabe zum selbstständigen Lernen empfohlen wurde. Im Gruppeninterview zeigt es sich jedoch, dass diejenigen Studierenden, die Tonaufnahmen erstellt haben, sie als nützlich bezeichnen und es auch begründen können. So kam im ersten Gruppeninterview zur Sprache, dass es für die Studierenden äußerst hilfreich war, ihre eigenen Stimmen zu hören. So konnten sie ihre Aussprachefehler heraushören und sie verbessern. So auch ein Befragter im ersten Gruppeninterview:

„Nachdem ich meine eigene Stimme und meine Aussprachefehler in der Tonaufnahme gehört habe, habe ich solange geübt bis ich meine Aussprachefehler verbessert habe und meine Aussprache so wie die Standardaussprache in dem Hörbeispiel war“.

Nicht nur zur Verbesserung der Aussprache, sondern auch der Steigerung der Motivation leisteten die Tonaufnahmen einen erheblichen Beitrag. So gaben sowohl im ersten als auch im zweiten Gruppeninterview Befragte an, dass die Tonaufnahmen im Hinblick auf das Selbstbewusstsein von großer Bedeutung waren, da sie bemerkten, dass sie sich auf Deutsch äußern können. Im zweiten Gruppeninterview erwähnte ein Befragter auch, dass die Motivation hinsichtlich der Aussprache so gestiegen ist, dass er noch mehr Aussprache üben wollte.

Bei der Auswertung fiel auch auf, dass die im Unterricht vorgespielten Videos von Archäologie-Studierenden niedriger bewertet wurden als die Hörbeispiele. Dies hatte womöglich den Grund, so auch in den Gruppeninterviews, dass die Videos für sie zum Teil schwierig zu verstehen waren, da sie von deutschsprachigen Muttersprachler und Muttersprachlerinnen intoniert wurden. Dagegen waren die Hörbeispiele für sie verständlicher, weil sie im normalen Sprechtempo gesprochen wurden und man auch bei Bedarf zurückspulen und das Hörbeispiel erneut hören konnte. Auf der anderen Seite gab im selben Gruppeninterview eine interviewte Person an, dass die Videos effektiv und nützlich waren, da sie sowohl auditive als auch visuelle Lernende ansprachen:

„In den Videos konnten wir auch die Lippenbewegungen der Sprecher und Sprecherinnen beobachten“.

Sowohl der Einsatz von Videos (Mittelwert: 4,47) als auch der Einsatz von Hörbeispielen (Mittelwert: 4,7) wurden von DaF-Studierenden als positiv bewertet:

„Die Videos waren gut, weil wir authentische Szenen vor uns hatten“. Hier sieht man, dass DaF-Studierende anders als die Archäologie-Studierenden weniger Angst vor der Fremdsprache haben. Auch die Hörbeispiele wurden ähnlich wie bei den Archäologie-Studierenden als effektiv und nützlich bezeichnet:

„Die Hörbeispiele konnten wir mehrmals hören, was für uns sehr wichtig war“.

Aus den Gruppeninterviews können wir dieses Fazit ziehen: Sowohl DaF als auch Archäologie-Studierende haben klare Vorstellungen darüber, wie die Ausspracheschulung und auch der Ausspracheunterricht verbessert werden können. Die von den Studierenden formulierten Verbesserungsvorschläge umfassen zusammengefasst den Einsatz von Liedern mit Texten und digitalen Aussprachewörterbüchern sowie Filmen und Serien mit Untertiteln und das Hören von Märchen. Außerdem wurde im zweiten Gruppeninterview vorgeschlagen, Aktivitäten durchzuführen, bei denen mehr gesprochen wird, wie z. B. das Aufführen von deutschen Theaterstücken. So kann auch die deutsche Gestik und Mimik geübt werden. Im ersten Gruppeninterview kam auch zur Sprache, dass Ausspracheübungen individuell gestaltet werden sollten, d. h. zum Beispiel: Lernende, die sich für Rap interessieren, sollten deutschen Rap hören usw.

5. IMPLIKATIONEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

Welche Implikationen lassen sich aus der vorliegenden Studie für die Unterrichtspraxis ergeben?

Das alleinige Korrigieren von Aussprachefehlern im Unterricht reicht sicherlich nicht aus, was auch von unseren Studierenden bestätigt wurde. Demnach müsste eine erstsprachenspezifische Wissensvermittlung vorausgehen, um Fossilierungen von Ausspracheinterferenzen vorbeugen zu

können. Für uns eignete sich besonders gut ein Arbeitsblatt mit den festgestellten Schwerpunkten der deutschen Aussprache, mit dessen Hilfe die phonetischen Phänomene analysiert wurden. Die von uns selbst fabulierte Geschichte zu den festgestellten Schwerpunkten könnte ein Beispiel dafür sein, wie schwierige Wörter in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können, damit das Ganze authentisch wirkt. Sicherlich gibt es auch noch andere Möglichkeiten wie z. B. das Erstellen von Gedichten, Zungenbrechern, Liedern usw.

Die Hörbeispiele und Videos zu der selbst erstellten Geschichte, die von verschiedenen Sprechenden intoniert wurden, waren besonders effektiv. Dank den Hörbeispielen konnten die Studierenden die Geschichte mehrfach hören und mitlesen. Die Videos waren deshalb gut, weil sie authentisch erstellt wurden und die Studierenden auch die Lippenbewegungen der Sprechenden beobachten konnten. Auf diese Weise wurden sowohl visuelle als auch auditive Lerntypen angesprochen.

Besonders mit dem Erstellen von Tonaufnahmen machten wir gute Erfahrungen. Das Hören der eigenen Stimme ist ein effektives Mittel zum systematischen Arbeiten an der Aussprache. Aus den Tonaufnahmen kann man eigene Ausspracheabweichungen heraushören und Verbesserungen vornehmen. Gleichzeitig dienen Tonaufnahmen zur Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins hinsichtlich der Aussprache und sollten deshalb aus unserer Sicht im Ausspracheunterricht systematisch angewandt werden.

Das Fremdsprachenlernen bzw. das Erwerben einer Aussprache ist ein individueller Prozess und muss deswegen auch individuell gestaltet werden. Alle Lernende lernen anders und haben andere Vorstellungen über das Fremdsprachenlernen. Unsere Aufgabe als Lehrkraft ist es, unterschiedliche Ideen zu entwickeln, um sie unseren Studierenden zur Verfügung stellen zu können. So können Lernende aus dem Ideenpool die für sie am besten geeignete Herangehensweise aussuchen und sie anwenden. D. h. Studierende brauchen weiterhin viele Anregungen, wie eine Fremdsprache am besten zu lernen ist und müssen von der Lehrkraft im Sinne der Fremdsteuerung gelenkt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 81-91.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache Kursbuch mit Audio-CDs A2*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch mit Audio CDs A1*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München.
- Filho, E. S., & Müller, J. (2017). Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF Unterricht – einige Überlegungen. *Pandaemonium Germanicum*, 20(31), 60-77.
doi:<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203160>
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2007). Probleme beim Rhythmuswerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-23.
- Hirschfeld, U. (1995). Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler? (Goethe-Institut, Hrsg.) *Fremdsprache Deutsch*, 12(1), 6-10.
- Hirschfeld, U. (2007). Ausspracheübungen. In K.-R. Bauch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 277-280). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hirschfeld, U. (2010). Phonetik. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 248). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Hirschfeld, U. (2011). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*(2), 10-17. Von http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf abgerufen
- Hirschfeld, U. (2016). Aussprache in ihrer Vielfalt erleben: Lehr- und Lernziele. *Fremdsprache Deutsch*, 55, 10-15. Von <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.55.2016.010> abgerufen
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin.
- Kovářová, A. (2007). Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht – Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-13.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Ein Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mehlhorn, G., & Trouvain, J. (2007). Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-25.
- Pysch, H. (2007). Phonetikerwerbsverläufe bei russland-deutschen Aussiedlern im segmentalen Bereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-12.
- Şenyıldız, A., & Korkmaz, G. (2017). „Zehen oder sehen?“: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres. *Diyalog*, 5(2), 105-120.

ANHANG I

Arbeitsblatt: Aussprache von <z> und <h>

1. Welche Wörter fallen Ihnen zu den Themen „Wohnen und Wohnformen“ ein?

- | | |
|---|---|
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |

2. Hören Sie die Geschichte „Meine neue Wohnung“. Worum geht es in der Geschichte?

2. Was hören Sie? Kreuzen Sie an.

Zimmer	[ts] [z] [s]	Heizung	[ts] [z] [s]	Salat	[ts] [z] [s]
putzen	[ts] [z] [s]	Saft	[ts] [z] [s]	zeigen	[ts] [z] [s]
Samstag	[ts] [z] [s]	Sahne	[ts] [z] [s]	umziehen	[ts] [z] [s]

3. Wo hören Sie “h”, wo hören Sie “h nicht”? Kreuzen Sie an.

kochen	[h] _	frühstücken	[h] _	holen	[h] _
gehen	[h] _	hören	[h] _	erzählen	[h] _
fehlen	[h] _	Hobby	[h] _	wohnen	[h] _

4. Hören Sie. Markieren Sie die Satzmelodie mit Pfeilen. , ↗ ↘

1. Die Wohnung liegt zentral aber ist sehr ruhig.
2. In der Küche steht ein Kühlschrank.
3. Könnt ihr mir helfen?
4. Gefällt der Fernseher euch auch?
5. Die Stühle und der Tisch sind aus Holz.
6. Fahrt ihr auch gern Fahrrad?

5. Lesen Sie die Geschichte und markieren Sie die Wörter mit „z“ und „-h“. Ergänzen Sie dann die Tabelle.

Ausspracheelement	Erklärungen	Beispiele aus der Geschichte
<z>	ist eine Konsonantenverbindung wird wie → [ts] ausgesprochen	
<h>	wird nach Vokalen NICHT ausgesprochen, der Vokal wird GEDEHNT	

6. Hören Sie die Geschichte zu Hause noch einmal. Sprechen Sie die Wörter aus der Tabelle mehrmals nach.

7. Lesen Sie jetzt die Geschichte laut vor und nehmen Sie sich dabei auf. Hören Sie dann Ihre eigene Aufnahme. Kontrollieren Sie Ihre Aussprache.

ANHANG II

Anket formu

Merhaba, bu anket, öğrencilerin derste uyguladığımız telaffuz çalışmasıyla ilgili düşüncelerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Amacımız, verdiğiniz cevaplarla dersi geliştirmektir. Verileriniz gizli kalacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkürler!
Göknur KORKMAZ

LÜTFEN İŞARETLEYİNİZ!

1. Hazırlık sınıfında ilk yılınız mı? evet hayır
2. Hangi bölümün öğrencisisiniz? Yabancı Dil olarak Almanca Arkeoloji
3. Daha önce başka bir yabancı dil öğrendiniz mi? Öğrendiyseniz hangi dil olduğunu yazınız.

4. Almancayı iyi telaffuz etmek sizin için ne kadar önem arz ediyor?
önemsiz 1 2 3 4 5 önemli
5. Almancayı telaffuz etmek sizin için ne kadar zor?
kolay 1 2 3 4 5 zor
6. Bu dönem kaç saat devamsızlık yaptınız? _____
7. Hazırlık sınıfında bu yıl yapılan telaffuz çalışmalarından ne kadar memnunsunuz?
memnun değilim 1 2 3 4 5 memnun
8. Aşağıdaki telaffuz çalışmalarını ne kadar faydalı buldunuz?

Telaffuz çalışmaları	Kullandınız mı?	Kullandıysanız, ne kadar faydalı buldunuz?
Fonetik kurallar içeren çalışma yaprağı.	evet <input type="checkbox"/> hayır <input type="checkbox"/>	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Derste izlenen Videolar.	evet <input type="checkbox"/> hayır <input type="checkbox"/>	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Hikayeye ilgili dinleme örnekleri.	evet <input type="checkbox"/> hayır <input type="checkbox"/>	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Kendi ses kaydınızı oluşturmanız.	evet <input type="checkbox"/> hayır <input type="checkbox"/>	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı

10. Telaffuz çalışmalarıyla ilgili tavsiyelerinizi ve fikirlerinizi yazınız.

ANHANG III

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu

Sorular	Yardımcı ipuçları
Telaffuz ile ilgili bugüne dek hangi tecrübeler edindiğinizi anlatır mısınız?	Evde, Lise, Hazırlık Sınıfı
Bu dönem yaptığımız telaffuz çalışmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Çalışma yaprağı, seslendirilen videolar, dinleme örnekleri, kendi oluşturduğunuz ses kaydı
Telaffuzunuzda gelişme gördünüz mü?	Prozodi, <h> ve <z> harfleri, telaffuz çalışmalarının rolü
Motivasyonunuzu etkilediğini düşünüyor musunuz?	Almancaya karşı tutum, daha fazla telaffuz çalışması, derse ilgi
Telaffuz çalışmalarıyla ilgili ne tür tavsiyeler verebilirsiniz?	Evde, derste bir sonraki yıllarda

ANHANG IV

Corpus zu den Schwerpunkten <z> und <h> (fett gedruckte Wörter wurden in der Untersuchung benutzt)

<z>	<h>
-e Anzeige	anziehen
-r Arbeitsplatz	aufstehen
-r Arzt/ -e Ärztin	aussehen
-r Anzug	-e Autobahn
-e Arbeitszeit	-r Bahnhof
-s Arbeitszimmer	bezahlen
-r Aufzug	ansehen
ausgezeichnet	ausgehen
dazugehören	auswählen
-r Dezember	-r Badeanzug
-s Doppelzimmer	-r Badeschuh
-r Einkaufszettel	-r Bewohner
-s Einzelzimmer	-e Bezahlung
-s Flugzeug	-e Bühne
Französisch	-e Ehefrau
-e Freizeit	-r Ehemann

-e Freizeitkleidung	-r Ehepartner
-s Freizeitprogramm	ehrllich
ganz	-e Einweihungsparty
-e Grenze	empfehlen
-e Heizung	-e Erfahrung
-s Herz	erzählen
herzlich	-e Erzieherin
-s Holz	fahren
-r Kassenzettel	-e Fahrkarte
-s Kinderzimmer	-s Fahrrad
-s Konzert	-e Fahrradtour
-r Konzertbeginn	fehlen
kurz	fernsehen
-r Kurztext	-r Fernseher
letzte/letzter	-r Föhn
-e Mahlzeit	früh
-e Mütze	-s Frühjahr
-r Notarzt	-r Frühling
-e Notiz	-s Frühstück
-r Nutzer	frühstücken
-e Öffnungszeit	fühlen
-r Platz	gehen
-e Postleitzahl	-s Halsweh
-s Postzimmer	hochziehen
produzieren	-e Höhe
-s Prozent	Ihnen/Ihr/Ihre/ ihr /ihre
putzen	-s Jahr
-s Reiseziel	-e Jahreszeit
-s Rezept	jährlich
-e Rezeption	-r Kühlschränk
-e Rückenschmerzen	-r Lehrer/in
-s Salz	-e Mahlzeit
-r Satz	-r Mathe-Test
-s Schlafzimmer	mehr
-r Schmerz	-e Nähe
-e Schmerztablette	nehmen
schmutzig	-e Reihenfolge
schwarz	-s Reihenhaus
-e Schweiz	ruhig
setzen	-e Sahne
sitzen	-r Schuh
spazieren gehen	-r Schuhladen
-r Spezialist	sehen
-e Spezialität	sehr

-r Spielplatz	-r Skilehrer
spitze	-r Sohn
stürzen	-r Sportlehrer
tanzen	-r Sportschuh
-e Uhrzeit	-e Stadtführung
umziehen	stehen
verletzt	-e Straßenbahn
-r Walzer	-r Stuhl
-r Witz	-s Suppenhuhn
-e Wohnungsanzeige	-r Taxifahrer
-s Wohnzimmer	-e U-Bahn
-e Zahl	-e Uhr
zahlen	-e Uhrzeit
-r Zahnarzt	ungefähr
-e Zahnschmerzen	verstehen
-s Zeichnen	-e Vorwahl
zeichnen	wählen
zeigen	wahr
-e Zeitschrift	weggehen
-e Zeit	-s Wohl
-e Zeitung	wohl
-s Zelt	wohnen
zentral	-e Wohnfläche
-s Zentrum	-s Wohnhaus
zerdrücken	-r Wohnort
-r Zettel	-e Wohnung
ziehen	-e Wohnungsanzeige
-s Ziel	-s Wohnzimmer
-s Zimmer	
-r Zimmerschlüssel	
zu	
zubereiten	
-r Zucker	
zuerst	
zufrieden	
-r Zug	
zum Beispiel	
zuordnen	
zurück	
zurückschicken	
zusammen	
zusammenpassen	
zusammenziehen	

zuverlässig	
zwei	
-e Zwiebel	
-r Zwiebelkuchen	
zwischen	

ANHANG V

Selbst fabulierte Geschichte

Meine neue Wohnung

Hallo, ich bin Sarah! Herzlich willkommen in meiner neuen Wohnung! Letzte Woche sind wir umgezogen. Jetzt wohne ich zusammen mit meiner Familie in einem Reihnhaus. Ich möchte euch gerne meine Wohnung vorstellen. Die Wohnung hat eine Heizung, einen Aufzug und ist im zweiten Stock. Die Wohnung liegt zentral, aber ist sehr ruhig. Sie ist ungefähr hundertzwanzig Quadratmeter groß und hat fünf Zimmer: ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer, ein Kinderzimmer, ein Arbeitszimmer und eine Küche. Zuerst möchte ich euch die Küche zeigen. In der Küche steht ein Kühlschrank. Die Stühle und der Tisch sind aus Holz. Hier frühstücken wir immer zusammen. Im Wohnzimmer steht ein ganz neuer, schwarzer Fernseher. Der sieht echt spitze aus. Gefällt der Fernseher euch auch? In meinem Zimmer, also im Kinderzimmer sind viele Spielzeuge. Hier erzählt mir mein Vater auch manchmal kurze Geschichten. Zwischen dem Wohnzimmer und dem Kinderzimmer ist das Arbeitszimmer. Das Arbeitszimmer ist noch schmutzig. Wir müssen es noch putzen. Und im Schlafzimmer fehlen noch ein paar Möbel. Wir müssen also noch viel tun. Könnt ihr mir helfen? In unserer Garage stehen unsere Fahrräder. Manchmal machen wir zusammen mit meinen Eltern eine Fahrradtour. Fahrt ihr auch gern Fahrrad? In der Nähe ist auch ein Spielplatz. In meiner Freizeit bin ich gern mit meinen Freunden auf dem Spielplatz oder wir gehen im Park spazieren. Vielleicht könnt ihr auch mal mitkommen! Ah ja, am Samstag haben wir zu Hause um zwei Uhr eine Einweihungsparty. Hoffentlich habt ihr Zeit! Bis Samstag!



Hintçe ve Türkçenin Karşılaştırmalı Bürün Dizgeleri Prosodic Features of Turkish and Hindi: A Comparative Analysis

Hazel Zeynep KURADA¹

Başvuru Tarihi: 31.05.2018

Kabul Tarihi: 31.07.2018

Atf İçin: Kurada, H. Z. (2018). Hintçe ve Türkçenin Karşılaştırmalı Bürün Dizgeleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 57-77.

ÖZ: Evrensel olarak her dil sisteminin işleyişi belli başlı dizgelerden oluşmaktadır. Bunlardan biri olan ve sesbilimsel bir bileşen olan bürün (*prosody*) dizgesi, parçalı sesbirimlerin daha üstündeki ses-üstü olguları kapsamaktadır. İşlevsel olarak anlam ayırt edici olma özelliği taşıyabilen parçalarüstü sesbirimler her dilde var olmalarına karşın, dillerdeki farklı yapılanmalar sonucu, her dilde karşıtlık ilişkisi sergilemeyebilirler ve bu nedenle bürünbirim (*prosodeme*) olma özelliği de taşımazlar. Bu derleme yazısında Türkçe alanyazında ilk kez, Hintçe ve Türkçede yer alan parçalarüstü sesbirimlerden vurgu, süre, kavşak, ezgi ve odak sesbirimleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Böylelikle parçalarüstü sesbirimlerin bürünbirim olma koşullarının dilden dile nasıl değişiklik gösterebildiği betimlenmeye çalışılmış, gözlemlenen bulgular çerçevesinde, her iki dilin bürün dizgelerindeki benzerlik ve farklılıkların olası nedenleri tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: hintçe, bürün, bürünbirim

ABSTRACT: Universally, the functioning of each language system is composed of some specific sequences. As one of these regulations, prosodic structure, a phonological component, includes supraaural facts above segmental phonemes. Although the suprasegmental phonemes, which can functionally be semantically distinctive, appear in every language, they may not exhibit a contrastive relationship in each language as a result of varying structures of languages and thus they may not function as a prosodeme as well. In this review article, for the first time in Turkish linguistics literature, some suprasegmental phonemes, word stress, duration, juncture, intonation and focus phonemes have been discussed comparatively in Hindi and Turkish. Thus, it has been aimed to describe how the conditions of the suprasegmental phonemes function as a prosodeme vary among languages. Within the framework of observed regulations, the possible reasons of the similarities and differences in the sequences of both languages are discussed.

Keywords: hindi, prosody, prosodeme

¹ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, hazelkurada@gmail.com

1. GİRİŞ

Evrensel olarak her dil sisteminin işleyişi belli başlı dizgelerden oluşmaktadır. Bunlardan biri olan ve sesbilimsel bir bileşen olan bürün (prosody) dizgesi, parçalı sesbirimlerin daha üstündeki ses-üstü olguları kapsamaktadır. Diğer bir deyişle süre, kavşak, durak, ton, ezgi ve vurgu gibi parçalarüstü sesbirimler, seslerin bölümlenebilen parçasal özelliklerinden çok daha büyük olguları içermekte ve dilin bürün dizgesini oluşturmaktadır. İşlevsel olarak anlam ayırt edici olma özelliği taşıyabilen parçalarüstü sesbirimler her dilde var olmalarına karşın, dillerdeki farklı yapılanmalar sonucu her dilde karşıtlık ilişkisi sergilemeyebilirler ve bu nedenle bürünbirim (prosedeme) olma özelliği de taşımazlar. Söz gelimi, sözcük vurgusu Fransızca, Macarca ve Fince gibi dillerde anlam ayırt edici olmazken, Türkçe, İtalyanca, İspanyolca ve İngilizce gibi dillerde anlam ayırt edicidir ve bürünbirim olma özelliği taşımaktadır (Ergenç, 2002: 25).

Hindi², Hindistan'ın resmi dilidir ve pek çok kaynakta "ulus dili" anlamına gelen Rasthrabhasha adıyla da anılmaktadır. Sözvarlığının büyük çoğunluğunu Sanskrit ve Prakrit gibi çeşitli dillerden almıştır. Hindi dilini Urdu dilinden ayıran en belirgin farklılık da buradan gelmektedir. Hindi, Hint-Avrupa dil ailesinin bir alt kümesindeki Hint-İran (Indo-Aryan) dillerinden biridir ve yaklaşık 500 milyon ana dili konuşucusu ve 200 milyon kadar ikinci dil konuşucusu ile bugün dünyada en fazla konuşulan dördüncü dildir (Grimes, 2001).

Yüzlerce yerel dilin de konuşulduğu Hindistan'ın ikinci resmi dili ise İngilizcedir. İki ayrı resmi dil, birçok yerel dil ve lehçenin konuşulduğu bu çokdilli toplumda doğan her birey hem yerel dilini, hem Hindi dilini, hem de İngilizceyi edinmek durumundadır. Bu açıdan Hint toplumundaki çokdillilik etkileri, eğitim sisteminden sosyal yaşama dek her alanda kendini belli etmektedir. Özellikle iki ayrı resmi dilin kullanılması, bu toplumdaki kimi dilbilimsel çalışmaların amacını da farklı bir boyuta taşımıştır. Alanyazındaki çoğu dilbilimsel kaynak Hindi ve İngilizce karşılaştırmalı yayınlardan oluşmaktadır. Birbirinden çok çeşitli düzlemlerde farklı olan bu iki dilin, günlük yaşantıda iç içe ve aynı anda kullanılmasının zaman zaman anlaşılabilirlik sorunlarına yol açtığı öne sürülürken, Hindi ve İngilizcenin özellikle bürün dizgelerindeki benzerlik ve karşıtlıkların ortaya konulmasının, iletişim sürecinde yaşanan anlaşılabilirlik sorunlarının önüne geçilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir. Bansal (1966), Hindi konuşucuların sözcük vurgusunu doğru kullanmadıkları İngilizce üretimlerini dinleyen İngiliz dinleyicileri gözlemlemiş, parçasal bilgiyle tutarlı olmayan vurgu kullanımları nedeniyle her iki konuşucu arasında anlaşılabilirlik sorunları olduğuna dikkat çekmiştir. Sözelimi, vurgunun ilk seslemede olması gerekirken ikinci seslem konumunda üretilmesi durumunda, *atmosphere* sözcüğünün *must fear* şeklinde, *written* sözcüğünün ise *retain* şeklinde algılandığı belirtilmiştir. Bu türden sözcük vurgusu hataları anadili İngilizce olmayan Hindi konuşucuları tarafından sıklıkla yapılmakta ve ana dili İngilizce olan bireylerle iletişimde anlaşılabilirlik sorunlarına yol açmaktadır. Bürün kurallarının doğru işletilmesi bu açıdan konuşma algısı üzerinde de başat rol oynamaktadır. Öyle ki, Pandey (2007) ve Kapoor (2007), Hindi konuşucuların, İngilizcedeki düzensiz vurgu kurallarını öngörme ve kullanmayla ilgili sorunlarının günlük konuşmalarına yansındığını ve genellikle tek seslemler, kısa, görece zayıf vurgulu ve sıklık değeri yüksek sözcükleri tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Bu türden iletişim sorunlarının altında yatan neden, sesüstü olguların bürünbirim olma koşullarının diller arasında farklılık göstermesidir. Buradan da,

²Çalışma kapsamında ölçünlü Türkçe ile karşılaştırmak üzere, Hindistan'ın orta sınıf batı lehçelerinden biri olan Delhi Hindisi temel alınmıştır ve metnin genelinde Hintçe olarak anılacaktır. Çalışmada yer alan bu dile ilişkin betimlemeler Delhi Hindisi dışındaki diğer lehçeler ve Hindistan'ın diğer yerel dilleri için geçerli olmamaktadır.

iletişim sürecinde çok önemli bir rolü olan bürün olgularının diller arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerekliliği doğmaktadır.

Bu derleme yazısında, bürün dizgelerinin karşılaştırılması açısından alanyazında ilk kez yan yana gelecek olan Hintçe ve Türkçe'nin parçalarüstü sesbilimsel yapısının benzerlik ve karşıtlıklarının ortaya konulması, ses-üstü olguların iki dil arasında bürünbirim olma ve olmama koşullarının tartışılması amaçlanmaktadır.

2. HİNTÇE ve TÜRKÇEDE ÜNLÜ VE ÜNSÜZ SESLER

Hintçe ve Türkçenin parçalarüstü öğelerine geçmeden önce, parçalı sesbirimlerinden ünlü ve ünsüzler kısaca ele alınacaktır. Bu aşamada *uzunluk*, *solukluluk* (aspiration) ve *genizsilleşme* (nasalization) gibi parçasal özellikler de Hintçedeki nadir ve anlam ayırt edici özellikleri açısından incelenecek ve Türkçedeki görünüşleri ile karşılaştırılacaktır.

2.1 Ünlü Sesler

Ünlüler gürültüsüz seslerdir, bunun nedeni çıkarılışları sırasında akciğerlerden gelen havanın konuşma organlarının hiçbir yerinde engele uğramamasıdır. Dil, çene ve dudaklar ünlülerin çıkarılışları sırasında çok önemli role sahiptir ve bu açıdan ünlü sesler şu üç ölçüt temelinde sınıflandırılmaktadır: çene açısının durumu (dar / geniş), dudakların durumu (düz / yuvarlak) ve dilin devinimi (öndil / arkadil). Dillerde yer alan ses özellikleri birbirinden farklılaştığı için, her dilde ünlü seslerin ağız boşluğundaki konumlarını görsel olarak betimleyen ve ünlü dörtgeni (*vowel quadrilateral/vowel trapezia*) adı verilen temel bir diyagramdan yararlanılmaktadır. Bu diyagramın dikey konumu ünlülerin kapalılık durumunu, yatay konumu ise ağız boşluğundaki devinim ve yükseklik ilişkisini göstermektedir. Böylelikle her dilin kendine ait ünlüleri ve çıkarılış biçimleri daha sağlıklı bir biçimde betimlenebilmektedir. Bunun yanı sıra ünlü sesler ağız ünlüleri, geniz ünlüleri, kayan ünlüler ve yarı ünlüler olarak dillerde çeşitlilik göstermektedir.

2.1.1 Türkçede Ünlü Sesler

Türkçede tüm ünlüler kısadır ve üç boyutluluk çerçevesinde aşağıda gibi sınıflandırılmaktadırlar. Türkiye Türkçesinin ünlü dörtgeni ise Şekil 1.'deki gibidir.

Çene açısının durumuna göre

Geniş: a, e, o, ö

Dar: ı, i, u, ü

Dudakların biçimine göre

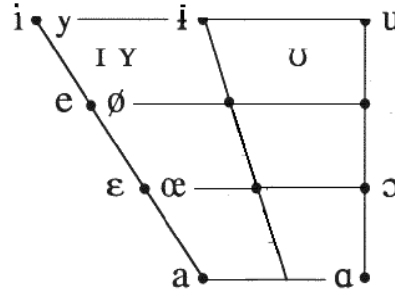
Yuvarlak: o, ö, u, ü

(düz) ö, ü (yuvarlak)

Dilin devinimine göre

Arkadil: ı, a, o, u Düz: ı, i, a, e

Öndil: i, e,



Şekil 1. Türkçenin Ünlü Dörtgeni

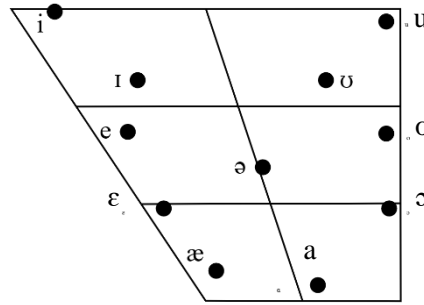
2.1.2 Hintçede Ünlü Sesler

Hintçede 11 ünlü bulunmaktadır [i, ɪ, e, ε, æ, ə, a, u, ʊ, o, ɔ] (Ohala ve Ohala, 1994). Hintçenin ağızsız ünlülerine ilişkin ünlü dörtgeni Şekil 2.'deki gibidir.

Hintçede ünlü sesler üç boyutlu özelliklerinin yanı sıra, Türkçede olduğundan çok daha farklı özelliklere sahiptir. Bilindiği üzere ünlülerin çıkarılışları sırasında dilin ağız boşluğunda damağa doğru yükselmesiyle uzun ünlüler, dilin ağız boşluğunda alçalmasıyla da kısa ünlüler sesletilmektedir. Söz konusu bu uzunluk ve kısalık Hintçede ünlüler için ayırıcı özellik niteliğindedir. Bu çerçevede [ə], [ɪ] ve [ʊ] kısa ünlüler, [a, i, u, e, o, ε, ɔ] ise uzun ünlülerdir. Ünlülerin uzun veya kısa sesletilmesi Hintçede anlam ayırt edici bir özelliktir (1).

(1) mil 'karıştırmak'	mi:l 'mil'
das 'on'	da:s 'hizmetçi'
un 'onun'	u:n 'yün'

(Koul, 2008: 34)



Şekil 2. Hintçenin Ünlü Dörtgeni (Ağızsız Ünlüler)

Buna karşın ölçünlü Türkçede yer alan tüm ünlüler kısadır ve dolayısıyla uzunluk anlam ayırt edici bir işleve sahip değildir çünkü genellikle bir özelliğin karşıtlık ilişkisi oluşturması için onun farklı değişimleri olması gerekmektedir.

Yine Türkçeden farklı olarak Hintçede yer alan tüm ünlülerin genizsil biçimleri de bulunmaktadır. Genizsilleşme (*nasalisation*) ağızsız bir sesin genizsil bir özellik kazanması olarak tanımlanmaktadır, bu açıdan hem ünlü sesler hem de ünsüz sesler genizsilleşebilmektedir. Genizsilleşme kimi dillerde sesbilimsel bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Söz gelimi İngilizcede ünlüler ancak genizsil bir ünsüzün

yanında yer aldığında genizsilleşme eğilimindedir. Benzer şekilde, Türkçede yandaralmalı /l/ sesi, son sesinde genizsil bir ünsüz olan sözcük ya da biçimbirimlere eklendiğinde genizsilleşme görünümündedir. (2)'deki benzeşme örnekleri anlamda herhangi bir farklılık yaratmamaktadır.

(2) onlar – *onnar*

binler – *binner*

gelsinler – *gelsinner*

dinlemek – *dinnemek*

Öte yandan Hintçe, Portekizce ve Fransızca gibi dillerde ağızsız ünlülerin genizsil biçimleri de bulunmaktadır. Genizsilleşme olgusu Hintçede anlam ayırt edici bir işleve sahiptir (3). Hintçede ünlü seslere ilişkin bu sesbilimsel özellik, kimi kaynaklarda parçalarüstü sesbirimler başlığı altında ele alınmaktadır (Koul, 2008). Türkçedeki ünlülerin tümü ise ağız ünlüleridir ve bu türden değişiklikleri yoktur.

(3) sa:s ‘üvey anne’ sã:s ‘nefes’

ka:ta: ‘kesmek’ kã:ta: ‘diken’

pu:ch ‘sormak’ pũ:ch ‘kuyruk’

2.2 Ünsüz Sesler

Ünsüz sesler, akciğerlerden gelen havanın çıkışı sırasında ses aygıtında patlama veya sürtünme gibi çeşitli engellerle karşılaşarak oluşan seslerdir bu açıdan da ünsüzler ünlülerden daha farklı ölçütler temelinde sınıflandırılmaktadır: çıkış yeri, çıkış biçimi ve ses tellerinin titreşimi.

2.2.1 Türkçede Ünsüz Sesler

Türkçede yer alan ünsüz sesler üç boyutluluk çerçevesinde aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır.

Çıkış biçimine göre

Patlamalı: b, d, g, p, t, k

Genizsil: m, n

Çarpmalı: r

Yan daralmalı: l

Sürtünmeli: c, ç, f, h, j, s, ş, v, y, z

Çıkış yerlerine göre

Çift-dudak: b, p, m

Dudak-diş: f, v³

Dilucu-dişardı: d, t

Dilucu-dişeti: n, r, s, z

Dil-öndamak: c, ç, j, ş, y⁴

Dilucu-öndamak: l

Dil-artdamak: k, g

Gırtlak: h

³ Türkçede dudak-diş ünsüzü olan /v/ sesi, Hintçede yarı ünlü dudak-diş sesidir.

⁴ Türkçede dil-öndamak ünsüzü olan /y/ sesi, Hintçede yarı ünlü dil-öndamak sesidir.

Ses tellerinin titreşimine göre

Ötümlü: b, c, d, g, j, l, m, n, r, v, y, z

Ötümsüz: f, s, ş, ç, h, k, p, t

2.2.2 Hintçede Ünsüz Sesler

Hintçede 34 ünsüz bulunmaktadır ve bu sesler üç boyutluluk çerçevesinde aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır.

Çıkış biçimine göre

Patlamalı: b, bh, d, dh, đ, đh, g, gh,

p, ph, t, th, t̄, th̄, k, kh,

Genizsil: m, n, ñ, ŋ

Çarpmalı: r, rh

Yan daralmalı: l

Sürtünmeli: s, ş, c, ch, j, jh, f, z, x, h

Titremlî: r

Çıkış yerlerine göre

Çift-dudak: p, ph, m, b, bh

Dudak-dış: f

Dilucu-dişardı: t, th, d, dh

Dilucu-dişeti: s, ş, z, n, r, l

Dil-öndamak: c, ch, j, jh

Dil-artdamak: k, kh, g, gh, x, ŋ

Gırtlak: h

Ses tellerinin titreşimine göre

Geriye dönük: t̄, th̄, đ, đh, ñ, r, rh

Ötümlü: b, bh, d, dh, đ, đh, g, gh, j, jh, z, m, n, ñ, ŋ, l, r, r̄, rh

Ötümsüz: p, ph, t, th, t̄, th̄, k, kh, c, ch, s, f, ş, h, x

Türkçeden farklı olarak, Hintçede tüm patlamalı seslerin soluklu ve soluksuz biçimleri bulunmaktadır. Solukluluk (*aspiration*), akciğerdan gelen havanın ağızdan çıkışı sırasında kısa bir patlama yaratması ve sesin kendisi ile birlikte kısa bir /h/ sesi duyurması olarak tanımlanmaktadır. Hintçede solukluluk özelliği anlam ayırt edici bir işlev gördüğünden, soluklu ve soluksuz biçimleri bulunan tüm sesler birer sesbirimdir. (4)'te yer alan en küçük çiftler solukluluğun Hintçede karşılıklı ilişkisi yarattığını göstermektedir.

(4) Kal [kal] 'dün' pal [pal] 'saniye'

Kal [k^hal] 'değirmen' pal [p^hal] 'meyve'

Maddieson and Gandour (1976), Hintçede solukluk özelliğinin ünlünün çıkarılış süresine de etki ettiğini ve soluklu ünsüzlerin önünde yer alan ünlülerin görece daha uzun sesletildiğini belirtmiştir.

Görüldüğü üzere Hintçede ayırıcı özellikler olan genizsilleşme ve solukluluk, Türkçede karşılıklı ilişkisi yaratan özellikler değildir. Bu aşamada ünlü ve ünsüz seslerin Hintçe ve Türkçedeki görünümüne ilişkin olarak, Başkan (1967: 90) ve Demircan (1979: 33)'da belirtildiği gibi, her dilin

kendine özgü sesbirimleri olduğu ve sesbirimlerin evrensel bir nitelik taşımadığını anımsatmamız yerinde olacaktır.

Ünlü ve ünsüz seslerin bir kısmının oluşum yerlerine göre alt değişkeleri de bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada birincil olarak Türkçe ve Hintçenin parçalarüstü sesbirimlerinin karşılaştırılması amaçlandığından, ünlü ve ünsüz seslere ilişkin çok genel bir görünüm sunulmuş olup, ses dizimi, seslerin alt değişkeleri ve ses değişimleri gibi daha derin detaylara değinilmemiştir.

3. Hintçe ve Türkçede Parçalarüstü Sesbirimler

Bilindiği üzere, parçalı sesbirimler kendi başlarına anlam taşımamakta, yan yana gelerek anlam taşıyan birimleri oluşturmaktadır. Ancak parçalarüstü sesbirimler, bir ünlü ya da seslemin diğerlerine göre daha belirgin olduğunu belirten vurgu, konuşurken ses perdesinin düzeyini belirten ezgi ve seslerin çıkarılış sürelerini belirten uzunluk gibi bölümlenemeyen ses olgularını kapsamaktadır. Bu aşamada, bürünbirim ve parçalarüstü sesbirim ayrımını vurgulamak yerinde olacaktır. Parçalarüstü sesbirimler her dilde var olmalarına karşın, her parçalarüstü sesbirim bürünbirim niteliğine sahip olmamaktadır, bu açıdan bürünbirim olma durumu dilden dile değişiklik gösteren bir parametredir. Parçalarüstü ses öğelerinin bürün dizgesine ait bir birim olabilmesi için, karşıtlık ilişkisi içinde durabilmesi, anlam ayırt edici işleve sahip olması gerekmektedir. Kısacası, bürün olguları ancak işlevsel bir değer taşıdığı anda bürünbirim adını almaktadır (Vardar, 1982: 80). Bu bölümde Hintçe ve Türkçede yer alan kimi parçalarüstü sesbirimler karşılaştırmalı olarak ele alınacak, bürünbirim olma(ma) durumları incelenecektir.

3.1 Sözcük Vurgusu

Sözcük vurgusu, bir sözcük içindeki belirli bir seslemin diğerlerine göre daha baskılı ve soluklu söylenmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Demircan, 1980; Ergenç, 1989). Her dilde var olmasına karşın, her dilde anlam ayırt edecek kadar güçlü olmayabilir ve işleyiş ilkeleri dilden dile farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra, sözcük vurgusunun, seslemde artan ses şiddeti, ünlü seste uzama gibi çeşitli değişimler yarattığı da alanyazında çeşitli araştırmalarca bilinmektedir (Kim, 2010; van der Hulst, 2014, Gussenhoven, 2004). Sözcük vurgusu seslem ağırlığı olgusuyla da hayli ilişkilendirilmektedir. Genel olarak sözcük içinde hiyerarşik olarak en ağır/güçlü olan seslemin vurguyu üzerine çektiği bilinmektedir (Levin, 1985; Hayes, 1995). Bununla beraber vurgunun hangi seslemde olacağı kimi dillerde salt seslem ağırlığına göre belirlenirken, kimi dillerde seslem ağırlığı ile birlikte çok çeşitli işleyiş ilkeleri ile belirlenmektedir. Bu bölümde sözcük vurgusunun Hintçe ve Türkçede yer alan işleyiş ilkeleri betimlenecektir.

3.1.1 Türkçede Sözcük Vurgusu

Türkçede sözcük vurgusunun işleyiş ilkeleri hayli çeşitlidir. Ancak genel olarak vurgunun sözcük içindeki konumuna ilişkin en belirleyici unsur, bağlantılı bir dil olan Türkçede kök sözcüğe eklenen biçimbirimlerin üzerine vurgu alıp almaması durumudur. Vurgu ad veya eylem kökünün son sesleminde olduğunda, üzerine vurgu almayan bir biçimbirimle karşılaşmadıkça son sesleme kadar ilerleyebilmektedir (5) Ancak vurgu kök sözcüğün son sesleminde olmadığıda genellikle yer değiştirmemektedir (6).

- (5) 'sev
 se.'vin
 se.vin.'dir
 se.vin.di.ri.'ci

- (6) 'tey.ze
 'tey.ze.min
 'tey.ze.le.rim.den

Türkçede üzerine vurgu almayan birçok biçimbirim bulunmaktadır. Kök sözcüğe üzerine vurgu almayan bir biçimbirim eklenmesi durumunda, vurgu bir önceki seslemde kalarak ilerlememektedir (7).

- (7) gi.di.'le.mi.yor.sa
 gi.'di.yor
 yap.'ar.ken
 Ah.'met.gil

Türkçede üzerine vurgu almayan birçok biçimbirimin, vurgu alabilen sesteşleri bulunmaktadır. Söz gelimi, yapım eki olan [-mA] üzerine vurgu alabilirken, olumsuzluk eki olan [-mA] üzerine vurgu almamaktadır (8). Sözcük vurgusunun anlam ayırt edici işlevi bu noktada kendini daha çok belli etmektedir.

- (8) 'gül.dü gül.'dü
 düş.'tü 'düş.tü

Benzer biçimde, sesteş olan cins adları ve yer adlarında da vurgunun yer değiştirmesiyle anlam da değişmektedir (9).

- (9) ağ.'r1 'Ağ.r1
 be.'bek 'Be.bek
 or.'du 'Or.du

Türkçede sözcük vurgusu yer adlarında ise soldan sağa doğru ilerlemektedir. Yer adlarında son seslem genellikle vurgu almamaktadır. Çok seslemlilerde hangi seslemin vurguyu üzerine alacağını ise çoğunlukla seslem ağırlığı belirlemektedir. (10)'da yer alan örnekler vurgunun en ağır olan seslemde olduğunu göstermektedir.

- (10) Ma.'lat.ya
 'An.ka.ra

Türkçedeki kimi alıntı sözcükler ise ödünçlendiği dildeki vurgu özeliğini korumaktadır (11).

- (11) yalos (Yunanca) ya.'lı
 erosion (Fransızca) eroz.'yon
 qurba:n (Arapça) kur.'ban

Sözcük vurgusu soru sözcükleri ve zaman belirteçlerinde ise genellikle ilk seslemede görünmektedir ve (6)'da gösterilen örneklerde de olduğu gibi yer değiştirmemektedir (12).

- (12) 'na.sıl 'ya.rın
 'ne.re.ye 'şim.di
 'ni.çin 'son.ra

Bu çerçevede Türkçede sözcük vurgusunun konumunun değişken olduğunu, anlam ayırt edici nitelikte olduğunu ve sonuç olarak sözcük vurgusunun bir bürünbirim olduğunu söylemek mümkündür. Vurgunun yerinin sabit olmadığı dillerde de sözcük vurgusu genellikle bürünbirim niteliği taşımaktadır.

3.1.2 Hintçede Sözcük Vurgusu

Hintçede sözcük vurgusu bütünüyle seslem ağırlığına bağlı olarak gerçekleştiğinden, bu noktada öncelikle Hintçenin seslem yapılarına değinmek yerinde olacaktır.

Hintçede Seslem Yapıları

Hintçede seslemlerin ağırlık özelliklerini, seslemleri sayı ve yapısal özelliklerine göre yeniden düzenleyen moraik sisteme göre inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Hayes, 1995;1989; Broselow ve diğ., 1997; Hyman, 1985). Mora kısa bir seslemin süresine eşdeğer olan zaman birimi olarak tanımlanmaktadır. Uzun ünlüsü olan seslemler ve kısa bir ünlü ile iki veya daha çok ünsüzden oluşan seslemler iki morali olarak kabul edilmektedir. Uzun bir ünlü ile iki ya da daha çok ünsüzden oluşan seslemler ise üç morali olmaktadır. Seslem ağırlığı ise uyaktaki (*rhyme*) seslerin sayısı ya da süresine bağlı olarak ölçülmektedir. Seslemlerin ağırlık farklılıklarını, moraik yapının bir üst yansıması olarak gören bu modele göre, seslemlerin ağırlıkları bu hiyerarşiye göre 'hafif' (*light*), 'ağır' (*heavy*) ve 'çok ağır' (*extraheavy*) biçiminde sınıflanmaktadır. Bu çerçevede Hintçede üç ayrı seslem yapısı bulunmaktadır (13a-b-c), tek morali/hafif (V), iki morali/ağır (VV veya VC), üç morali/çok ağır (VVC veya VCC).

- (13) (a) hafif: V
 μ
 |
 V
- (b) ağır: VV VC
 μμ μμ
 ∨ ∨
 V VC
- (c) çok ağır: VVC VCC
 μμμ μμμ
 ∨ | | | |
 V C VCC

(Broselow ve diğ., 1997)

Hintçede sözcük vurgusu aslında uzunca bir süredir tartışmalı bir konu olmaktadır (Kelkar, 1968; Ohala, 1986; Gupta, 1987; Pandey, 1989; Shukla, 1990; Prince ve Smolensky, 1993). Hayes (1995), Hintçedeki sözcük vurgusu görünümünün çok çelişkili yönleri olduğunu ve ilgili alanyazındaki betimsel çalışmaların bir kısmının birbiriyle uzlaşmadığını vurgulamıştır. Söz gelimi, Trofimov ve Jones (1923) ve Jain (1927:315), Hintçede sözcük vurgusunun ezgiyle çok yakından ilişkili olduğunu, vurguyla ilişkilendirilen çoğu özelliğin aslında bu dilin ezgi örüntüsünden kaynaklandığını belirtmiştir. Ohala (1986), Hintçede sözcük vurgusunun konuşucular arasında farklılaştığını gözlemlemiş ve sözcük vurgusuyla öbek vurgusunun birbiriyle çatışan yönleri olduğundan bahsetmiştir. Diğer yandan, Dixit (1963), Hintçenin hayli ritmik bir dil olmasından yola çıkarak, sözcük vurgusu ve tümcenin ritmik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve vurgulu seslemin tümcenin ritmik özelliklerine göre belirlendiğini öne sürmüştür. Ancak daha yeni çalışmalarda genel olarak uzlaşılan nokta, vurgunun sözcükteki konumu ve sözcük vurgusunun Hintçede tamamen seslem ağırlığına bağlı olarak gerçekleşmesi durumudur.

Hintçe gibi birçok dilde de seslem ağırlığı, nicelik-duyarlı (quantity-sensitive) bu tür sayısal verilere göre belirlenmektedir ve vurguyu üzerine alan seslem, hiyerarşide ağırlık derecesi en yüksek olan seslem olmaktadır. Hintçede de, sözcükte yer alan seslemler arasında en ağır olan seslem vurguyu üzerine almaktadır (14a-b-c-d), sözcük içindeki tüm seslemlerin eşit ağırlığa sahip olması durumunda ise varsayılan vurgu kuralı gereği sondan bir önceki seslem vurgulanmaktadır (14e-f). Prince ve Smolensky (*Optimality Theory*: 1993) bu sistemi, üst bir sınırlamanın (*peakprominence*) vurgu için en ağır olan seslemi seçmesinin, vurgunun son sesleme gelmesini engelleyen daha alt bir sınırlama (*nonfinality*) ile çakışmasıyla açıklamaktadır.

- (14) (a) **'fo:x.dʒa.ba:.ni:** 'konuşkan'
 (b) **mu.sal.'ma:n** 'müslüman'
 (c) **ru.pi.'a:** 'rupi'
 (d) **ki.'d^har** 'hangi'
 (e) **'ka:.la:** 'siyah'
 (f) **'ka:.na:** 'yemek'

(Kelkar, 1968)

Hintçenin yanı sıra birçok dilde de, seslemlerin ağırlık özelliklerindeki farklılıklar vurgunun konumu için belirleyici olmaktadır. Birçok dilde –genellikle– uzun ünlü veya diftong içeren seslemler (CVV) ile seslem sonunda bir ya da daha fazla ünsüz bulunan (CVC) kapalı seslemler ağır olmaktadır. Bir diğer deyişle seslemin ağırlaşma durumu kimi dillerde seslemin içerdiği ünlünün uzunluğuna bağlı olurken, kimi dillerde seslem sonunda yer alan ünsüze (ve sayısına) bağlı olarak belirlenmektedir. Kısa ünlü içeren seslemler ve açık seslemler (CV) ise ağırlığı bakımından hafif olmaktadır. Vurgunun konumu da birçok dilde çoğunlukla en ağır olan seslem üzerinde olmaktadır.

Hintçede sözcük vurgusu pek çok kaynaktan öngörülebilir olarak nitelendirilmektedir. Ancak vurgunun öngörülebilir olması Fince ve Leh dilinde olduğu gibi vurgunun belirli bir konumda sabit olması anlamına gelmemektedir (Masica, 1991). Sözcük vurgusunun sözcük içindeki en ağır seslemin üzerinde olması ve seslem ağırlıklarının eşit olduğu durumda sondan bir önceki seslemin vurgulanması, Hintçede sözcük vurgusu için bir işleyiş ilkesi niteliğindedir ve öngörülebilir olma durumu değişmeyen bu iki işleyiş ilkesinden gelmektedir. Bununla beraber Hintçede sözcük vurgusunun güçlü işlevleri olmadığı belirtilmektedir (Hussain, 1997; Mehrotra, 1965). Sözcük vurgusunun güçlü olma durumu

genellikle bürünbirim özelliği taşımasıyla ilişkilendirilmektedir. Hintçede sözcük vurgusu, Türkçede olduğu gibi anlam ayırt edici bir işleve sahip olmadığından vurgunun işlevi de zayıf olarak nitelenmektedir. Söz gelimi, [kɔla] ‘sanat’ sözcüğü, ister [kɔ'la] şeklinde, ister ['kɔla] şeklinde sesletilsin, anlamda herhangi bir farklılık olmamaktadır.

Hintçede sözcük vurgusunu ele alan ve sözcük vurgusunun zayıf ve karşıtlık ilişkisi yaratmayan özellikte olduğunu belirten alanyazındaki çoğu çalışmanın yanı sıra, Arun (1961:21) Hintçede sözcük vurgusunun çok kısıtlı sayılabilecek ancak karşıtlık ilişkisi yaratabildiği durumlardan söz etmiştir (15a-b) ve (16a-b).

(15) (a) 'ga.la: ‘boğaz’

(b) ga.'la: ‘eritmek’

(16) (a) 'gha.ta: ‘kara bulut’

(b) gha.'ta: ‘azaltmak’

Arun (1961), yukarıda verilen örneklerde sözcükler arasındaki anlam farkının, yalnızca farklı konumdaki seslemlerin vurgulanmasıyla aktarılabileceğini belirtmiştir. Ancak ne var ki, karşıtlık ilişkisi yaratan bu vurgu görünümüleri çok sınırlı bir kapsamda gerçekleşmekte ve sözcük vurgusunun bürünbirim değeri taşıması için yeterli olmamaktadır. Kısacası alanyazında Hintçede sözcük vurgusunu konu edinen birçok çalışma, Hintçede sözcük vurgusunun zayıf, konumu sabit, bu açıdan öngörülebilir, bütünüyle seslem ağırlığına bağlı olarak gerçekleştiği ve bürünbirim değeri taşımadığı konusunda hemfikirdir (Nair, 2001; Dyrud, 2001).

Sözcük vurgusunun Hintçedeki ve Türkçedeki görünümünü birbiriyle karşılaştıracak olursak, sözcük vurgusu Hintçede bütünüyle seslem ağırlığına bağlı olarak konumlanırken, Türkçede salt seslem ağırlığına bağlı olarak değişmemekte ve çeşitli işleyiş ilkelerine sahip olmaktadır. Sonuç olarak, Türkçede konumu değişken olduğu ve karşıtlık ilişkisi yarattığı için bürünbirim değeri taşıyan sözcük vurgusunun, Hintçede konumu sabit olduğundan karşıtlık ilişkisi yaratmadığı ve bürünbirim niteliği taşımadığını söylemek mümkündür. Görüldüğü üzere sözcük vurgusunun işlevleri Hintçe ve Türkçede birbirinden çeşitli yönlerde farklılaşmaktadır.

3.2 Süre

Süre en genel ifadeyle sesin devam ettiği zaman olarak tanımlanmakta ve sesler bu açıdan uzun ve kısa olarak birbirinden ayrılabilir. Ünlü ve ünsüz seslerin çıkarılış süreleri anlam ayırt edicilik açısından dilden dile değişiklik göstermektedir. Bu bölümde Hintçe ve Türkçede süre özellikleri incelenecek ve bürünbirim olma ve olmama durumları değerlendirilecektir.

3.2.1 Türkçede Süre

Süre özellikleri incelenirken genellikle ünlü ve ünsüz sesler ayrı ayrı irdelenmektedir. Türkçede uzun ünsüz (kimi durumlarda seslenme ve buyrum biçimlerinde ünsüzler uzayabilmektedir) bulunmamakta ve uzun ünlüler de kısaltılma eğiliminde olmaktadır. Ancak yine de kimi durumlarda uzayabilen ünlülere rastlamak mümkündür. Türkçedeki ünlüler asıl uzunluklarını yitirdiklerinden dolayı uzun ünlüler ya alıntı sözcüklerde ya da ses yitiminden kaynaklanan özel durumlarda karşımıza çıkmaktadır (Ergenç, 1989: 14-15, 34). Ancak yine de süre sesbirimi Türkçede bürünbirim niteliği

taşımamaktadır. (17)'de yer alan uzun ünlüler alıntı sözcüklerde görülürken, (18)'de yer alan aynı nitelikteki uzun ünlüler birbirine ulanarak uzamaktadır.

- (17) katil [katıl] – katil [ka:tıl]
hindi [hındı] – Hindi [hındı:]
- (18) aç [atʃ] – ağaç [a:tʃ]
dün [dYn] – dün [dy:n]

3.2.2 Hintçede Süre

Hintçede daha önce de belirtildiği üzere kısa ünlüler ve uzun ünlüler bulunmaktadır. /a/, /i/ ve /u/ ünlülerinin hem kısa hem de uzun biçimleri bulunmaktadır ve bu ünlülerin çıkarılış süreleri anlam ayırt edici bir işleve sahip olmaktadır. (1)'deki örnekleri bürün dizgesine ait olan süre olgusu üzerinden yeniden anımsayacak olursak, Hintçede süre özelliğinin anlam ayırt edici olduğunu gözlemleyebilmekteyiz.

mil 'karıştırmak'	mi:l 'mil'
das 'on'	da:s 'hizmetçi'
un 'onun'	u:n 'yün'

(Koul, 2008: 34)

Hintçe ve Türkçede süre özelliği görüldüğü üzere birbirinden farklılaşmaktadır. Uzun ve kısa ünlüleri bulunan Hintçede süre anlam ayırt edici bir işleve sahipken, Türkçede uzun-kısa karışıklığı bulunmadığından, kimi özel durumlar dışında anlam ayırt edecek denli güçlü işlevlere sahip olmamaktadır. Dolayısıyla, süre olgusu Hintçede bürünbirim olarak gerçekleşirken, Türkçede bürünbirim özelliği taşımamaktadır.

3.3 Kavşak

Kavşak, sos sesinde ünsüz bulunan bir sözcükle önsesinde ünlü bulunan bir sözcük arasında, söyleyişte ulamayı, daha doğrusu ulamanın yarattığı anlam bulanıklığını ortadan kaldırmak amacıyla verilen kısa ara olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel olarak biçimbirim, sözcük ve öbeklerin sınırlarını belirlemektedir. Bu bölümde Türkçe ve Hintçede kavşak sesbiriminin görünümleri ele alınacaktır.

3.3.1 Türkçede Kavşak

Gırtlak yapısı gereği ünsüzle başlayan sözcükler sesletim açısından daha kolay olmaktadır. Bir sözcükten diğerine geçişte de aynı durum söz konusudur. Bu açıdan ünlüyle başlayan her sözcüğün başında **gırtlak çarpması** yer almaktadır. Son sesi ünsüzle biten bir sözcük, ünlüyle başlayan bir sözcükle yan yana geldiğinde, ünlüyle başlayan sözcükteki gırtlak çarpması yerini bir önceki sözcükteki ünsüze bırakarak **ulama** gerçekleşmektedir. Bu durum kimi zaman önemsiz görünse de, kavşak denen kısa soluklanmanın ortadan kalkması çoğu kez farklı anlamlardaki birliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (19) (Ergenç, 1989:37). Bu açıdan, kavşak anlam ayırt edicidir ve bir bürünbirimdir.

- (19) balık aldır / balı kaldır
 balkona çıkmış / balkona çıkmış
 kaldıraç / kaldır aç
 bölüğün tankerleri / bölüğün tank erleri
 ilkbahar at yarışları / ilk baharat yarışları
 adam yatakalmış / adam yatak almış

3.3.2 Hintçede Kavşak

Kavşak sesbirimi Hintçede de anlam ayırt edici bir bürün olgusudur. (20)'de yer alan örneklerde ulamanın ortadan kalkması ile yepyeni anlamlar elde edilmektedir. Bu açıdan kavşak Hintçede bir bürünbirim olarak gerçekleşmektedir.

- (20) khana / kha na
 besin / yemek yemek
 kalai / kal ai
 bileklik / dün geldi
 sirka / sir ka
 sirke / kafanın
 zindagi mautka / zinda gima utka
 insanın yaşamı / insan çiğneyerek yer

(Koul, 2008:52)

Görüldüğü üzere kavşak hem Türkçede hem de Hintçede anlam ayırt edici özelliktedir. Bu aşamada seslerin yan yana geliş koşullarına bağlı olarak ulamanın ortaya çıkabildiği her dilde, ulamadan kaynaklanan anlam bulanıklıklarının ortaya çıkmasının da olası bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda da ulama ve ulamanın yarattığı anlam bulanıklığının önüne geçmek için verilen kısa ara yani –kavşak- kaçınılmaz olarak anlam ayırt edici bir işlev görecektir.

3.4 Ezgi

Konuşmada seslem ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümü, ezgiyi (intonation) oluşturmaktadır. Bu anlamda ezgi, tümcesel bir özellik göstermektedir. Bir tümcenin ezgisi, konuşucunun o anki duygudurumuna, konuşma ortamına ve hatta konuşucunun sosyal koşullarına bağlı olarak değişebilmektedir. Öyle ki, bir metindeki aynı tümceler farklı kişiler tarafından okundukları zaman bile bireyler arasında ezgi seçimleri açısından farklılıklar gözlenebilmektedir (Brazil, 1984). Öte yandan, anlık konuşma sırasında üretilen bir tümcenin ezgisiyle, aynı tümcenin metinden okunması sırasında ortaya çıkan ezgi birbirinden farklı olmaktadır. Bu nedenlerden ötürü, her bağlam için geçerli ve kural niteliğinde ezgi biçimleri saptamak oldukça zor olmaktadır (Ergenç, 1989: 53; Selen, 1973: 40).

Ancak dillerde şu ana dek belirlenebilen genel dağılımlar temelinde üç tür ezgi olduğundan söz edilmektedir. Bu bölümde Türkçe ve Hintçede gözlemlenen bu üç temel ezgi örüntüsü ele alınacaktır.

3.4.1 Türkçede Ezgi

Türkçede iletilmek istenen bildirinin sona erdiğini ses tonunun tümce sonunda düşmesiyle alıcıya sezdiren *biten ezgi* (21)'de gösterildiği gibidir. Arka arkaya sunulan tümcelerde bildirinin henüz tamamlanmamış olduğunu ve devamının geleceğini, ses tonunun ezgi doruğu ile aynı düzlemde kalmasıyla (ya da birkaç perde yükselmesiyle) sezdiren *süren ezgi* (22)'de gösterildiği gibidir. Dinleyiciden bir geri bildirim beklendiğini ses tonunun tümce sonunda yükselmesiyle sezdiren soru ezgisi ise (23)'de gösterildiği gibidir.

- (21) Bugün hava çok güzel. ↓
- (22) Bugün hava çok güzel, ↑ ⇔ dışarı çıkalım. ↓
- (23) Bugün hava çok güzel, ↑ ⇔ dışarı çıkalım ↑ mı? ↓

Bununla beraber, soru ezgisinin bir türü olan evet/hayır soru ezgisi ile dinleyiciden evet ya da hayır biçiminde bir geribildirim beklentisi sezdirilebilmektedir (24). Ancak [-mI] soru eki üzerine vurgu almadığından ve ezgi doruğu bir önceki seslemde kaldığından, Türkçede evet/hayır soru ezgisi ile oluşturulan tümcelerde biten ezgi karakteri gözlenmektedir. Ergenç (1989: 63-67) bu duruma ilişkin olarak, Türkçede soru ezgisinin var olduğunu ancak karar soru tümcelerinde kullanılmadığını belirtmektedir. Ayrıca, [-mI] soru eki tümcede gezgin olduğundan ve sorguladığı her birimin önünde yer alabildiğinden, tümce sonunda ses tonunda yükselme gözlenmemektedir.

- (24) Ayşe eve gitti ↑ mı? ↓

Bununla beraber, kim, ne, nerede, nasıl vb. gibi soru sözcükleriyle oluşturulan soru tümcelerinde ezgi doruğu bu sözcüklerin üzerinde kalarak *tamamlayıcı soru ezgisi* oluşmaktadır. Tümce sonunda ise ses tonu ya düşmekte ya da orta seviyede kalmaktadır (Ergenç, 1989: 56).

3.4.2 Hintçede Ezgi

Hintçe için de bu üç temel ezgi türünden söz edilmektedir, yalnızca ezgi eğrisindeki görünümüne ilişkin olarak adlandırılmaktadır. Bu çerçevede genellikle alçalan-yükselen ses perdesi karşılığında söz edilmektedir (Moore, 1965). Bildirim tümcelerinde alçalan perde (25), tamamlanmamış bildirilerde ise devam eden (*sustained*) perde (26) biçimleri gözlenmektedir.

- (25) vah kita:b parh raha: hai. ↓
O kitap okuyor.
- (26) vah ab kita:b parh raha: hai, ↑ ⇔ aur va:stav mem vah sona çahte hai. ↓
O şu anda kitap okuyor, sonra büyük ihtimalle uyumak ister.

Soru tümceleri veya belirsiz (*doubtful*) tümcelerde yükselen perde (27) gözlenmektedir. Benzer şekilde, evet/hayır soru ezgisinde de yükselen perde gözlenmektedir.

- (27) kya: vah kal a:ya: ? ↑
O dün geldi mi?

Kim, ne, nerede, nasıl vb. gibi soru sözcükleriyle oluşturulan soru tümcelerinde ise, tıpkı Türkçede olduğu gibi ezgi doruğu bu sözcüklerin üzerinde kalmaktadır oluşmaktadır. Tümce sonunda ise ses tonu Ergenç, (1989: 56)'da belirtildiği gibi aşamalı olarak düşmektedir (28).

(28) a:p kab ba:za:r gaye? ↓↓

Ne zaman markete gittin?

Evrensel olarak tüm dillerde olduğu varsayılan en temel üç ezgi türünün Türkçe ve Hintçedeki görünüşleri birbiriyle benzer olarak şekillenmektedir. Bu iki dil arasında yalnızca evet/hayır soru tümcelerinde ezginin farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun iki dil arasında vurgunun işleyiş ilkelerindeki farklılıklardan kaynaklandığı öngörülmektedir. Türkçede [-mI] soru eki üzerine vurgu almadığından ve ezgi doruğu bir önceki seslemede kaldığından, Türkçede evet/hayır soru ezgisi ile oluşturulan tümcelerde, Hintçeden farklı olarak biten ezgi karakteri gözlenmektedir.

3.5 Odak

Odak en genel ifadeyle konuşmada öne çıkarılan söylem ögesidir (Vardar 1998: 155). Bilindiği üzere ezginin en önemli işlevlerinden biri odaktır, bunun nedeni tümce ezgisinin odak konumundaki ögede en yüksek noktada olmasıdır.

3.5.1 Türkçede Odak

Bir tümcede birden fazla bilgi öbeği bulunabilmektedir ve bunlardan bir tanesi bildirinin temelini oluşturmaktadır. Bu durumda odaklama işlemi Ergenç (2002: 28)'de belirtildiği üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Bunlardan ilki çalkalamalı bir dil olan Türkçede yazı dilinde de olduğu gibi, odaklanacak ögenin yüklem önünde konumlandırılmasıdır (29).

(29) Ayşe **okula** gitti.

Okula **Ayşe** gitti.

Bununla beraber, odağın kendisi de çalkalanabilen bir bürün ögesidir. Söyleyiş sırasında tümcenin sözdiziminde herhangi bir değişiklik yapılmadan, odaklanmak istenen sözcüğün hemen öncesinde durak verilmesi ve ardından vurgu alan sesleminin daha baskın bir tonda söylenmesi de, tümce de bilgi odağını belirlemenin bir diğer yoludur (30). Bu işlem aynı zamanda durak ve odağın birbiriyle olan ilişkisini de göstermektedir. Odaklama öncesinde durak verilmesinin çeşitli nedenleri olabilmektedir, söz gelimi dinleyicinin dikkatini odaklanacak birim üzerine çekmek, bir diğer deyişle duraktan sonra gelecek olan ögenin, bildirinin en önemli bölümü olduğu sezdirimini yaratmaktır. Bir diğer nedeni de konuşucuya bu işlemi gerçekleştirmesi için akciğer rezervini doldurmak üzere ara vermesini sağlamaktır.

(30) **Ayşe** okula gitti.

Ayşe **okula** gitti.

Ayşe okula **gitti**.

3.5.2 Hintçede Odak

Koul (2008: 28), bir ÖNE dili olan ve çalkalamalı bir dil olan Hintçede, odak konumundaki ögenin yazılı dilde yüklem önünde konumlanabildiğini belirtmektedir (31).

- (31) Dilli **a:p** ja:ie
Delhi'ye siz gidin.
- (32) A:p **dilli:** ja:ie.
Siz Delhi'ye gidin.

Öte yandan tıpkı Türkçede olduğu gibi, sözdiziminde herhangi bir değişiklik yapmadan, odaklanacak olan sözcüğün vurgu alan sesleminin daha baskın bir tonda söylenmesiyle de, tümcede bilgi odağı sunulabilmektedir (33).

- (33) **A:p** dilli: ja:ie.
Siz Delhi'ye gidin.
- A:p **dilli:** ja:ie.
Siz Delhi'ye gidin.
- A:p dilli: **ja:ie.**
Siz Delhi'ye gidin.

Ezginin bileşenlerinden biri olan odağın Türkçe ve Hintçedeki görünüşleri görüldüğü üzere birbirine hayli benzemektedir. Ancak bu noktada, özellikle her iki dilde de odağın yazılı dilde eylem önüne konumlandırılabilmesi olanağının, her iki dilin de çalkalamalı bir dil olması ile ilişkili olduğu öngörülmektedir. Odaklanmanın bir diğer yolu olan sesbilimsel çalkalamanın ise, dile ilişkin sınırlılıklardan daha bağımsız bir biçimde yapılabildiği öngörülmektedir. Aslında temel olarak, ezgi, durak, kavşak, odak gibi bürün olguları, tümce ve tümce öğelerinin dizilişleriyle çok yakın bir ilişki içinde yer almakta ve konuşucunun amacı doğrultusunda kullanılmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu gözden geçirme yazısında parçalarüstü sesbirimlerden sözcük vurgusu, süre, kavşak, ezgi ve odak olguları Hintçe ve Türkçede genel çizgileriyle incelenmiştir. Birbirinden çeşitli düzlemlerde farklı olan ve şu ana dek bürün olgularının incelenmesi bağlamında hiç yan yana gelmemiş olan bu iki dilin bürün dizgelerindeki birimlerin ayrılan ve benzeşen yönleri olabildiğince açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Parçalarüstü sesbirimler her dilde var olmasına karşın, her dilde karşıtlık ilişkisi yaratacak denli güçlü işlevlere sahip olmamaktadır. Sözcük vurgusu, Türkçede anlam ayırt ettiği için bürünbirim özelliği sergilerken, Hintçe için aynı durum söz konusu olmamaktadır. Bu durumun iki dildeki yapılanmaların farklı oluşundan kaynaklandığı öngörülmektedir. Eklemlenmeli bir dil olan Türkçede sözcük vurgusu, kök sözcüğe eklenen biçimbirimlerin üzerine vurgu alıp almaması koşulları ve kimi farklı işleyiş ilkeleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. Öte yandan Hintçede aslında işlevsel olmadığı için uzun süre sözcük vurgusunun olmadığı tartışıldıktan sonra, moraik sisteme ilişkin çalışmaların yaygınlık kazanmasıyla varlığının en azından bütünüyle seslem ağırlığına göre belirlendiği ancak yine de anlam ayırt edici güçte olmadığı görülmektedir. Bu açıdan sözcük vurgusunun bürünbirim olma durumu Türkçeden Hintçeye değişiklik göstermektedir. Türkçe ve Hintçede süre sesbirimine ilişkin gözlemler ise yine birbirinden

farklılaşmaktadır. Buradaki ayrımın da temel olarak Hintçe ve Türkçenin parçalı sesbirimlerindeki farklılıktan kaynaklandığı öngörülmektedir. Türkçede ünlü seslerin uzun-kısa karşıtlığı bulunmadığından, daha doğrusu ölçünlü Türkçede uzun ünlüler yitirilmiş olduğundan, ünlülerin çıkarılış süreleri kimi alıntı sözcükler ve ses yitimleri dışında karşıtlık ilişkisi yaratmamakta ve bürünbirim olmamaktadır. Ancak Hintçede ünlü seslere ilişkin görünüm Türkçeden farklı olarak uzun ve kısa karşıtlığı sergilediğinden, süre sesbirimi Hintçede güçlü bir bürünbirim olarak gerçekleşmektedir. Bu aşamada sözcük vurgusu ve süre sesbirimlerinin bürünbirim olma(ma) durumlarının, bu iki dildeki yapısal farklılıklara daha duyarlı olduğu öngörülmektedir. Öte yandan, her iki dilin kavşak, ezgi ve odak gibi daha tümcesel boyuttaki görünümünün birbiriyle benzer olduğu gözlenmiştir. Her iki dilde de seslerin yan yana geliş koşullarına bağlı olarak ulamanın ortaya çıktığı ve ulamadan kaynaklanan anlam bulanıklıklarının önüne geçmek için verilen kısa aranım anlam ayırt edici bir işlev gördüğü gözlenmektedir. Evrensel olarak tüm dillerde olduğu varsayılan en temel üç ezgi türünün Türkçe ve Hintçedeki görünümleri de yine birbiriyle benzer olarak şekillenmektedir. Bu aşamada yalnızca evet/hayır soru tümcelerinde ezginin iki dil arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun yine sözcük vurgusunun Türkçe ve Hintçedeki işleyiş ilkelerindeki farklılıklardan kaynaklandığı öngörülmektedir. Türkçede [-mI] soru eki üzerine vurgu almadığından ve ezgi doruğu bir önceki seslemde kaldığından, Türkçede evet/hayır soru ezgisi ile oluşturulan tümcelerde, Hintçeden farklı olarak biten ezgi karakteri gözlenmektedir. Odaklamanın ise yine Hintçe ve Türkçede çok benzer biçimde gerçekleştiği gözlenmektedir. Özellikle her iki dilde de odağın yazılı dilde eylem önüne konumlandırılabilmesi olanağının, her iki dilin de çalkalamalı bir dil olması ile ilişkili olduğu öngörülmektedir. Ek olarak, Hintçe ve Türkçedeki parçalı sesbirimlerden ünlü ve ünsüzlerin de, uzunluk, genizsillik ve solukluluk açısından da farklılaştığı gözlenmiştir.

Parçalarüstü ses olguları, bu çalışmada Türkçe ve Hintçede karşılaştırmalı olarak sunulan sözcük vurgusu, süre, kavşak, ezgi ve odak ile sınırlı olmamaktadır. Ancak özellikle alanyazında Hintçedeki bürün olgularına ilişkin kaynakların sınırlı olmasından dolayı, diğer bürün olguları olan ton ve durak çalışma kapsamına alınamamıştır. Bununla beraber aslında her iki dilde de çok genel çizgileriyle sunulmuş olan görünüm çerçevesinde yapılan çıkarımların tümü şu an için öngöründen uzağa gitmemektedir.

Kaynaklar

- Arun, V. B. (1961). *A comparative phonology of Hindi and Panjabi*. Panjabi Sahitya Akademi.
- Bansal, R.K. (1969). *The intelligibility of Indian English*. Monograph 4. Hyderabad, India: Central Yay.
- Barbara F. (2001). *Ethnologue: languages of the world*. 14th Edition. SIL International.
- Başkan, Ö. (1967). *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Çağlayan Yay.
- Cyristal., D. (1992). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (2. baskı). Oxford: Blackwell Yay.
- Demircan., Ö. (1975). Türk Dilinde Ek Vurgusu. *TD294, TDK*, Ankara, 196-200.
- Demircan., Ö. (1979). Türkiye Türkçesinin Ses Düzeni, Türkiye Türkçesinde Sesler. *TDK*, Ankara.
- Demircan., Ö. (1980). Türkçe Ezgilemeye Giriş. *TDAY Belleten*, Ankara, 72-77.
- Demircan., Ö. (1996). *Türkçenin Seseşizimi*. İstanbul: Der yay.
- Dyruđ, L. O. (2001). *Hindi-Urdu: Stress Accent or Non-Stress Accent*. Doktora Tezi. University of North Dakota.
- Ergenç., İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Multilingual Yay.
- Ergenç., İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*, Ankara: Engin Yay.
- Grimes, B. F. (2001). *Global language viability. Endangered Languages of the Pacific Rim, Lectures on Endangered Languages*, 2, 45-61.
- Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*, Cambridge: Cambridge University Yay.
- Hayes, B. (1989). *Compensatory lengthening in moraic phonology*. *Linguistic Inquiry*, 20.253-306.
- Hayes, B. (1995). *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago, University of Chicago Yay.
- Hussain, Sarmad, (1997). *Phonetic correlates of lexical stress in Hindi-Urdu*. Northwestern University, Illinois.
- Hyman, L. (1985). *A theory of phonological weight*. Dordrecht: Foris.
- Jain, B. D. (1927). *Stress-accent in Indo-Aryan*. London: Bulletin of the School of Oriental Studies. 4: 315-323.
- Kachru, Y. (1980). *Aspects of Hindi grammar*. South Asia Books.
- Kapoor, K. (2007). *Akshara in Indian Thought*. P.G. Patel, P. Pandey ve D. Rajgor (Eds.) içinde, *The Indic scripts: Palaeographic and linguistic perspectives*, (syf. 1-8). New Delhi: DK Printworld.
- Kelkar, Ashok R. (1968). *Studies in Hindi-Urdu I: Introduction and Word Phonology*. Poona: Deccan College Institute of English.
- Kim, H.J. ve Perlman, A. (2010). *Acoustic Cues to Lexical Stress in Spastic Dysarthria*, *Speech Prosody, 5th Speech Prosody Conference*. Chicago, ABD.
- Koul., O. N. (2008). *Modern Hindi Grammar*. Dunwoody Press, 978-1-931546-06-5.
- Levin, J. (1985). *A Metrical Theory of Syllabicity*. Doktora Tezi. MIT.
- Maddieson, I. & Gandour, J. (1976). Vowel length before aspirated consonants. *UCLA working papers in phonetics* 31: 47-52.
- Masica, C. P. (1991). *The Indo-Aryan Languages*. Cambridge University Press, Great Britain.
- Mehrotra, R. C. (1965). Stress in Hindi. *Indian Linguistics* 26, 96-105.

- Nair, R. (2001). *Acoustic correlates of lexical stress in Hindi*. In A. Abbi, R. Gupta, and A. Kidwai, eds., *Linguistic Structure and Language Dynamics in South Asia — papers from the proceedings of SALA XVIII roundtable*.
- Ohala, M. (1986). *A search for the phonetic correlates of Hindi stress*. *South Asian languages: structure, convergence, and diglossia*, ed. by Bh. Krishnamurti, C. Masica, and A. Sinha, 81-92. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Ohala, M. (1994). Hindi. *Journal of the International Phonetic Association*, 24(01), 35-38.
- Pandey, P. (2007). *Phonology–orthography interface in Devanāgarī for Hindi*. *Written Language & Literacy*, 10(2), 139-156.
- Prince, A., Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Yay.
- Trofimov, M., Daniel J. (1923). *The Pronunciation of Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Der Hulst, H. (2014). *Word Stress*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri* (No. 492). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. 2. Basım. İstanbul: ABC Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Hindi is the official language of India (along with English) and is also referred to as *Rasthrabhasha* "national language" in many sources. The vast majority of its vocabulary come from various languages such as Sanskrit and Prakrit. Hindi is one of the Indo-Iranian (Indo-Aryan) languages of a subset of the Indo-European language family and is the fourth most widely spoken language in the world today with about 500 million native speakers and about 200 million second language speakers (Grimes, 2001). Especially the usage of two different official languages has brought the purpose of some linguistic studies into a different dimension. Most publications in linguistics literature consist of comparative analyses of Hindi and English. As it is suggested that the usage of these two languages concentrically in everyday life mostly cause to intelligibility problems among speakers, it is predicted that revealing the similarities and contradictions of Hindi and English especially in the prosodic structure is important to prevent intelligibility problems during communication process. In this review article, for the first time in Turkish linguistics literature, suprasegmental phonemes, word stress, duration, juncture, intonation and focus phonemes have been discussed comparatively in Hindi and Turkish. Thus, it has been aimed to describe how the conditions of the suprasegmental phonemes function as a prosodeme vary among languages. Within the framework of observations, the possible reasons of the similarities and differences in the sequences of both languages are discussed.

Universally, the functioning of each language system is composed of some specific sequences. As one of these regulations, prosodic structure, a phonological component, includes supra-aural facts above segmental phonemes. Although the suprasegmental phonemes, which can functionally be semantically distinctive, appear in every language, they may not exhibit a contrastive relationship in each language as a result of varying structures of languages and thus they may not function as a prosodeme as well. For instance, word stress does not function as meaning distinctive in languages like French, Hungarian and Finnish, it can function as meaning distinctive in languages like Turkish, Italian, Spanish and English and thus have a prosodeme feature in these languages.

Suprasegmental phonemes exist in every language, however they may not function as meaning distinctive in every language. Observations have showed that this is the case for the word stress system in Hindi language whereas for Turkish, word stress has a very strong function as a meaning distinctive. It has been predicted that such a contrastive fact is the result of varying structures of Hindi and Turkish. Word stress in Turkish, an agglutinative language, is highly unpredictable and is assigned based on various operational principles such as the specific conditions of morphemes does allow the stress on it. On the other hand, it has been debated for so long that word stress does not exist in Hindi as its weak functions, however with the increasing studies concerning moraic system, it has been subsequently accepted that word stress in Hindi does exist, highly predictable and is assigned based on syllable weight though it is still not functioning as meaning distinctive. From this point of view, the word stress significantly varies from Turkish to Hindi. Another comparative observation of Turkish and Hindi is that the duration is also different in two languages. It is observed that such distinction may be caused by the difference of segmental phonemes of Hindi and Turkish. Since vowels in Turkish have not variations as long and short, duration does not function as a prosodeme in Turkish whereas in Hindi there are both long and short vowels and duration of vowel production has a strong prosodeme function as a meaning distinctive. In this sense, it is predicted that conditions of being a prosodeme function of word stress and duration of the vowels are highly sensitive to the structural differences between two languages. On the other hand, it has been observed that at phrasal levels of prosodic regulations, juncture, intonation and focus structures are similar among two languages. In both languages, it has been observed that juncture phoneme has a strong function preventing the ambiguities stem from enclisis of sounds between two words. Further, the most basic three intonation patterns, which are thought to be universally in all

languages, are also similar in appearance in Turkish and Hindi. In this sense, it seems that intonation pattern in only the yes / no questions are differentiate among two languages. Finally, it has been observed that focus (topicalisation in syntax) is assigned very similarly in both Hindi and Turkish. It has been predicted that, in both languages, the opportunity of localisation the focus prior to verb in a sentence may be a result of both are SOV language. In this review article, additionally, it has been observed that Hindi and Turkish quiet differentiate based on length, nasalisation and aspiration of consonant and vowels. Such features are discussed with examples as well.

Suprasegmental phonemes are not limited to word stress, juncture, duration, intonation, and focus which are roughly discussed comparatively in Turkish and in Hindi in this paper. However, due to limited resources relating to prosodic system of Hindi in particular, other prosodic features were not included in the scope of this paper and inferences do not go far from the foresight at present.



Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes für Fremdsprachenunterricht¹

A Lesson Practice Concept Including Student-Centered Approach for Foreign Language Teaching Departments¹

Ali Osman ÖZTÜRK²

Application Date: 02.04.2018

Accepted Date: 24.05.2018

To Cite This Article: Öztürk, A. O. (2018). Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes für Fremdsprachenunterricht. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 78-91.

ABSTRACT: In meinem Beitrag werde ich mich im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes mit einem Unterrichtskonzept befassen, welches als ein interaktiv wechselwirkendes Unterrichtsmodell die traditionelle Lehrereinstellung zum Unterricht verbessern und die erwünschte Bereitschaft der Studierenden weiterentwickeln soll.

Dieses Modell besteht grundsätzlich aus drei Phasen vor dem Unterricht, während des Unterrichts und nach dem Unterricht, die sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden zusammen durchgeführt werden sollen. Während in der ersten Phase Studierende sich an der Unterrichtsplanung beteiligen, entwickeln sie zugleich ihr Bewusstsein für den entsprechenden Lehrplan und übernehmen Verantwortung mit. Dies verstärkt das gegenseitige Vertrauen zwischen dem Lehrer und den Studierenden. Diese erste Phase, die Vorbereitung einer Präsentation von Seiten Studierender vorsieht, aktiviert die Prozesse der Eigenmotivation, des Recherchierens, des Lesens und des selbstständigen Lernens.

In der zweiten Phase während des Unterrichts motivieren Studierende die Ziel(lern)gruppe mit ihrem Verantwortungsbewusstsein und ihrer Motivation, festigen das Gelernte, indem sie selber lehren und in einem mikro-sozialen Umfeld agieren.

In der letzten Phase nach dem Unterricht können Studierende sich selbst einschätzen, ihre Aufmerksamkeit intensivieren, Selbstvertrauen hinsichtlich des Gelernten aufbauen und eine grosse Befriedigung bezüglich ihrer Gesamtleistung am Semesterende erfahren.

Schlüsselwörter: Fremdsprache, studentenorientiert, interaktiv, wechselwirkend, konzept

¹ Dieser vorliegende Text ist die deutsche Fassung meines türkisch gehaltenen Vortrags „Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri için Öğrenci Odaklı Eğitim Yaklaşımı Kapsamında Bir Ders Uygulaması Konsepti“ (In: *Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, Cilt: 1, 2013, s. 406-413) und wird zur Veröffentlichung in der *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* "Festschrift für Prof. Dr. Seyyare DUMAN" eingereicht.

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, aozturk@konya.edu.tr

ABSTRACT: We will handle a lesson practice including a student-centered approach in our paper. This practice (application), which improves both the traditional teacher attitudes and the ordinary position of students in class, constitutes an interactional lesson model.

This model involves three stages: Pre-Lesson (before the class), Lesson (during the class) and Post- Lesson (after the class). All stages of practice are performed by both the teacher and the student. The student gets involved in the lesson plan and undertakes a responsibility by gaining awareness at the first stage. This strengthens the mutual reliance between the student and the teacher. Through this stage, which includes preparing a presentation by the student, the processes of internal motivation, investigation, reading and learning by himself/herself become active.

Through the second stage; that is the lesson stage, the student motivates the whole class with his/her responsibility and motivation; increases his/her knowledge by teaching to the others and expresses himself/herself in a micro-social setting.

At the third and final stage; that is the post-lesson stage, the student can evaluate himself/herself, which gives a feeling of self-confidence about how much he/she has learnt in this presentation, and a feeling of satisfaction about the activity, which will affect his/her grades at the end of the term.

Keywords: Foreign language, student-centered, interactive, interactional, concept

1. EINLEITUNG

Unter Studium versteht man heutzutage eine hochschulische Ausbildung, welche den Fokus auf Studierende legt. Es wird nicht mehr über Notwendigkeit, Richtigkeit oder Falschheit, Tauglichkeit oder die Mängel einer solchen studentenzentrierten Bildung diskutiert, sondern man macht sich eher Gedanken darüber, wie man die Effektivität dieses Ansatzes nach und nach erhöhen und welche positiven Faktoren dafür sorgen könnte.

Einer der wichtigen Faktoren, welcher den Erfolg des studentenorientierten Ansatzes beeinflusst, ist im heutigen digitalen Medienzeitalter die wahrnehmungsbedingte Bereitwilligkeit der Jugendlichen zum Lernen. Ein seit jeher hierzulande übliche „objektivistische und wissenschaftsorientierte Unterricht“ (vgl. Riedl, Schelten, 2006, S. 10) kann auf das Wahrnehmungsvermögen der neuen Generationen zu langsam und langweilig wirken. Aus diesem Grund sollte man moderne Medienprodukte und Konzepte, die das affektive Lernen³ anregen, vermehrt einsetzen.

Diese Notwendigkeit soll uns dazu veranlassen, nicht Studierende, sondern vielmehr die traditionelle Einstellung des Hochschullehrers unter die Lupe zu nehmen und das Wahrnehmungsvermögen der Studierenden und des Hochschullehrers einander näherzubringen. Wir müssen uns die Frage stellen, welche Klassenführungsstrategien man zur Erhöhung des Bereitschaftsniveaus der Studierenden anwenden kann, ohne auf die führende Rolle des Lehrers und auf die (auch von dem sog. Frontalunterricht profitierende) Bildung vollständig zu verzichten. Wie schon bekannt, gibt es keine Studentenschaft mehr, die wie in der damaligen maximal zweidimensionalen Medienumgebung dem Hochschullehrer zuhört, das Vermittelte aufnimmt und begreift. Außerdem besteht ein Studentenprofil, das einerseits mit seinem angeeigneten medialen Wissen und Können dem Lehrer deutlich überlegen ist, und andererseits ein Studentenprofil, das sich aufgrund des heutigen rapiden Medien-Bombardements auf die zu erlernenden Themen schlecht konzentrieren kann. Wie effektiv ist die Bereitschaft von Studierenden, die beim Zuhören im Unterricht mit Hilfe eigenen Handys in Kontakt mit Freunden woanders stehen? Wie kann man Studierende motivieren, die das vom Hochschullehrer Erklärte ohne geistige Anstrengung einfach vom Suchmotor parat bekommen?

Also müssen wir in unserer Unterrichtspraxis statt den Studierenden wirkungslose neue Verantwortungen aufzuerlegen, Methoden entwickeln, um sie diese Verantwortungen verinnerlichen zu lassen. Dabei müssen wir uns zuerst als Hochschullehrer selbst unserer Verantwortungen wieder bewusst sein.

1.1. Methode

Mein Ziel ist es, in diesem Beitrag eine den oben geschilderten Anforderungen geeignete Unterrichtspraxis als mögliche Lösung darzustellen. Ergebnisse meines Beitrags beruhen auf qualitativen Daten, die aus den Erfahrungen meiner entsprechenden Unterrichtspraxis in der Lehrveranstaltung „Deutsche Literatur“ stammen.

³ Wörtlich nach Klippert: - Selbstvertrauen entwickeln - Spaß an einem Thema, an der Methode haben - Identifikation und Engagement entwickeln - Werthaltungen aufbauen etc. (Klippert, 2000, S. 27-31).

1.1.1.Referenz: Bologna Prozess

Die Bemühungen um die Regelung der Hochschulbildung in der Türkei nach modernen Grundsätzen dauern weiterhin an. In diesem Zusammenhang wurden besonders im Hochschulsystem die Bologna Kriterien (siehe: <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=52>; 09.11.2013) als Maßstab eingeführt und alle Universitäten bestimmen ihre Ziele in dieser Richtung. Im Rahmen des Bologna Prozesses ist die studentenorientierte Bildung einer der Punkte, auf den besonders Wert gelegt wird. Der mit „Die studentenorientierte Bildung und die Lehrpflicht der Hochschulinstitution“ betitelte 14. Paragraph des Konferenzberichts der für die europäischen Hochschulen verantwortlichen Minister⁴ lautet wie folgt:

„Wir betonen nochmals die Wichtigkeit der Mission der Hochschuleinrichtungen in der Bildung und die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Lernergebnisse durch die Veränderung des zu regelnden Lehrplans. Studentenorientiertes Lernen stärkt das individuelle Lernen und fordert neue Ansätze in Bezug auf das Lernen und Lehren, effektive Unterstützung und Beratungsstruktur und einen Lehrplan, der in allen drei Phasen deutlicher auf die Lernenden fokussiert.“

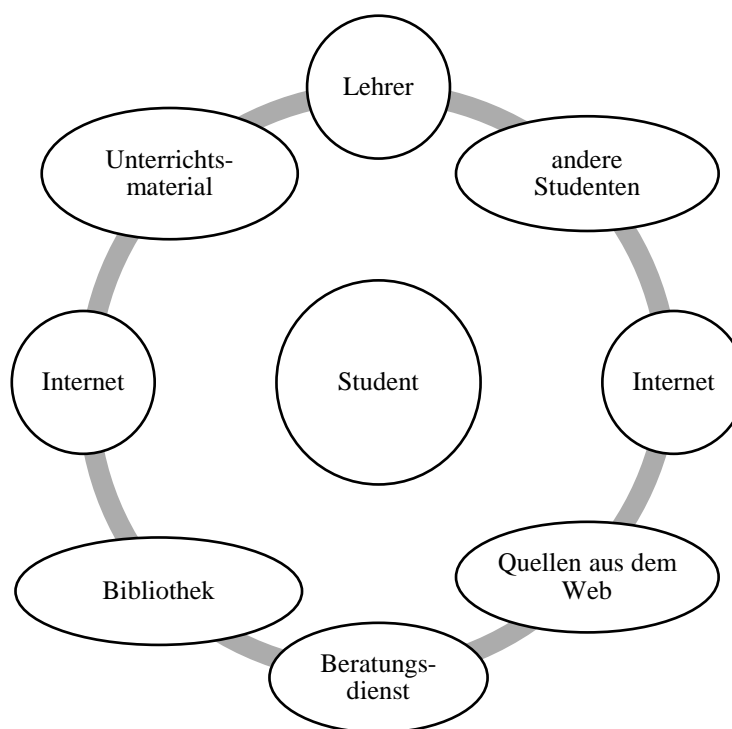


Tabelle 1: Studentenorientierte Bildung

Picciano 2002.http://www.bwpat.de/ausgabe2a/picciano_bwpat2a.shtml

Demzufolge müssen sowohl Lehrpläne als auch die Verantwortungen und die Bewertungskriterien transparent und überprüfbar sein. Insbesondere sind die Verantwortungen der Hochschullehrer⁵ zu kontrollieren. Das ist bei der studentenorientierten Bildung wichtig, um eine falsche,

⁴ Dies im Rahmen des Bologna Prozesses 2020 – Der neue europäische Hochschulbereich in zehn Jahren – (*Leuven ve Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*) (s. dazu <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=85>; 09.11.2013)

⁵ Hier und im Folgenden werden maskuline Nomen repräsentativ für beide Geschlechter verwendet.

studentenanstrengende Anwendung zu vermeiden, denn manchmal legen Lehrer die ganze Arbeit den Studierenden zur Last und eignen sich die bequeme und verantwortungslose Position eines Zuschauers an.

Was ich hier darbringen möchte, ist ein Konzept, das sich unter normalen Bedingungen auf einen dreistündigen Unterricht (wie z.B. Deutsche Literatur, Leseverstehen oder Lese- und Schreibfertigkeit für Fortgeschrittene) richtet, als dessen Teilnehmer Fremdsprachenstudierende mit A2 bis B1 Niveau vorgesehen werden. Es gilt also für Lehramtstudiengang, wo die Studierenden mit unzureichender Sprachenkenntnis ihr Defizit mit Hilfe des studienbegleitenden Deutschlernens kompensieren können.

2. BEFUNDE

Dieses Konzept fördert nicht nur den Umgang mit deutschsprachigen Texten, sondern neben den sog. traditionellen Lehrerfertigkeiten (Unterrichtsplanung, Klassenmanagement, Kommunikation, usw.) auch die Basiskompetenzen für jede Art von *Medienalphabetismus* (wie z.B. Mediennutzung, kritischer und ästhetischer Umgang damit sowie Formatierungsmöglichkeiten), die angehende LehrerInnen sich in ihrem Lehramtstudium aneignen müssen (vgl. Elsner, Wildemann, 2013, S. 7); in diesem Zusammenhang müssen angehende Lehrende auch über Kompetenzen visueller (ein Bild lesen, verwenden, fertigen), funktioneller (kontinuierliche und diskontinuierliche Texte kognitiv analysieren, pragmatisch verwenden, usw.), multimodaler (Symbolsystem sprachlich, visuell, numerisch und auditiv nutzen, konstruieren, verknüpfen) und digitaler (digitale Medien für den eigenen Lernprozess verwenden, sich der Elemente des digitalen Textes bewusst sein) Medienlesekundigkeit verfügen (s. Tabelle 2).

Visuelle Kompetenz (visual literacy)	<ul style="list-style-type: none"> • Meint die Fähigkeit, Bilder visuell usw. gestalten, verstehen, verwenden und produzieren zu können. • Dies beinhaltet auch das „Bilder lesen“.
Funktionelle Kompetenz (functional literacy)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fertigkeit, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte sprachlich aus kognitiver Sicht analysieren zu können. • Beinhaltet außerdem die Fertigkeit, Texte funktionell (pragmatisch) zu nutzen und Fremdsprachen zu lernen und im richtigen Kontext zu verwenden.
Multimodale Kompetenz (multi-modal literacy)	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Fertigkeit, aus verschiedenen (sprachlich, visuell, numerisch, auditiv) Symbolsystemen Wissen anzueignen und diese zu organisieren, weiterzuentwickeln und zu assoziieren. • Ist die Fertigkeit, verschiedene Textwahrnehmungen und Produktionstypen verbinden zu können. • Vielseitige Texte, die verschiedene Informationen beinhalten, können verbunden werden.
Digitale Kompetenz (digital literacy)	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutet die Fertigkeit, von den digitalen Medien selbst zu lernen und die Fähigkeit, diese für den kommunikativen Prozess zu nutzen. • Verschiedene Texte als ein Ganzes aus Schrift, Bild, Grafik, Ton multimedial zusammensetzen. • Beinhaltet dadurch auch die Fertigkeit, (diskontinuierliche) Hypertexte zu analysieren und zu nutzen.

Tabelle 2: Vielseitige Medienkompetenz (siehe Elsner & Wildemann, 2013, S. 8)

Die Phasen des erarbeiteten Unterrichtskonzepts sehen wie folgt aus:

1. **Phase: Vor dem Unterricht** (Gruppenbildung je nach Anzahl der Studierenden: Themenerklärung - Wortschatz) Zuweisung der Arbeit (Verteilung der Verantwortungen)
2. **Phase: Während des Unterrichts** Vorbereitung der technischen Ausrüstung (+ Plan B), Wortschatzpräsentation+Themenfestigung+Präsentation (Powerpoint+Handout+ Medienunterstützung)+Übungen (passive, semipassive und aktive Übungstypen)
3. **Phase: Nach dem Unterricht** Hausaufgabe
Aufgabe abgeben/abheften/benoten (40 prozentiger Beitrag der Semesterleistung zur Endnote)

1. Phase: Um das betreffende Unterrichtskonzept (dem im Internet veröffentlichten ECTS-Curriculum entsprechend) anwenden zu können, muss vorrangig die Aufteilung der Unterrichtsverantwortungen mit den Studierenden gemeinsam (entsprechend dem Grundsatz der „Planung von Bildungsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht“ [siehe Demirel, 2003, S. 126]) am Semesteranfang protokollarisch festgelegt werden (s. Tabelle 4). In dieser Phase wird für jede der 14 Semesterwochen parallel je zwei Studentengruppen gebildet. Die eine Gruppe hat das Textmaterial und dessen Thema aufzuarbeiten, und die andere eine Präsentation der Wortschatzhilfe für das entsprechende Textmaterial vorzubereiten. Somit wird schon vor dem Unterricht die erste Gruppe je nach eigener Wahrnehmung mit der Präsentation des eigenen Textes und Themas und die andere Gruppe mit der Vorbereitung einer Präsentation über die ihr unbekanntes Wörter im Text beschäftigt sein. Ich bin der Überzeugung, dass Wortschatzstrategien im Deutschunterricht zum Leseverstehen eines fremdsprachlichen Textes von eminenter Bedeutung ist, und dass eine Wortschatzliste mit muttersprachlichen Entsprechungen (wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode) mit heutiger/moderner Unterrichtspraxis nicht kompatibel ist, da „vor allem seit dem Entstehen der direkten Methode nach den 50er Jahren das kontextmässige Lehren und Lernen der fremdsprachlichen Wörter empfohlen wird“ (vgl. Demirel, 2003, S. 106).

Verantwortlichkeit des Lehrers: Planen, Gruppenbildung, den Gruppen Lesetexte und Themen verteilen und in der Woche anleiten, zur Beratung bereit sein, Plan C bereithalten, falls die Studentengruppe ihren Pflichten nicht nachkommt.

Verantwortlichkeit von Studierenden der Gruppe 1: Text/Thema lesen, ins geeignete Medium transformieren (PowerPoint, Audio, Bildmaterial, Film, Performanz,... usw.), in Absprache mit dem Lehrer Übungen und Testfragen (Kontroll- bzw. Hausaufgaben) vorbereiten.

Gruppe 2: (in Zusammenarbeit mit Gruppe 1) Erklärung und Visualisierung fremder/unbekannter Wörter, Vorbereitung einer Powerpoint Präsentation. Am Unterrichtstag (gegen mögliche technische Störungen) einen B-Plan (sprich Handout, Kopie, Arbeitsblatt, Mindmap, usw.) bereithalten.

In dieser Phase wird Folgendes beabsichtigt: 1. Schaffung geeigneter Voraussetzungen für eine effektive Lernumgebung im Unterricht (für theoretische Grundlage siehe Yalın, 2006, S. 51-80), während das Verantwortungsbewusstsein entwickelt wird. 2. Das zu bearbeitende Lernthema aus der Perspektive des Studierenden gestalten, verinnerlichen lassen und in einem geeigneten Wahrnehmungsniveau (visuell, auditiv, interaktiv, medial, usw.) im Seminarraum vortragen. 3. Auf der einen Seite den Wortschatz innerhalb eines Textkontexts erweitern (für weitere Wortschatzlehrmethoden siehe Demirel, 2003, S. 107), auf der anderen Seite für die Erhöhung der Motivation/Aufmerksamkeit sorgen.

Deutsche Literatur			
Semesterwoche	Lernthema	Referierende	Zustand
2	Verteilung der Aufgaben		✓
3	Reformation	Ayşegül, Deniz, Aslı, Sabila	✓
4	Barock	Barış, Sıdıka, Hatice, Bilgün	✓
5	Aufklärung	Asuman, Ayşe, Kübra, Ayşegül	✓
6	Klassik	Sümeyye, Melike, Songül, Ayşe, Elif Bayram	✓
7	Romantik	Rüya, Miray, Hatice Arap, Elif	✓
8	Bismarck Ära	Hüzeyme, Kübra Güner, Hayriye, Yasemin	✓
9	<i>Zwischenprüfung</i>		
10	Naturalismus	Zülfiye, Sibel, Özge, Büşra	✓
11	I. Weltkrieg	Volkan, Zahid, Okan	✓
12	Hitlerzeit	Bedriye, Begüm, Eda	✓
13	II. Nachkriegszeit	Hüseyin Mustafa, Murat	✓
14	Wiedervereinigung Deutschlands	Sultan Koyuncuoğlu, Selin Arı	✓

Tabelle 3: Semesterplan (Jahrgang: 2012-2013)

2. Phase: Hier ist die Gruppe 1 für die Vorbereitung der technischen Ausrüstung (PC, Smartboard, Projektion/Bildschirmverbindung) und für die (interaktive) Präsentation des Glossars in der ersten Phase des Unterrichts verantwortlich. Bei Wortschatzpräsentation werden zuerst die zu lernenden Wörter in Bildern und auf Deutsch dargestellt und dann im Plenum erraten. Das Ratespiel dauert so lange, bis die richtige Antwort gefunden wird; wenn sie gefunden wird, wird ein Satz aus dem zu lesenden Text als Beispiel für das Wort vorgeführt und dann ist das nächste Wort dran. Wenn die Präsentation zu Ende ist, wird (indem man ohne Versprachlichung nur die Bilder zeigt) schnell wiederholend für Erinnerung und Festigung aller Wörter gesorgt und dann das Wort wieder der Gruppe 2 gegeben.

Gruppe 2 beginnt (unter der Betreuung des Lehrers) mit dem geplanten Referat (Themenbehandlung mittels der bereits vorbereiteten Power-Point-Präsentation).

Verantwortlichkeit des Lehrers: den zu behandelnden Lernstoff beherrschen, dem Klassenmanagement Beitrag leisten, bei Mängeln der Präsentationen von Studierenden eingreifen, auf unnötige Details während der Präsentation hinweisen, Mängel beheben, gegebenenfalls bei der Aussprache helfen.

Verantwortlichkeit von Studierenden der Gruppe 1: die durch Wortschatzpräsentation beizubringenden Wörter richtig aussprechen lernen, die Aufmerksamkeit auf ein Bild (wenn möglich auf mehrere Bilder) lenken und das Erraten des dargestellten Wortes erleichtern.

Verantwortlichkeit von Studierenden der Gruppe 2: die Arbeit aufteilen und die Präsentation vortragen, mit den von der Präsentation erlernten Wörtern Sätze bilden und so der Wortschatzerweiterung beitragen, wenn Zusatzmaterial (Text, Handout, Übung, Arbeitsblätter, usw.) vorhanden ist, diese austeilern.

3. Phase: Hier werden zum behandelten Lerntext Übungen und Kontrollteste gemacht. Die Teste werden im Voraus mit der Redaktionshilfe des Lehrers von der Gruppe 2 verfasst und vervielfältigt. Nach der Textbehandlung (in Begleitung der Medienvielfalt und mit Lust und Initiative der Studierenden) können je nach Belieben passive (einfache) Übungen (einzeln, in Gruppenarbeit oder im

Plenum) gelöst werden. Aktive und kreative Übungen werden für die nächste Woche zum Einsammeln und späteren Benoten als Hausaufgabe vergeben.

Verantwortlichkeit des Lehrers: entscheiden und helfen, mit welcher Arbeitsweise die Übungen gelöst werden sollen, bei den allein, in Gruppen- oder im Plenumarbeit zu lösenden Übungen moderieren, die Hausaufgaben bestimmen, nach den Präsentationen die Leistung der Gruppe zum Benoten vermerken. Die eingesammelten Hausaufgaben zum Benoten gut aufheben. Die vorbereiteten Übungsfragen gegebenenfalls auch für die Zwischen- und Abschlussprüfung verwerten.

Verantwortlichkeit von Studierenden der Gruppe 1: die Notizen über die Wortschatzpräsentation den Kollegen, die es haben wollen, weitergeben, die technische Ausrüstung ausschalten. Die Hausaufgaben der letzten Woche einsammeln.

Verantwortlichkeit von Studierenden der Gruppe 2: Während der Präsentation die Fragen beantworten, die Unterrichtsnotizen den Kollegen und dem Lehrer weitergeben, die Übungen vervielfältigen.

Verantwortlichkeit der einzelnen Studierenden: In jeder Unterrichtsstunde die ausgeteilten Notizen, Arbeitsblätter und Hausübungen jeweils in eine Mappe legen (es könnte auf Studierende motivierend wirken, wenn Lehrende Mappenführung der Studierenden zusätzlich benoten würden).

Im Rahmen der Verantwortlichkeit des Lehrers sollte man die eingesammelten Hausaufgaben als Semesterperformanzen Studierender ansehen und mit benoten, was auf die Endleistung der Studierenden positiv einwirken kann. Ich habe davon bisher maximal 40% Punkte zur Endnote hinzugefügt. Theoretisch (siehe dazu Tekin, 1979, S. 288-302) halte ich das zu entwickelnde Verhalten der angehenden LehrerInnen für wichtig und dafür sehe es für sinnvoll an, parallel zum Gewicht der Abschlussprüfung in Gesamtleistung der Studierenden das Schwergewicht der Hausaufgaben relativ zu betonen. Also erfolgt die Benotung trotzdem, ohne auf das übliche Bewertungssystem der Leistungsmessung im türkischen Hochschulbereich (40% der Zwischenprüfung + 60% der Abschlussprüfung) zu verzichten. Wenn ein Studierender alle schriftlichen Hausaufgaben erledigt hat, unterzieht er sich der Abschlussprüfung mit bereits 40%igen Anteil der Gesamtleistung in der Tasche und hat somit mehr Selbstvertrauen und weniger Stress. Das regelmäßige Sammeln wöchentlicher Hausaufgaben ermöglicht ihm außerdem auch genug Materialbeschaffung für Vorbereitung auf die Abschlussprüfung.

Die zu erzielenden Fertigkeiten je nach der Phase des Konzepts

1. Phase: Vor dem Unterricht:

Planung, Bewusstsein für Lernmaterial, Verantwortung tragen, nach Informationen forschen, Organisation, Interpretation und Produktion des Lernmaterials, Selbstvertrauen.

2. Phase: Während des Unterrichts:

Verantwortung, Motivation, Organisation, Leistung und Performanz im Seminarraum, Lernen beim Lehren / Lehren beim Lernen, Austausch, Empathie, Medienkompetenz, Klassenmanagement, Interaktion, Kommunikation, soziales Lernen. Übung (passive, semipassive, aktive Übungstypen) Kontroll- und Bewertungsaufgaben entwickeln (vgl. Yücel, 2011, S. 22-32.).

3. Phase: Nach dem Unterricht:

Bewertung, Aufmerksamkeit, selbstständiges Lernen, Verantwortung/ Festigung des Gelernten, Erfolg lenken, Selbstvertrauen entwickeln.

3. DISKUSSION

Im Studienjahr 2012-2013 sind die Ansichten der Studierenden aus dem DaF-Bereich in der Lehrveranstaltung *Deutsche Literatur* bezüglich des Konzepts erhoben worden. Die Meinungen über die qualitative Bewertung möchte ich unter drei Rubriken zusammenfassen, und zwar in Pro- und Contra-Meinungen und Vorschlägen.

3. 1. Pro-Meinungen

3.1.1. Pro-Meinungen über die Phase „Vor dem Unterricht“

In diesem Unterricht sind die Überschriften der zu behandelnden Themen aufgelistet, je nach Studentenzahl Gruppen gebildet und die Themen verteilt worden. Somit hat jeder Student Vorwissen über die bevorstehende Arbeit erlangt. Damit das Verstehen der Studierenden erleichtert wird, wurde extra eine Präsentation über die unbekanntes Wörter im Text vorbereitet. Auf diese Weise ist der Student dem Text nicht fremd und kann sich die Wörter einprägen. Mit der Aufteilung der Themen auf die Wochen wurde versucht, den Studierenden Verantwortungsbewusstsein beizubringen. Das Verteilen des Lehrmaterials durch den Lehrer hat in gewissem Maße die Last der Studierenden erleichtert.

3.1.2. Pro-Meinungen über die Phase „Während des Unterrichts“

Es war ein Unterricht, bei dessen Abhaltung Studierende aktiv waren. Das Verwenden von visuellen und auditiven Materialien war ein wichtiger Faktor, um den Stoff dauerhaft zu memorisieren und den Erfolg zu erhöhen. Dank der PowerPoint-Präsentation stand die Visualität im Vordergrund und ermöglichte das Fokussieren der Aufmerksamkeit der Studierenden auf das Lernthema. Dadurch wurde es ermöglicht, dass im Text vorkommende und unbekanntes Informationen über einen Platz oder eine Person – auch vom sonst nie zuhörenden Studierenden – aufgeschnappt wurden, indem er sich die Präsentation ansah. Das Erscheinen der Studierenden vor dem Unterricht mit ihrem gesamten Material und das Erledigen der Vorbereitungen in der Klasse erweckt bei ihnen das Verantwortungsbewusstsein.

3.1.3. Pro-Meinungen über die Phase „Nach dem Unterricht“

Außer den Aktivitäten im Seminarraum fördern die schriftlichen Hausaufgaben die Schreibfähigkeit und das Forschen. Die Benotung der Präsentation und der Hausaufgaben durch den Lehrer regt den Studierenden an. Seine fleißige Arbeit während des Semesters wird mit der Notenbewertung belohnt.

3.2. Contra-Meinungen

3.2.1. Contra-Meinungen über die Phase „Vor dem Unterricht“

In manchen Gruppen übernahm nur eine Person die ganze Verantwortung aufgrund von manchen Ungleichheiten bei der Gruppenaufteilung.

3.2.2. *Contra-Meinungen über die Phase „Während des Unterrichts“*

a) Ehe man zum Unterricht überging, wurden die unbekanntesten Wörter des zu behandelnden Textes anhand einer Präsentation den Studierenden vermittelt. Bei der Präsentation sollten die Studierenden mit den verwendeten Bildern erraten, um welches Wort es sich etwa handelt. Allerdings ist dies nicht immer gelungen. b) Bei manchen Themenerklärungen gab es Schwierigkeiten mit der Aussprache. c) Die Eins-zu-eins-Abschreibung und schnelle Vorlesung des vom Lehrer ausgehändigten Materials verursachte Schwierigkeiten beim Verstehen der Wörter: daraus folgte ein Abschweifen vom Thema und der Aufmerksamkeit. Manche Studierende sahen so aus, als würden sie zuhören, doch in Wirklichkeit hatten sie keine Ahnung vom Referierten.

3.3. Vorschläge

Laut kritischen Meinungen der Studierenden sind folgende Vorschläge zu vermerken:

3.3.1. *Bezüglich der Vorbereitung:* Die Entstehung von technischen Störungen muss jeder Zeit vor Augen gehalten werden und deshalb ist immer ein Plan B parat zu haben. Zum Beispiel, wenn der Student an einem bestimmten Tag eine PowerPoint-Präsentation vorbereitet hat und sein Laptop nicht funktioniert, so muss er seine Präsentation mit einem Handout oder einem Flipchart weitermachen. So wird man einerseits mit dem Thema vorankommen und andererseits wird der Student seine Aufgabe verantwortungsvoll erfüllt haben.

3.3.2. *Bezüglich der Wortschatzpräsentation:* a) Anstatt nur mit einem einzelnen können mit mehreren Bildern das Erraten der Studierenden erleichtert werden. Aus diesem Grund können bei Präsentationen viele Bilder verwendet werden. Bei Wörtern, die mit Bildern schwer erklärbar sind, kann auch Gestik und Mimik verwendet werden, wodurch der Unterricht amüsant und interessant werden kann. Nach dem Erraten wird zuerst die deutsche, dann die türkische Übersetzung angegeben und mit einem einfachen Satz gefestigt. Sogar mit Synonymen und Antonymen des Wortes kann man Zusatzwissen verschaffen. b) Die Wörter der behandelten Text-Materialien müssen (wegen der unterschiedlichen Sprachniveaus der Studierenden) deutlicher, verständlicher und einfacher sein.

3.3.3. *Bezüglich der Art und Weise der Referate:* a) Wenn ein/e Studierende/r mit dem Referat beginnt, muss die Präsentationssprache deutlich und verständlich sein. Anstatt von langen, schwierigen Sätzen, müssen dem Niveau der Studierenden entsprechende Sätze gebildet werden. Somit wird auch der Unterricht nicht langweilig. b) Während des Referierens sollte die ganze Präsentation nicht nur einer Person überlassen werden. Die Folien sollten untereinander aufgeteilt präsentiert werden. Somit würde jeder seinen Anteil an der Aufgabe leisten. c) Während der Präsentation können entsprechende Fragen die Aufmerksamkeit der Lernenden erwecken. d) Nach dem Referat können im Plenum unterhaltsame Aktivitäten zur Festigung des bearbeiteten Textes und der zu erlernenden Wörter durchgeführt werden. Dies kann in einem Prüfungsformat, in Form eines Spiels oder einer Geschichtenerzählung (mittels der gelernten Wörter, die an der Tafel festgehalten sind) sein. Mit dieser Aktivität kann gemessen werden, was und wie viel Studierende vom Text und von den Wörtern gelernt haben. e) Bei Präsentationen müssen alle im Seminarraum Anwesenden berücksichtigt werden und die Entstehung des Eindruckes eines Lesewettbewerbs vermieden werden.

3.3.4. *Hausaufgaben betreffend:* Erst das rechtzeitige Einsammeln der abgegebenen Hausaufgaben kann bei den Studierenden Verantwortungsbewusstsein erwecken/entwickeln.

4. FAZIT

Im Grunde genommen ist das in meinem Beitrag vorgeführte Unterrichtskonzept keine völlig neue Anwendung. Ich habe lediglich gezeigt, wie manche bekannten Ansatzpunkte in Zusammenhang mit den „Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts“ (siehe, zum Beispiel Demirel, 2003, S. 24-27) in die Unterrichtspraxis übertragen werden können. Wie es schon ersichtlich ist, überlappt es sich stellenweise mit dem kollaborativen und konstruktivistischen Methodenansatz. Da nicht nur die Endnote (Abschlussprüfung) berücksichtigt, sondern auch im Zusammenhang der Transparenz, Kontrollierbarkeit und Nachhaltigkeit der Lerninhalte das Planen, Beobachten und die Bewertung der Semesterleistung ermöglicht wird, kann man mit Sicherheit sagen, dass diese Anwendung hinsichtlich des Lernprozesses, der Motivation und des für das Fremdsprachenlernen nötigen Selbstvertrauens unterhaltsam, effektiv und erfolgsversprechend ist.

Vor allem kann es auch in anderen Fremdsprachenkursen und -seminaren, für die schriftlich authentische Textmaterialien von Bedeutung sind (Yılmaz, 2007, S. 844f.), verwendet und auf Grund oben erwähnter Probleme mit Motivierung der Fremdsprachenlernenden für alle anderen Lehrveranstaltungen mit kleinen Modifikationen weiterentwickelt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Demirel, Özcan (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem/A Yayıncılık,.
- Elsner, Daniela & Wildemann, Anja (2013). Multi-literacies Entwickeln. Das europäische Projekt MUVIT (Multiliteracy Virtual). *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 10-1, Nisan 2013, S. 1-20.
- Heinz Klippert (2000). *Methodenlernen – Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim, Basel, 11. Aufl., S. 27 – 31.
- Tekin, Halil (1979). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, genişletilmiş 2. Basım, Ankara.
- Yılmaz, Hasan (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Materyal. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*, 2007, S. 842-846.
- Yücel, Erdinç (2011). Lernen durch Lehren: Eine handlungsorientierte Verfahrensweise für den DaF-Unterricht. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2011, 2 (1), S. 22-32.

Internetquellen

- “Bologna Süreci’ne Katılım için Gerekli Koşullar ve İşlemler”. <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=52> (09.11.2013)
- “Bologna Süreci 2020 - Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı - Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi (Leuven ve Louvain-la-Neuve, 28-29 Nisan 2009)”. <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=85>; 09.11.2013)
- Picciano, Anthony G. (2002). Developing a Web-Based Course Model at an Urban University. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*. bwp@-Sonder-Ausgabe Nr. 2a (Juni 2002): Forschung und Entwicklung didaktischer Innovationen in-mit-durch webbasierte Lernumgebungen. http://www.bwpat.de/ausgabe2a/picciano_bwpat2a.shtml (09.11.2013)
- Riedl, Alfred & Schelten, Andreas (2006): *Handlungsorientiertes Lernen. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht*. Unterlagen für die Teilnehmer der Fortbildung. Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen 14. Februar 2006. Technische Universität München. <http://www.bpaed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/publikationen/riedl/2006lfhuriedlschelten.pdf> (15.04.2017)

EXTENDED ABSTRACT

In today's understanding of education; necessity, rightfulness or sufficiency of the student-centered system that can be described as "putting the student in the center of all education activities" are not being discussed any more. Instead, questions such as "how can we increase the effectiveness of this approach?" or "what kind of variables can provide such an improvement?" are occupying people's mind.

One of the most important variables among those which affect the success of student-centered approach is the qualification of perception of youngsters in today's digital media age. Cognitive learning, which have been predominantly applied from of old, may become slow and boring for new generations' level of perception. Therefore, we should give wider coverage to the applications that encourages affective learning by including modern media products.

This requirement, in fact, makes it necessary for us to review the traditional teacher behaviour rather than student behaviour and make the teachers' and students' levels of perception approach to each other. We should ask ourselves the question that how we can use the existing class-management strategies to increase the students' level of preparedness without changing the education model based on the teacher's authority and face-to-face methods. As is known, the type of student who comes to the class in two dimensional media environment and is ready to listen to or learn what the lecturer teaches no more exists. Furthermore, we deal with a student profile who may both outscore his/her teacher using the information and skills gained from the internet and has difficulty in focusing on a certain topic due to the media bombardment. How much is the preparedness of a student who is in communication with his/her friend via cell phone while listening to the teacher healthy or sufficient? How can you affect and motivate the students who can found any term or topic instantly via the web-search engine while you are trying to make that subject learnt thoroughly by thinking?

In this document, I will show a lecture practice which is suitable for the aforementioned learning environment and can be a good solution for the problem. My document is based on qualitative data.

In this sense, both curriculums and measurement/evaluation system should be transparent and open to be supervised. It is especially the teachers' responsibility that will be supervised. This is required in order to prevent the student-centered education from mistakenly being applied by putting a burden on students, because sometimes there are some instructors who prefer to give whole task to the student and just become a bystander instead of taking any responsibility.

The concept that I would like to present is targeting at the 3-hour lectures which will be taught to the foreign language departments' students who took preparation class under normal conditions (e.g. German Literature, Reading and Writing Skills, Advanced Reading and Writing Skills). It could especially be applied for some other lectures in which written texts are used as foreign language teaching material. Due to the aforementioned reasons, this method can be modified and improved for both traditional reading lectures and other ones for which some motivation difficulties are experienced. This concept supports not only traditional student-teacher skills (lecture planning, class management, communication etc.) but also some additional ones which can be shortly named as "mediatic literacy" (e.g. Media based utilization, critisizing, esthetics and formatting skills etc.), which are required to be present for the teacher candidates who are compatible for the contemporary media environment. Within this scope, teacher candidates should have visual (picture interpretation, utilization and creation etc.), functional(cognitive revelation for finite and hyper texts, pragmatic utilization etc.), multi spectral (linguistic, utilization of visual, numeric or auditory symbol systems, formation, binding etc.) and digital

(learning the digital media, using the process, recognizing the factors constituting the digital text) literacy skills.

This model involves three stages: Pre-Lesson, Lesson and Post-Lesson. All stages of practice are performed by both the teacher and the student. At the first stage, the student participates the lesson plan and undertakes a responsibility by progressing an awareness. This strengthens the mutual reliance between the student and the teacher. With this stage, which includes preparing a presentation by the student, the processes of internal motivation, investigation, reading and learning by himself/herself become active.

With the second stage; that is the stage of lesson time, the student motivates the whole class with his/her responsibility and motivation; reinforces his/her knowledge by teaching to the others and expresses himself/herself in a micro-social setting. At the third and final stage; that is the post-lesson stage, the student can evaluate himself/herself, which gives a feeling of self-confidence about how much he/she has learnt in this presentation, and a feeling of satisfaction about the activity, which will affect his/her grades at the end of the term.

All in all, in a context of transparency, auditability and sustainability, I can say that this is an efficient, enjoyable and great white hope practice in terms of not only final results but also process-driven approach, since it gives an opportunity for both planning and evaluating in-semester performance of the students in addition to motivating them by instilling self confidence and discipline.



Die Literaturwissenschaft und die türkische Germanistik zwischen Innovation und Tradition-eine Annäherung an die „Cultural Turns“ in der türkischen Germanistik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive¹

Literature and The Turkish Germanistics Between Innovation and Tradition- An Approach To The "Cultural Turns" In Turkish Germanistics From The Scientific Perspective of Literature¹

Kadriye ÖZTÜRK²

Application Date: 18.06.2018

Accepted Date: 23.07.2018

To Cite This Article: Öztürk, K. (2018). Die Literaturwissenschaft und die türkische Germanistik zwischen Innovation und Tradition-eine Annäherung an die „Cultural Turns“ in der türkischen Germanistik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 92-101.

ÖZ: Kültür yeni tanımıyla birlikte tüm sosyal ve beşeri bilimleri etkileyen bir olgu olarak, özellikle küreselleşen ve küçük bir “köy” haline gelen dünyamızda önemini gittikçe arttıran bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültür, artık homojen değil de göçler veya diğer kültürlerarası etkileşimler ve geçişler nedeniyle heterojen olarak algılanmakta ve tüm sosyal bilimler alanının temelini oluşturan bir kavram olarak günümüz insanını etkilemektedir. Kültür kavramından etkilenen ve kültür olgusu üzerine kurulan bir diğer alan ise Germanistik dediğimiz Alman Dili ve Edebiyatı alanıdır. Germanistik, Alman Edebiyatında oluşan edebi metinler ve dil üzerine araştırmaların yapıldığı bir disiplin olarak kültürü temel alır. Bu alanda kültür art süremlisi ve eş süremlisi olarak eserlerde incelenmekte ve hatta doğrudan kültür konusu bizzat incelenmese dahi, kültür edebi eserlerin temelini oluşturmakta ve Goethe'nin dünya edebiyatı kavramında olduğu gibi ulusal edebiyatların gelişmesine neden olmaktadır. Kültürün boyutları ve heterojenliği, Doris Bachmann-Medick'in “Kultur als Text” (metin olarak kültür) adlı kitabında dile getirilerek, edebi bir metin gibi analiz edilmesi ger eken bir metin olarak örnek eserlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda adı geçen yazara göre kültür edebiyat biliminin- ki burada Germanistik de söz konusudur- temel taşı oluşturmaktadır ve yazar buna bağlı olarak edebiyat biliminde bir antropolojik döngüden söz etmektedir. Antropoloji, etnoloji veya etnografya alanlarında ise edebi döngü söz konusudur; bu demektir ki, adı geçen her iki veya üç alan da birbirlerinin *kültürü* veya *toplumu analiz etme* yöntemlerini karşılıklı olarak kullanırlarsa kültürleri yakından tanımak, yabancı kültürü anlamak ve birtakım yabancı sabitlemiş kültür imgelerini de değiştirmek mümkün olabilecektir. Bu çalışma, yine aynı yazarın bu tezine dayanarak, kültürel döngülerin edebi eserlerde nasıl analize katkıda bulunacağını ele almayı hedeflemektedir. Bu döngülerin özellikle

¹ Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü tarafından Antalya Lara'da düzenlenen 13. Türk Germanistik Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin AUJEF Prof. Dr. Seyyare Duman anı sayısı için yayınlanmak üzere gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

² Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, kozturk@anadolu.edu.tr

Türkiye'deki Germanistik alanına ne gibi katkılar sağlayacağı ve geleneksel edebi eser yorumlamaktan vazgeçmeden de bu döngülerin eser yorumlamaya yenilikçi açıdan katkıda bulunabileceği edebi eserlerden örneklerle anlatılacaktır.

Anahtar sözcükler: Yenilikçi metin analizleri, kültürel döngüler, geleneksel metin analizleri, edebi metinler

ABSTRACT: Die Kultur, die mit ihrer neuen Definition alle sozialwissenschaftlichen Bereiche beeinflusst, tritt in unserer zu einem globalisierten und zu einem kleinen Dorf gewordenen Welt als ein immer wieder an Bedeutung gewinnendes Phänomen auf. Die Kultur wird nicht mehr als „homogen“, sondern wegen der Migrationsbewegungen, kultureller Übergänge und kultureller Diffusion als „heterogen“ wahrgenommen und sie beeinflusst als ein Begriff, der allen sozialwissenschaftlichen Bereichen zugrunde liegt, den Menschen unserer Zeitperiode. Eine Disziplin, die von dem Begriff „Kultur“ betroffen worden ist und auf diesem Begriff basiert, ist die Germanistik, die sich mit der deutschen Literatur und Sprache befasst. Die Germanistik als ein Fach über die Forschungen über die deutsche Literatur und Sprache bezieht sich auf den Begriff „Kultur“, in dieser Disziplin werden literarische Texte diachronisch und synchronisch analysiert und die Kultur bildet dabei die Basis für die Analyse und Forschungen, auch wenn die Kultur an sich selbst als Analyseobjekt nicht in Betracht gezogen wird, und die Kultur bildet die Grundlage für die Entstehung der Nationalliteraturen wie es Goethe entworfen hatte. Die Dimensionen und die Heterogenität der Kultur wird im Buch von Doris –Bachmann Medick „Kultur als Text“ in Hinsicht auf „die Kultur als ein literarischer Text“, der analysiert werden kann, mit Beispielen aus den Texten veranschaulicht. Nach der Autorin bildet die Kultur die Grundsteine für die Text-Analysen in der Germanistik und der Literaturwissenschaft, sie redet auch von einer anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft. Dagegen geht es in den Bereichen wie Anthropologie, Ethnologie oder Ethnographie um eine literaturwissenschaftliche Wende. Das bedeutet, dass man die fremden Kulturen näher kennenlernen kann und dass die durch die Schrift festgelegten Bilder aufgehoben werden können, wenn diese genannten Bereiche zusammen gegenseitig von ihren Analysemethoden profitieren können. Diese vorliegende Arbeit basierend auf dieser These der obengenannten Autorin zielt darauf, den Beitrag der „Cultural Turns“ zu der Text-Analyse innerhalb der Germanistik zu zeigen. Man versucht mit Beispielen aus den Texten zu demonstrieren, wie diese „Cultural Turns“ eine innovative Analysemöglichkeit in die Türkische Germanistik und in die Textanalyse bringen können, ohne auf die traditionellen Analysemethoden innerhalb der Türkischen Germanistik zu verzichten.

Keywords: Innovative Text-Analysen, cultural turns, traditionelle Text-Analysen, literarische Texte.

1. EINLEITUNG

Dass die Literaturwissenschaft innerhalb der türkischen Germanistik eine andere Literaturwissenschaft als die der Inlandsgermanistik ist, ist eine bewiesene und unvermeidliche Tatsache, die weder mit Verachtung noch mit Isolation geladen sein sollte, doch mit Alteritätskonzepten zu erklären ist. Diese Germanistik -und damit die Literaturwissenschaft- wird als Auslandsgermanistik oder Auslandsphilologie bezeichnet. Der Grund dieser Bezeichnung liegt darin, dass das Lehrpersonal, die Lehrmethoden, die Analyseverfahren, die wissenschaftlichen Quellen, der Kanon, die Adressaten und die Lehrpläne in den Abteilungen für diese Germanistik oder auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache anders sind als die im Inland. Man kann dazu noch als einen positiven Fortschritt hinzufügen, dass die türkische Germanistik nach einer langen Geschichte eine wichtige Rolle übernommen hat, die Inlandsgermanistik in Hinsicht auf Forschungsinhalte und methodische Abhandlungen zu beeinflussen, einerseits wegen der anders rezipierten und die deutsche Literatur bereichernden Forschungsarbeiten und andererseits wegen der türkischstämmigen Autoren, die in Deutschland schreiben.

1.1. Innovation versus Tradition-die türkische Wende

Man kann sagen, dass es eine reziproke und dialogische Beeinflussung gibt. In diesem Zusammenhang deklariert Leslie A. Adelson in ihrem berühmten Buch den Aufbruch der türkischen Wende in der deutschen Literatur: „Beyond this, a broader Turkish turn in German literature has been underway since roughly the 1970s“ (Adelson, 2005, S.15). Der „Turkish turn“ ist und war als Folge der Migrationsliteratur, bzw. der interkulturellen Literatur in den Vordergrund gerückt, die eine Lösung für das Fach Deutsch in der Türkei bezüglich der Bereicherung der Themen und der deutschen Sprache sein sollte. In ähnlicher Weise drückt Yeşilada ihre Meinung über diesen „turn“ wie folgt:

[...] Türkisch-deutsche Literatur gilt heute mit zwei schreibenden Generationen als eine eigene literarische Strömung, die in den fast fünf Jahrzehnten ihres Bestehens zu einem festen Bestandteil der deutschen, deutschsprachigen Literatur geworden ist. Ihr wurde unlängst eine ganze Ausstellung gewidmet, in Handbüchern zur Interkulturellen Literatur erhält sie ein eigenes Kapitel, und in der germanistischen Literaturwissenschaft wird der Einfluss türkischer Literaten im Sinne eines "Turkish Turn" in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur diskutiert. [...] (Yeşilada, 2016).

1.1.1. Cultural turns –Literaturwissenschaft

Das Ziel dieser Arbeit ist aus den oben genannten Gründen die Lage der „cultural turns „in der türkischen Germanistik ausführlich darzustellen, die im Fach wenig Beachtung gefunden haben, und die Möglichkeiten der Verortung dieser „turns“ in der Textanalyse zu diskutieren und zu erarbeiten. Denn, neben diesem „Turkish turn“ haben neue innovative Annäherungen und Trends an den Begriff „Kultur“ sowohl in der Inlandsgermanistik als auch in der Auslandsgermanistik, die bislang als eine homogene nationale Kultur mit homogenen dichterischen, sprachlichen, soziopolitischen, didaktischen und inhaltlichen Herangehensweisen diktiert und thematisiert wurde, die Germanisten dazu bewegt, die deutschsprachigen Texte anders und neu zu interpretieren, umzuinterpretieren und zu analysieren, was man als die innovative Seite der türkischen Germanistik bezeichnen kann. Dabei gibt es auch

traditionsbezogene Standpunkte der türkischen Germanisten mit Fragestellungen, warum die neuen innovativen Tendenzen in die türkische Germanistik eingedrungen sind und warum Texte nicht wie früher, also rein philologisch interpretiert werden sollten, also ohne die Einbettung der neuen Interpretationsmethoden wie die Intertextualität, die postkoloniale Perspektive, postmoderne Tendenzen, die Dekonstruktion oder die ethnologische und die anthropologische Analyseverfahren der literarischen Texte. Die Frage sollte dann heißen, bringen die neuen Richtungen, innovative Interpretationsmethoden in die Germanistik und ins Fach DaF viele Lasten wie neue Lektüren, neue kanonische Texte, neue Quellen, neue Horizonte beim Analysieren der Texte, die jahrelang immer wieder zu denselben die Bedeutung abschließenden Interpretationen geführt haben?-z.B. Kafkas Figuren als leidende Figuren, Goethes als Figuren der Ordnung- Als eine Lösung kann man von den „cultural turns“ hier profitieren, was also kann man von den „cultural turns“ in diesem Sinne erwarten? Eine innovative Lösung wäre die Einbettung der „Cultural turns“ in die Geisteswissenschaften somit auch in die Literaturwissenschaft und in die türkische Germanistik. Diese „cultural Turns“ tragen dazu bei, innerhalb der türkischen Germanistik, die wie die Germanistik allgemein und weltweit in einer Krise hinsichtlich der Themenentdeckung und neuer Horizonte ist, die traditionellen Sichtweisen und Analyseverfahren in die Frage zu stellen und neue Horizonte für die Germanistik zu entwickeln. In dieser Arbeit wird diese Lage diskutiert, warum neue Tendenzen abgelehnt werden und die Tradition wieder bleiben sollte, warum wir neue Trends brauchen. Eine heraus tretende Frage ist auch, wozu „cultural turns“ in der Germanistik und in der Literaturwissenschaft innerhalb der türkischen Germanistik beitragen können? Wie kann man von diesen „cultural turns“ und inwieweit profitieren?

2. METHODEN-INNOVATIV ODER TRADITIONELL

Die Literaturwissenschaft als ein viel diskutiertes Fach sowohl innerhalb der Geisteswissenschaften als auch in der Kunsttheorie, vielfach angegriffen von vielen fremdsprachenbezogenen Fächern wie DaF oder DaZ als ein für das Fremdsprachenlernen unnötiges und schweres Fach, ist ein für die Geisteswissenschaften, für die Erziehung des Geistes des Menschen, der Sprache und des Sprachdenkens des Menschen nötiges Instrumentarium und Notwendigkeit; auch wenn die Literaturwissenschaft mit ihrer Textanalyse und mit ihrem Textverstehen zur Erziehung allgemein des Menschen speziell der Studenten beiträgt, kann man vom Problem in der Auslandsgermanistik sprechen, dass man die geistesentwickelnde und zum Denken führende Funktion der Literatur und der literarischen Texte nicht genau verorten kann. In diesem Fach wird mit vielen Methoden gearbeitet; die positivistische, soziologische, marxistische, werkimmanente, geistesgeschichtliche, rezeptionsästhetische, feministische, dekonstruktivistische, semiologische oder auch interkulturelle Methoden.

So wird das Fach sowohl hinsichtlich der curricularen und als auch der wissenschaftlichen Bezüge und Diskussionen immer wieder verdrängt und die Bedeutung des Faches immer wieder auf populäre Denksysteme und fremdsprachenbezogene Diskurse reduziert; ein Beispiel wäre hier zu nennen, so hat heutzutage der Mathematiker Alan Sokal und der Physiker Jean Bricmont ein Buch mit dem deutschen Titel „Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften mißbrauchen“ (Sokal; Bricmont, 2002) herausgegeben, dort wird die Postmoderne angegriffen und viele Theoretiker der postmodernen Theorie verspottet, was einige türkische Literaturwissenschaftler/Komparatisten als eine Reform in der Literaturwissenschaft betrachten. In diesem Fall haben die Literaturwissenschaftler viele

Aufgaben und Fragestellungen: erstens, muss man ein solches Buch als Basis für das Verstehen oder Nichtverstehen der Texte in der Literaturwissenschaft der Inlands- und Auslandsgermanistik ernst nehmen, und alles, was bis jetzt gemacht wurde, ablehnen, die auf der postmodernen Theorie und Praxis basieren und wie muss man sich verhalten, sich selbst leugnen? Sind die Interpretationen der Texte, die sich auf Ansätze von Lacan, Kristeva, Deleuze und Guattari basieren, vorübergehend in die Schubladen zu legen, oder gibt es falsche Interpretationen nur deswegen? Was wird denn mit den wissenschaftlichen Arbeiten geschehen, die sich auf diese Namen beziehen? Muss man sie zurückweisen? Soweit man ausdrücklich sehen kann, werden innovative Sichtweisen und Analyseverfahren der literarischen Texte wegen der Wissenschaftskriege, bzw. des Krieges zwischen der Mathematik und der Physik, wieder in eine Gefahr geraten nach so vielen hermeneutischen Modellen und Bemühungen seit Aristoteles und Gadamer.

2.1. Rahmenbedingungen der Auslands- und Inlandsgermanistik im Bezug auf Methoden

Ist Auslandsgermanistik bereit sich selbst zu erneuern? Colliander äußert seine Meinung über die Auslandsgermanistik ganz offen, nur einige Punkte sind hier zu erwähnen; er meint, dass Deutsch hier eine Existenzsache ist, um die man kämpfen sollte. Der Erfolg sollte darin liegen, dass man die Mentalität der Studenten ernst nehmen soll-auch wenn sie uns nicht gefällt-, dass man für den Zeitgeist offene Sinne hat, dass wir unsere Kräfte nicht in vornherein verlorenen intellektuellen Auseinandersetzungen verschwenden, sondern sie dort einsetzen, wo Hoffnung auf Erfolg besteht, dass wir uns mit dem Gedanken anfreunden, dass auch in der Ausbildungspolitik ein Cost-Benefit-Maßstab angelegt wird (Vgl., Colliander, 2009, S.55). So wird von Colliander betont, dass das Fach nur mit der Hoffnung und Erwartung überleben kann, auch aus pragmatischen und praktischen Gründen.

Özyer fragt schon im Jahre 2007, ob die Germanistik in der Türkei vom Aussterben bedroht ist, weil man die Germanistik wegen des Diploms studiert, ohne daran Freude oder Aussicht auf eine zukünftige Karriere zu haben (Vgl., Özyer, 2013, S.4).

In diesem Zusammenhang behauptet Tapan, dass die Lage des Deutschen im Ausland hinsichtlich des Faches DaF sich verbesserte, weil das Fach sich vom Fach Germanistik trennte und dass man berufsbezogene Ausbildung machen kann und dass die Absolventen angestellt werden können, demnach werden die Studiengänge die Germanistik und die Deutschlehrausbildung strukturell getrennt (Vgl., Tapan, 2009, S.212)

In dieser Arbeit wird nicht quantitativ mit den Zahlen gesprochen, da diese Zahlen oder die Probleme mit dem Lehramtswesen ökonomisch oder politisch gelöst werden sollten. Vielmehr werden in der vorliegenden Arbeit inhaltliche und konzeptionelle Sachverhalte innerhalb der türkischen Germanistik oder auch des Deutschen als Fremdsprache thematisiert. Was geschah und geschieht inhaltlich, also thematisch in der Türkischen Germanistik? Braucht man Hermeneutik und Rezeptionsästhetik des Fremden, also der Auslandsgermanistik, die sich auf die Adressaten und auf das Lehrpersonal und auch auf die Forscher beziehen? Die Antworten dieser Fragen liegen in der Anerkennung und Adaptierung der sog. „cultural turns“ sowohl in der türkischen Germanistik als auch in der Inlandsgermanistik. Jetzt kommen wir zu den „cultural turns“. Doris Bachmann-Medick hat ihrem Buch mit dem gleichen Titel „Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften“ (Bachmann-Medick, 2006) sieben „cultural turns“ erwähnt, die in den Humanities, also in Kulturwissenschaften zu vielen innovativen Abhandlungen beitragen könnten. Diese sind, so uns vielen

bekannt ist, „Interpretive turn, Performative turn, Reflexive turn /literary turn, Postkolonial turn, Spatial turn, Iconic turn und Translational Turn“.

Auch wenn es natürlich Kritiken an diesen „Cultural Turns“ geübt werden, wie an jeder Neuigkeit Kritik geübt wird, muss man auch daran denken, dass jede neue Theorie von der anderen Theorie gelöst und überwunden werden will, wie Liebrand und Kaus die „cultural turns“, die in dieser Arbeit für eine Lösung gehalten werden, in Frage stellen:

[...] Zu fragen ist auch, ob es sinnvoll ist, zwischen großen Paradigmenwechseln (als ein solcher wäre wohl der cultural turn einzuschätzen) und kleineren Moden zu unterscheiden. Noch offen scheint, ob die turns den „Zerfall“ der Germanistik in immer kleinere Quasi-Teildisziplinen vorantreiben oder ob die turns dem Fach im Gegenteil Brückenschläge anbieten, Integrationsvorschläge machen. [...] (Liebrand& Kaus, 2014, S.7).

3. KONSEQUENZEN DER ARBEIT-TURNS UND ANALYSEN

Die Angst davor, dass diese „cultural turns“ zum Zerfall der Germanistik führen könnten, kann hier nicht ernst genommen werden, da in der heutigen globalisierten Welt die Wissenschaften, insbesondere die Humanities oder die Geisteswissenschaften fächerübergreifend, intermedial, interdisziplinär und multidisziplinär vorgehen sollten. Dabei kann es nicht in Vergessenheit geraten, dass ein Autor als Quelle des Geschriebenen nicht nur mit den Worten und Sätzen, d.h. nur mit der Sprache operiert, sondern außerhalb der Sprache auch die Welt wahrnimmt mit allen seinen Sinnen, seiner Geschichte, seiner homogenen oder heterogenen Kultur, seinem realen, irrealen oder imaginären Raum, seinen Vorstellungen, mit den realen oder imaginativen Reisen im Kopf, mit seinen figuralen Arsenalen, mit seiner Sprache, mit seiner Einsprachigkeit, mit seiner Mehrsprachigkeit, mit seinen Sprachspielen, mit seinen Krankheiten oder auch mit seinen Kritiken an der Welt oder an den Menschen und Menschenverhalten, danach bringt der Autor alles mit dem Medium „Schrift“ zur Sprache, und dadurch bewirkt die Schriftsprache die schriftliche Konzeption der Sprache.

3.1. Innovation durch „Cultural Turns“

Als erstes will ich auf die „Interpretive turn“ (Bachmann-Medick, 2006, S. 58ff.) eingehen. Von Doris Bachmann-Medick wird in ihrem bekannten Buch in Anlehnung an Clifford Geertz „Kultur“ „als“ „Text“ (Bachmann-Medick, 1996) deklariert, ab diesem Zeitpunkt änderte sich alles in den Humanities, also in den Geisteswissenschaften. Kultur wird in diesem Konzept als Text wahrgenommen, die zu verschiedenen Bedeutungen wie ein literarischer Text offensteht, sogar benutzt man dabei, also bei der Interpretation der Kultur die Methoden der Literaturwissenschaft. „Kultur als Text“ zu verstehen, bedeutet auch, Literatur in ihrer kulturellen Funktion aufzuwerten: als realitätsschaffendes Medium der Hervorbringung [...] von Bedeutungen.“ (Bachmann-Medick, 1996, S.82) Literarische Texte können sich auch auf die Kulturen beziehen, die wiederum als Texte zu entschlüsseln sind. Von einem gegenseitigen Methodenaustausch zwischen der Literaturwissenschaft und der Anthropologie und Ethnologie ist hier die Rede. Denn die Anthropologen und Ethnologen müssen auch ihre Erfahrungen bei der Begegnung mit den fremden Kulturen durch die Schrift ausdrücken und die fremden Kulturen repräsentieren, so wie der Autor, der auch den Leser über die eigene oder die fremde Kultur informiert. Als zweites kommt „Performative turn“ (Bachmann-Medick, 2006, S.104ff), diese Wende bezieht sich insbesondere auf die Eigenschaft der Kulturen, auf die Rituale, die in Form von Theater aufgeführt

werden sollen; die Rituale in einer Gesellschaft, die man als eigen-und fremdkulturell bezeichnet, kann man auch als Drama- Performanzen in der Literaturwissenschaft wahrnehmen. Die Szenen in einem literarischen Text wie in Özdamars "Das Leben ist eine Karawanserei" enthalten solche kulturellen Performanzen. Eine Performanz ist im Roman von Özdamar das Märchenerzählen, denn es hat performative Züge. Es ist auch ein Ritual in orientalischen Gesellschaften. Zwei Figuren im Text sprechen, die eine sagt „erzähle“, die andere erzählt:

*„[...]Es war einmal, es war keinmal.
Als die Läuse als Lastenträger arbeiteten.
Als die Kamele als Ausrufer arbeiteten.
Als ich die Wiege meines Vaters hin-und herschaukelte. In einem Land gab es ein schönes Mädchen, sie hatte keine Mutter, wahrscheinlich war sie gestorben...[...]“ (Özdamar,1992, S. 99).*

Das Märchenerzählen im Roman ist wie ein Theaterspiel zu betrachten, es gibt zwei Figuren und eine Handlung und dazu noch einen Erzähler.

Auch die kulturelle Performanz in dem obengenannten Werk, die man als eine Zeremonie in der türkischen Kultur bezeichnen kann, ist mit einem ritualanalytischen Blick zu analysieren, z.B. „wie geht es dir-es geht mir gut“ –Diskurs und Ritual in den Besuchen zu Hause oder auch beim Gehen nach Hause auf den engen Gassen. Die Hauptfigur im Roman erzählt über das Ritual in der türkischen Gesellschaft:

*[...] „Ich verspätete mich sehr oft wegen der Frauen, die ich beim In –die- Schule-Gehen am Fenster sah. „O, Maşallah, meine Tochter, gehst du in die Schule?“
„Wie geht es deiner Mutter?“- „Gut.“
„Wie geht es deinem Vater?“- „Gut.“
„Wie geht es deinen Geschwistern?“- „Gut.“
Ich gab allen Antwort. Zwischen meinen Beinen die Katzen und Hunde und kleinen Kinder der Gasse, kam ich, allen Frauen an den Fenstern „gut“ antwortend, bis zur Hauptstraße“. [...]
(Özdamar, 1992, S.168).*

Über die Anwendung der Ritualanalyse in der Literaturwissenschaft und allgemein in den Humanities sagt Bachmann-Medick folgendes: „Die Anwendung des ritualanalytischen Blicks und der neuen Begrifflichkeit auf die Interpretation von Literatur, Drama und Theater ist das Sprungbrett für einen weiter reichenden performative turn (Bachmann-Medick , 2006,S.125).

Die Wende, die man als „Postkolonial turn“(Bachmann-Medick, 2006, S.184) bezeichnet, dient dem Literaturwissenschaftler dazu, die Texte insbesondere des 18. Jahrhunderts hinsichtlich der Teilnahme und der Effektivität des kolonialistischen Diskurses zu analysieren. Ob hier das von Said empfohlene „kontrapunktische Lesen“ zum Vorschein kommen sollte, soll auch diskutiert werden. Kafkas Werk „in der Strafkolonie,“ veranschaulicht uns einen ganz anderen Kafka, der an der Autorität des Vaters in seinem Werk „die Verwandlung“ leidet. Auch mit dem „performative turn“ zusammen kann man Kafkas „In der Strafkolonie“ analysieren. Denn im Werk Kafkas „in der Strafkolonie“ wird eine Szene aufgeführt, in der sich Offiziere der Kolonialisten und Einheimische für eine Folterzeremonie treffen, um eine Strafmaschine für die Bestrafung des Nicht-Gehorsams des Einheimischen in der (nicht benannten) kolonisierten Insel in Betrieb zu setzen und den Einheimischen auf einen brutalen Weg zu

bestrafen; diese Szene hat hier die Aufgabe die kolonialistische Performanz darzustellen. Hier tauchen wie in Geertz Darstellung des Balinesischen Hahnenkampfes (Vgl. Bachmann –Medick, 1992. S.1-20) die Themen wie die tierische Wildheit als mechanische Wildheit, männlicher Narzissmus, Statusrivalitäten auf und auch globale und politische Machtverhältnisse werden zur Sprache gebracht:

*[...] Auf diese Watte wird der Verurteilte bäuchlings gelegt, natürlich nackt; hier sind für die Hände, hier für die Füße, hier für den Hals Riemen, um ihn festzuschnallen. Hier am Kopfende des Bettes, wo der Mann, wie ich gesagt habe, zuerst mit dem Gesicht aufliegt, ist dieser kleine Filzstumpf, der leicht so reguliert werden kann, daß er dem Mann gerade in den Mund dringt. Er hat den Zweck, am Schreien und am Zerbeißen der Zunge zu hindern. Natürlich muß der Mann den Filz aufnehmen, da ihm sonst durch den Halsriemen das Genick gebrochen wird.«
[...]*“(Kafka , 2006,S.12).

An dieser kolonialen Performanz sind drei Figuren beteiligt, der Offizier, der Reisende und der Verurteilte, es wird hier ein Spiel gespielt, der eine ist aktiv, der andere, also der Reisende ist passiv und der dritte, also der Verurteilte ist sowohl aktiv als auch passiv.

Ein anderer „turn“, der hier erwähnt werden sollte, ist der „Spatial turn“ (Bachmann-Medick, 2006, S. 284ff.), wo der Begriff der Raum in kultureller Sichtweise in die Hand genommen werden sollte. Der Raum ist kulturell beladen, ohne kulturelle Anschlüsse kann man den Raum nicht lesen, sogar die Figuren in den Räumen entschlüsseln. Die Menschen handeln in Räumen, sie produzieren Kultur in den Räumen. Der Raum ist insbesondere für die Migrationsliteratur, auch für die Autoren, die zwischen den Kulturen schreiben und die einen heterogenen Hintergrund haben ein wichtiger Begriff. Dass der Raum in der Migrationsliteratur eine wichtige Rolle spielt, zeigen uns die Texte der Migrantenliteratur. Sogar kann man die Migrantenlyrik im Unterricht behandeln, um zu zeigen, dass der Raum das Leben des Menschen bestimmt und betrifft. Hier ist ein Gedicht von Zehra Çırak, der Titel lautet „Doppelte Nationalitätsmoral“:

*„Die Socken
rot mit weißem Stern im Sichelmond
die Schuhe schwarz rot gold
für viele ist es
wie ein warmer Fuß
im kalten Schuhwerk
für andere
ein Doppelknoten
in einem
nur schnürsenkellangen Leben
aber das
auf heißem Boden“* (Çırak, 2016).

Der Raum ist mit den Symbolen der nationalen Identität (Nationalität) verbunden und geladen (hier deutsche oder türkische), so gewinnt der „Spatial turn“ einen enormen Wert in der Analyse der literarischen Texte.

In der Literaturwissenschaft ist der erzählte Raum schon längst vor dem „Spatial turn“ behandelt worden, ausgehend von der spezifisch literarischen Darstellung von Bewegungen im Raum und vor allem von Codierungen des Raums, seinen Repräsentationsformen, seinen Gewohnheiten, narrativen Erschließungen und seiner Aufladung mit Symbolen und Imaginationen, schließlich seiner Umwandlung zu symbolischen bzw. „imaginären Orten“ (Bachmann-Medick, 2006, S.308).

Als letztes will ich auf den „Iconic turn“ (Bachmann-Medick, 2006, S.329) eingehen, der uns auf eine andere Weise interessiert, Dieser Turn ermöglicht uns die Einbettung der Bilder –auch der Bildenden Künste– in die literarischen Texte zu verstehen und zu analysieren, auch die Fotos in einem Familienalbum in einem literarischen Text zu analysieren und deuten. Mit diesem „Turn“ gewinnt die Bildlichkeit einen Stellenwert, der uns zu vielen Forschungen zwingen kann. Dieser Turn, der in der Literaturwissenschaft Eingang durch eine medientheoretische Horizonterweiterung findet (Bachmann-Medick, 2006, S.306) ermöglicht uns die literarischen Werke, die sich auf die Bilderdarstellungen beziehen zu analysieren und zu verstehen. In diesem Zusammenhang kann hier erinnert werden, dass im Fach „Komparatistik“ Forschungsarbeiten durchgeführt werden, die sich mit diesem Turn befassen. Nazmi Ağıl's Buch mit dem Titel „Ekphrasis. Batı'da ve Bizde Görsel Sanatın Sözlü Tasviri“ (Ağıl, 2015) (Ekphrasis. Eine literarische Darstellung der bildlichen Kunst im Westen und bei uns) vergleicht Werke von dem peruanischen Schriftsteller Mario Vargas Llosa (Lob der Stiefmutter) mit den Werken von türkischen Schriftstellern Nedim Gürsel (Resimli Dünya-Welt mit Bildern), von Sabahattin Ali (Die Madonna im Pelzmantel), Murat Gülsoy (A Week of Kindness in Istanbul /İstanbul'da bir Merhamet Haftası), Mehmet Yaşın (Sarı Kehribar/ gelber Bernstein)³ hinsichtlich der Darstellung der Bilder in den literarischen Texten.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Von den „Cultural turns“ in der Literaturwissenschaft für die Analyse der literarischen Texte zu profitieren, bringt viele Dimensionen mit sich: erstens werden die Analyseverfahren bereichert, was für die (türkische) Germanistik, die manchmal in der Krisensituation steckenbleibt, ein Rettungsboot sein kann. Zweitens gewinnen Begriffe, wie der Raum, die Autorität, das Bild und die Bilderdarstellung in einem literarischen Text, die Drama-Performanzen, der Ortswechsel, das Ritual oder die kulturellen Systeme im literarischen Text an Bedeutung hinsichtlich der Analyse der Kultur, mit der der Autor als eigene, fremde, homogene oder heterogene Kultur mithilfe von der Sprache operiert. Man kann in diesem Zusammenhang von einer zukünftigen ritualanalytischen Literaturwissenschaft oder auch von einer performativen Literaturwissenschaft reden.

³ Manche Titel sind von mir übersetzt, manche existieren schon.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adelson, L. (2005). *The turkish turn in contemporary german literature. Toward a new critical grammar of migration*. Palgrave Macmillan: New York.
- Ağıl, N. (2015). Ekfrasis: *Batı'da ve Bizde Görsel Sanatın Sözlü Tasviri*, Simurg Yayınevi.
- Bachmann-Medick, D. (1996). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Fischer.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Bachmann-Medick, D. (1992). "Writing Culture"-ein Diskurs zwischen Ethnologie und Literaturwissenschaft“, in: *Kea*, Zeitschrift für Kulturwissenschaften (4), S.1-20.
- Clifford, J u.a. (1986) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Colliander, P. (2009): „Zu den Rahmenbedingungen der Auslandsgermanistik“, in: E. W.B. Hess Lüttich (Hrsg.), *Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Peter Lang: Frankfurt am Main, S.47-59.
- Çirak, Z.: *Fremde Flügel auf eigener Schulter*, Kiepenheuer & Witsch: Köln 1994. URL: www.schulentwicklung.nrw.de/.../getFile.php?i...(Stand: 17.04.2016)
- Durzak, Manfred/Kuruyazıcı, Nilüfer (Hrsg.) (2004): *Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Şara Sayın*, Königshausen&Neumann: Würzburg.
- Geertz, C. (1977). *The Interpretation of Cultures*, Basic Books.
- Kafka, F. (2006). *In der Strafkolonie. Text und Kommentar*, Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Liebrand, C. & Kaus, R. J. (Hrsg.) (2014). *Interpretieren nach den turns. Literaturtheoretische Revisionen*, Transcript: Bielefeld.
- Özdamar, E. S. (1992). *Das Leben ist eine Karawanserei - hat zwei Türen - aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*, KiWi-Taschenbuch.
- Özyer, N. (2013) "Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht?", in: *Diyalog*. S. 1-6.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (2002): *Son Moda Saçmalar* (Übersetzt von Memet Baydur - Ongun Onaran), İletişim Yayıncılık.
- Sokal, A.& Bricmont, J. (1999). *Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften mißbrauchen*, Überstzt. von Dietmar Zimmer, C. H. Beck.
- Tapan, N. (2009). "Zu den Besonderheiten der Curricula für eine berufsbezogene Deutschlehrerausbildung in der Türkei“, in: E. W.B. Hess Lüttich (Hrsg.): *Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*, Peter Lang: Frankfurt am Main, S. 209-225.
- Yeşilada, E. Karin: „Deutsch? Türkisch? Deutsch-türkisch? Wie türkisch ist die deutsch-türkische Literatur?“, in: Heinrich Böll Stiftung, *Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal*. <https://heimatkunde.boell.de/2008/11/18/deutsch-tuerkisch-deutsch-tuerkisch-wie-tuerkisch-ist-die-deutsch-tuerkische-literatur>(Stand: 01.03.2016)



Gençlere Yönelik Almanca Ders Kitaplarında Metin Türleri ve İncelenmesi¹

Text Types and Analysis in German Coursebooks for Young People¹

Mukadder SEYHAN YÜCEL²

Başvuru Tarihi: 08.06.2018

Kabul Tarihi: 24.07.2018

Atf İçin: Seyhan Yücel, M. (2018). Gençlere Yönelik Almanca Ders Kitaplarında Metin Türleri ve İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 102-112.

ÖZ: Genç bireylerin biyolojik, zihinsel ve sosyal gelişimleri, çocuk ve yetişkin hedef kitlelere göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla genç bireylerin öğrenme biçimlerine göre dikkatlerini çekecek materyal kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda gençler için üretilmiş günümüz Almanca ders kitaplarında gençlerin ilgi alanlarına yönelik konular ve metin içeriklerinin bulundurulması kaçınılmazdır. Gençlere yönelik yabancı dil öğreniminde kullanılan Almanca ders kitaplarında gençlerin ilgilerini çekebilecek ve onları motive edecek en önemli araçlardan biri, bu kitaplarda yer alan metinlerdir. Bu çalışmanın amacı uluslararası alanlarda gençlere yönelik kullanılan başlangıç seviyesindeki iki güncel Almanca ders kitabı örneğinde, kullanılan metin türlerini ve içeriklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Almanca ders kitapları örneğinde kullanılan metinlerin, gençlerin ilgi alanları ve gereksinimlerini ne derecede etkileyebileceği konusu incelenmiştir. Çalışma bulgularını elde edebilmek için iki güncel Almanca ders kitabı örneğinde metin türleri ve incelemesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda her iki Almanca ders kitabında metin türleri açısından kullanılmak üzere metinlerin yoğun bir biçimde kullanıldığı tespit edilmiştir. Belirtilen Almanca ders kitaplarında kullanılmak üzere metinlerin kullanım amaçları olarak, hedef dildeki günlük hayatı yakından tanımak, gençlerin dikkatlerini farklı içerikler ile çekmek, güncel dilin kullanım zenginliğini yansıtmak, hedef kitleyi eylem odaklı yönelimlere teşvik etmek ve kültürel bilgiler edinmek amacıyla yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Almanca yabancı dil öğretim kitapları, genç hedef kitle, metinler

ABSTRACT: The biological, mental and social developments of young individuals differ according to children and adult target audiences. Therefore, the importance of using materials which will attract young individuals' attention according to their learning styles arises. In this context, it is inevitable for current German coursebooks which are published for young people to include topics and texts according to their interests. One of the most attention grabbing and motivating tools in German coursebooks used in foreign language teaching for young people is the texts present in these books. The purpose of this study is to analyse the types of texts and their contents in two up-to-date beginner level German coursebooks used in international areas. For this purpose, it is examined in this study to what degree the texts used in the German coursebooks may affect young people's interests and needs. To obtain the findings of the study, the document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used for the text types and their analysis for both books. As a result of the study, regarding text types, it was found that pragmatic texts were intensively used in both German coursebooks. It is determined that the purposes of using pragmatic texts in the mentioned German coursebooks include getting to know the daily life in

¹ Çalışma 11.05.2018 tarihinde 8th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Educations konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, mukadderyucel@hotmail.com

the target language, attracting young people's attention with different contents, reflecting the richness of the contemporary language, encouraging the target audience towards action-oriented tendencies and obtaining cultural knowledge.

Keywords: German foreign language teaching books, young target audience, texts

1. GİRİŞ

Bir yabancı dil o dilin kullanıldığı ülkede öğrenilmiyorsa şüphesiz yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşım ve yönelimlerinin dışında kullanılan yabancı dil ders kitapları ve materyalleri merkezi role sahiptirler. Günümüz çağdaş yabancı dil öğretim kitapları birçok unsuru bir arada içermektedir. Bu içerikler arasında ülkebilgisi, evrensel konu ve temalar, dil bilgisi, dil becerileri, metinler, alıştırmalar, kelime hazinesi, fonetik, multimedya destekleri, kendi kendine öğrenmeye yönelik aktivite ve projeler yer almaktadır. Bu içerikler bağlamında yabancı dil kitaplarında kullanılan metinlerin yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplarda bulunan metinlerin, öğretim sürecinde kullanma amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yabancı dil öğretiminde kitaplardaki metinler yabancı dilde iletişim kurma araçlarıdır,
- Hedef kitlenin özellik ve gereksinimlerini göre seçilen metinler, öğrenenlerin ilgilerini çekecek, motivasyonlarını yükseltecek ve etkin öğrenme sağlayacak araçlardır,
- Yabancı dil öğretim kitaplarında yer alan metinler kültürün bir yansımasıdır ve öğrencilerin kültürel öğeleri tanımasına ve kültürlerarası öğrenme ve gelişimine teşvik eder,
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinler dil becerileri geliştirmede etkin ve işlevseldirler,
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinler bireyin bakış açısını, anlamayı, kavramayı ve eleştirel düşünmeyi geliştiren araçlardır,
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinler öğrencilerin okuma stratejileri gelişimi ve farkındalığı açısından önemlidirler ve
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinler dil bağlamında yeti ve beceri kazanımlarında etkin araçlardır.

Şüphesiz yabancı dil öğretiminde metin türleri ve çeşitliliği, yöntem ve yaklaşımlara göre değişebilmektedir (Genç ve Ünver, 2012). Günümüz çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarında kullanılan metinlerin çeşitlilik yelpazesini geniş tutmak ve buna bağlı yaratıcı ve ilgi çekici alıştırmaların yer alması, öğrenci odaklı ve verimli bir yabancı dil eğitim ve öğretim süreci için kaçınılmazdır. Her yabancı dil alanında olduğu gibi Almanca ders kitapları da Avrupa Ortak Başvuru Metninin belirlediği bildirişimsel yaklaşımın eylem odaklı yönelişi bağlamında dil seviyelerine göre tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadırlar (Güler, 2005; Matzer, 2003; Quetz, 2003). Diğer bir ifade ile günümüz Almanca ders kitapları da Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki dilsel içerik, ölçüt ve gereksinim boyutunda öğrenme, öğretme ve değerlendirme işlevlerine göre oluşturulmuşlardır. Avrupa Ortak Başvuru Metninin vurguladığı bildirişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar için şüphesiz metinlerin önemi büyüktür. Çünkü metinler üretme, algılama ve etkileşim boyutunda sözlü ve yazılı bildirişimsel becerilerin gelişimi için merkezi bir role sahiptirler (Quetz, 2003).

Metinlerin çeşitliliği, uygulama yaklaşımları ve ilgi çekici içerikleri verimli, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli Almanca dil eğitim ve öğretim süreçlerinde oldukça etkindirler. Alan yazında metinleri sınıflandırma ölçeği konusunda keskin bir sınırlandırma olmamasına rağmen (Funk, 2004; Krumm, 1994), Almanca dil öğretimindeki güncel yönelimler ve bildirişimsel, kültürlerarası ve eylem odaklı yaklaşımlarda yer alan metinler aşağıda belirtildiği gibi özetlenebilir:

Diyaloglar: Gündelik hayat ve konuşma şeklini yansıtan diyaloglar; konuşma ve duyduğunu anlama becerilerini geliştiren diyaloglar; eylem odaklı aktivitelere yönlendiren diyaloglar.

Kullanılabilir metinler: Gündelik hayatı yönlendiren ve bilgi verici kullanılabilir metinler; kültürel öğeleri barındıran güncel kullanılabilir metinler: gazete haberleri, rapor, yemek tarifleri, davetiye, yol tarifi, şehir planı, yönergeler, tanıtımlar, trafik levhaları ve açıklamalar, mektup, e-mailler vs.

Yazınsal metinler: Öğrencileri düşünme ve keyif almaya yönelten yazınsal metinler; kültürlerarası algılama ve bakış açısını geliştirmeye teşvik eden yazınsal metinler: şarkı, şiir, kısa çizgi roman hikâyeleri, kısa öyküler, fıkralar vs.

Almanca dil öğretimine yönelik kitaplarda yer alan metinler sadece belirtilen metin türleri ile sınırlı değildir. Metin yelpazesinde yer alabilecek diğer metinler olarak monologlar, sözsüz metinler, uzmanlık alan metinleri ve öğretici metinler de sıralanabilir. Buna ilaveten özgün metinler, kurgusal metinler ve öğretici metinlerin sınıflandırılması ve metin içerikleri dil öğretim sürecinde sıkça vurgulanan ve tartışılan metin türleri arasına girmektedir (Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013; Günay, 2007). Kullanılabilir metinler ve diyaloglar, özgün metin türlerinde yer alabileceği gibi, kurgusal veya öğretici metin olarak da gruplanabilmektedir. Ancak Almanca dil öğretim sürecindeki bildirişimsel ve eylem odaklı yönelimlerde, Almanca ders kitaplarında kullanılabilir metinler ve diyaloglar, özgün metin türleri olarak yer verilmeye çalışılmakta veya mümkün olduğunca gerçeğe yakın ve günlük hayatta olduğu gibi yansıtılması öngörülmektedir (Bärlund, 2006; Legutke, 2007; Neuner & Hunfeld, 1993). Böylece Almanca dil öğretim kitapları aracılığı ile öğrenciler gerçek ve özgün deneyimlerde bulunacak ve dilin bildirişimsel becerisini sözlü ve yazılı olarak kullanacak ve geliştireceklerdir (Çakır, 2006).

Bu çalışmanın amacı uluslararası alanlarda kullanılan gençlere yönelik başlangıç seviyesinde iki güncel Almanca ders kitabı örneğinde, metin türlerini ve içeriklerini incelemektir. Bu üst amaç doğrultusunda Almanca ders kitapları kullanılan metinlerin, gençlerin ilgi alanları ve gereksinimlerini ne derecede etkileyebileceği konusu irdelenecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada uluslararası alanda kullanılan ve gençlere yönelik başlangıç seviyesinde iki güncel Almanca ders kitabı örneğinde metin türlerinin incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden belge taramasına (doküman incelemesi) dayalı metin tarama ve sınıflandırma tekniği uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in tarafından belirtildiği gibi doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008:187).

2.2. Veri toplama araçları

Veri toplama araçları olarak Langenscheidt ve Klett yayınevinin Genial Klick A1 ve Hueber yayınevinin Ideen A1 adlı öğrenci ders kitapları ve öğretmen el kitapları incelenmiştir. Her iki kitabın hedef kitlesi gençlerdir ve belirtilen kitaplar gerek uluslararası birçok ülkede gerekse Türkiye'de lise ve dengi okullarında sıkça kullanılan kitaplardır.

Ideen A1 kitabı Avrupa ortak başvura metnin derecelendirmesine göre A1, A2 ve B1 seviyelerinde olmak üzere toplam üç seriden oluşmaktadır. Kitap setinde bir ders kitabı, alıştırmalar kitabı, 5 CD (3 CD ders kitabındaki duyma metinlerine yönelik, 2 CD alıştırmalar kitabındaki etkinlikler ve alıştırmalar için), 1 DVD, öğretmen el kitabı ve farklı dillerde sözlük kitapçıkları mevcuttur. Ideen A1 ders kitabı 3 modül

ve toplam 12 üniteden oluşmaktadır. Her ünite yaklaşık sekiz sayfayı kapsamaktadır. Üniteler kısaca şu şekilde özetlenebilir: A bölümü iki sayfaya yerleştirilmiş resim, fotoğraf ve şekillerle desteklenmiş okuma metinleri içerir. B ve C bölümü, A bölümünde kullanılan metinler doğrultusunda kelime hazinesi ve gramer yönelik aktivitelere, çalışmalara ve pekiştirmelere yer vermektedir. D bölümü ise CD den dinlemek üzere günlük konuşma dilinde duyma metinleri içerir. E bölümünde duyma metinlerine yönelik kelime hazinesi ve gramer çalışmaları mevcuttur. F bölümünde ise ünite konusundan bağımsız şarkı, oyun, okuma metinleri ve aktivitelere yer verilmektedir. Her modülden sonra ayrıca ülke bilgisi, proje ve gramer konularını içeren bir ek bölümü mevcuttur.

Gençlere yönelik incelenen 2. Almanca ders kitabı Genial Klick'tir. Bu kitapta A1, A2 ve B1 olarak üç seriden ibarettir. Genial Klick A1 serisi birçok materyalden oluşmaktadır: Ders kitabı, alıştırmaya kitabı, 4 CD, DVD, dijital kitap, test kitapçığı, ekstra bir alıştırmaya kitabı, öğretmen el kitabı, farklı dillerde sözlük kitapçıklara ve çevrimiçi aktiviteler. Kitap 12 ünite ve 3 platü den ibarettir. Platü kısımları her 4 üniteden sonra yer alır. Platü bölümleri sesletim, kelime hazinesi, Almanca dil becerilerinin pekiştirme aktiviteleri ve alıştırmaların dışında, öğrencilerin kendi kendine değerlendirme ve kendi kazanımlarını takip etmeye yönelik etkinliklere yer vermektedir.

2.3. Verilerin analizi

Belirtilen her iki kitaptaki metin türlerinin belirlenmesi için ders kitaplarında yer alan tüm metinlerin sayısal niceliği hesaplanmış ve türlerine göre sınıflandırılmışlardır. Verilerin analizi olarak içerik analizi aracılığı ile her ünite de yer alan metinlerin sayısı türlerine göre Excel programında tablolastırılmış ve çalışmanın bulgular kısmında grafik şekli olarak sunulmuştur. Ayrıca gençlerin ilgi alanları ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak tüm metinlerin içerikleri ünite konuları bağlamında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Ideen A1 ders kitabında yer alan metinler ve içerikler

Ideen A1 ders kitabında her dört ünite bir modül olarak sunulmakta. Her modül bir tematik çerçevede bütünleşmiş ve içerikler, metinler ve alıştırmalar bu bağlamda yer almaktadır. Modüllerin konuları 'biz ve diğerleri', 'günlük hayat' ve 'inanmak ve bilmek' olarak belirtilmiştir. Kitabın öğretmen el kitabı yazarları, davranış ve ilgilerini çekme açısından gençlerin öğrenme sürecinde zor bir hedef kitlesi oldukları, gençlerin ergenlik dönemi sebebi ile farklı duygu değişimleri yaşadıkları ve hedef kitlesi gençler olan yabancı dil öğretmenlerinin büyük sorumluluk aldıklarını ifade etmektedirler (Krenn, Puchta & Rose, 2014:4). Bu doğrultuda öğretmen el kitabı yazarları, Ideen kitabında özellikle gençlerin psikolojik gelişim dönemindeki özelliklerini göz önünde bulundurarak içerik, temalar, metinler ve aktiviteler düzenlediklerini belirtmektedirler ve metinler bağlamında şu görüşleri ifade ederler:

Her ünite bir metin ile başlar. İlk başta bu metinlerin içerikleri, gençlerin dünyalarından uzak olduğu izlenimi verir, ancak bu metinlerde yer alan bazı unsurlar ile gençler kendi yaşam deneyimlerini yeniden keşfederler. İkinci aşamadaki dinleme-duyma metinlerindeki sesletim aktörler ise gençlerdir ve bu metinler günlük hayattaki konuşma dilini sunmaktadır. Tüm metinler ve alıştırmalar ile amacımız gençleri düşünmeye zevk etmek

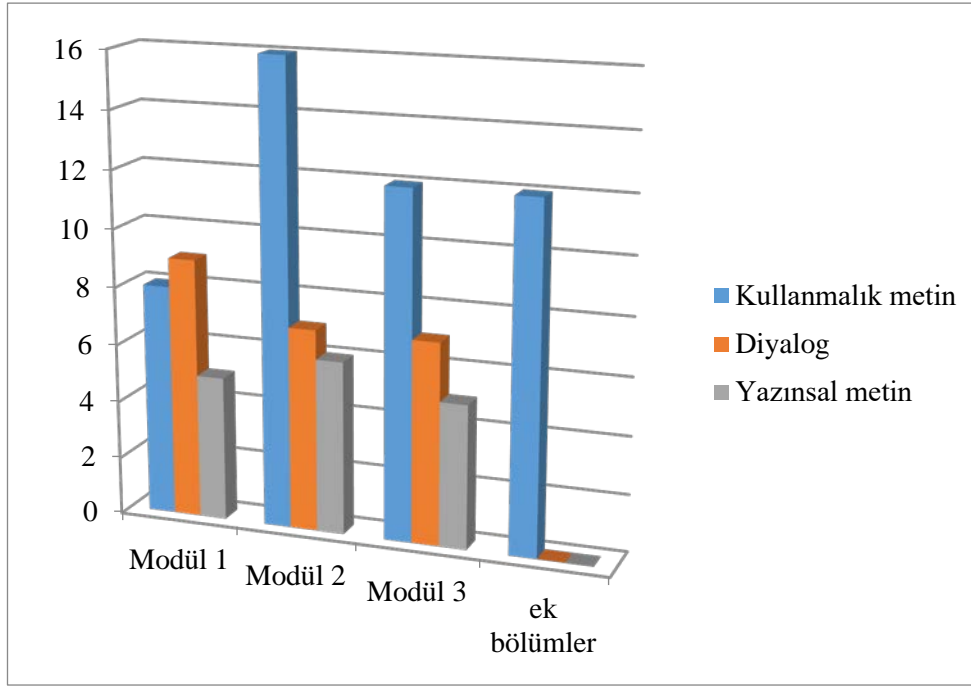
ve motive etmektir. Durumu anlamak ve iletişime geçmek gereksinimi yabancı dil öğrenmenin motorudur (Krenn, Puchta & Rose 2014: 15)³.

Ideen A1 öğrenci ders kitabının metin içerikleri incelendiğinde, yazarların belirttiği gibi gençleri düşündürmeye yönlendiren, genç bireyin dünyası ve duyguları ile bağlantı oluşturmaya yönelik, ilgi çekici ve sıra dışı metin içeriklerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin ‘baş ağrısına ne iyi gelir? Ne dersin?’ başlıklı 10. ünite de öğrencilere baş ağrısını giderme konusunda farklı alternatifler tanıtıldıktan sonra, genç bireylere bu konudaki düşünceleri sorulur ve akabinde baş ağrısı çeken Christina ‘nın akupunktur tedavisi konusuna yönelik ilgi çekici ve özgün bir kullanmalık metin kullanılmaktadır (Ideen Kursbuch, S.17). 12. ünitenin başlığı ise ‘çok garip’ olarak adlandırılmıştır. Metine geçilmeden önce farklı resim bulmacaları ile öğrencilerden resimler hakkında tahminlerde bulunulması istenmektedir. Akabinde İspanyanın Andalusya eyaletinin Belmez kasabasında oturan Marianın hikâyesi kısa ve yalın bir öykü şeklinde anlatılır. Belmez’in yüzleri konusu genç bireylerin dikkatini çekecek bir metin konusudur (Ideen Kursbuch, S.33). ‘Tadı nasıl acaba’ adlı 5. ünite de ise öğretmen el kitabında yemek temasına nasıl giriş yapılabileceği konusunda alternatif öneriler verilirken, ders kitabında farklı ülkelerdeki insanların hangi yemeklerden hoşlandığı konulu bir dinleme metnine yer verilir ve özgün resimlerle (denizhiyarı, çingaraklı yılan, çekirge gibi) desteklenir. Arkasından öğrencilere ‘Namako;’nun ne olduğu sorulur ve bu konuda tahmin yürütmeleri istenir. Sonraki ‘çingaraklı yılan ala carte’ adlı kullanmalık metinde ise dünyada farklı yerlerde yaşayan genç bireylerin yedikleri ilginç yemeklerden bahsedilir. Örneğin Verena’nın Japonya’da denizhiyarını yediğini ve Japonya’da denizhiyarı yemeğine Namako ile adlandırıldığını, Pierre’in Fransada en sevdiği yemeğinin salyangoz olduğunu, Houston’da ikamet eden David’in çingaraklı yılanları severek tüketmesi vb. (Ideen Kursbuch, S.17). 8. ünite ise uluslararası tanınan ünlü altı amerikan televizyon dizisi, özgün görseller ile yansıtılmakta. Konu bağlamındaki iletişimsel alıştırma ve aktiviteler ile İngilizce orijinal dizi adlarının Almanca isimleri belirtilip ve ‘sevilen diziler’ başlıklı metin ile İstanbul’da yaşayan Ali den bahsedilir. Kısa ve anlaşılır cümleler ile Ali’nin sevdiği dizi filmleri ve dünyada yaşayan gençlerin hangi dizileri seyrettikleri konusu, özgün bir kullanmalık metin ile yansıtılmaktadır (Ideen Kursbuch, S.70-71).

Metin içerikleri örneklerinden görüldüğü üzere Ideen A1 ders kitabında kullanılan metinlerin içerikleri gençlerin ilgilerini çekebilecek metin konularıdır. Bu metinler aynı zamanda farklı görseller, aktiviteler ve duyduğunu anlama ve konuşma etkinlikleri ile desteklenmektedir. Metinler bağlamında sunulan konular genç bireyleri düşündürmeye yönlendirecek ve motivasyonlarını yükseltebilecek hem olağan ve hem de sıra dışı içerikleri kapsamaktadır. Metinlerin içerikleri sadece Almanca konuşulan ülkeler hakkında veya Almanya’da yaşayan gençlerin günlük hayatları ile sınırlı değildir. Örneklerde belirtilen metin analizlerinden belirlendiği gibi, görsellerle ve farklı etkinliklerle desteklenen metinlerde, farklı kültür ve ülkelerde yaşayan gençlerin günlük hayattaki yaşama biçimleri ve alışkanlıkları gibi konulara önem verilmektedir. Diğer bir ifade ile metin içerikleri ile çokkültürlülük olgusuna vurgu yapılarak, genç bireylerin ufkunu geliştirecek ve meraklarını uyandıracak içeriklere önem verilmektedir. Böylelikle öğrenciler farklı kültürlere bakış açılarını ve kültürlerarası bildirişim becerilerini geliştirecekler olanaklara sahip olacaklardır.

Ideen A1 öğrenci ders kitabının metin türlerinin dağılımı Şekil 1 de belirtilmiştir:

³ Orijinal dili Almanca olan bu alıntı makale yazarı tarafından çevrilmiştir.

Şekil 1: *Ideen A1 öğrenci ders kitabı metin türleri*

Şekil 1 her modülde ve ek bölümlerde yer alan metin türlerini yansıtmaktadır. 12 üniteden oluşan Ideen A1 öğrenci ders kitabında toplam 83 metnin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen metinler içerisinde 48 kullanmalık metin, 23 diyalog ve 16 yazınsal metin yer almaktadır. Belirlenen şekil grafiğine göre Ideen A1 öğrenci ders kitabında kullanmalık metinlerin sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ders kitabında yer alan kullanmalık metinlerin yoğun olarak kullanılmasının başlıca nedenleri, bu metinlerin belirli bir konuda bilgi verme amacı ile günlük yaşamın her yerde ve her zaman karşılaşılan durumları yansıtan özelliklere sahip olmasıdır. Kitapta yer alan kullanmalık metinlerin özgün tür ve kurgusal tür arasında çok keskin ayrımı yoktur. Çünkü gerek dilsel gerek bağlamsal olarak kitap bildirişim yaklaşımına odaklandığından, kullanmalık metinler günlük hayatı yansıtan metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitlilik açısından Ideen A1 öğrenci ders kitabında kullanmalık metinlerin arasında e-mailler, gazete haber kesitleri, röportajlar gibi, hem bilgi verici hem de günlük hayatın akışı ile ilgili güncel ve iletişimsel metinlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ideen A1 öğrenci ders kitabında kullanmalık metinler, okuma ve dinleme-okuma metinleri olarak mevcuttur.

Ideen A1 öğrenci ders kitabında metin türleri olarak ikinci sırada diyaloglar yer almaktadır. Ders kitabında toplamda 23 diyalog mevcuttur. Ders kitabındaki diyaloglar özellikle genç bireylerin eylem odaklı olarak çalışmalarına, duyduğunu anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerini iletişimsel olarak geliştirmelerine yönelik yer almaktadırlar. Yazınsal metin türlerinin sayısı ise onaltıdır. Bir şiir, iki kısa öykü ve bir şarkının dışında her ünitenin sonunda kısa bir çizgi karikatür serisi yer almaktadır.

3.2. Genial klick A1 ders kitabında yer alan metinler ve içerikler

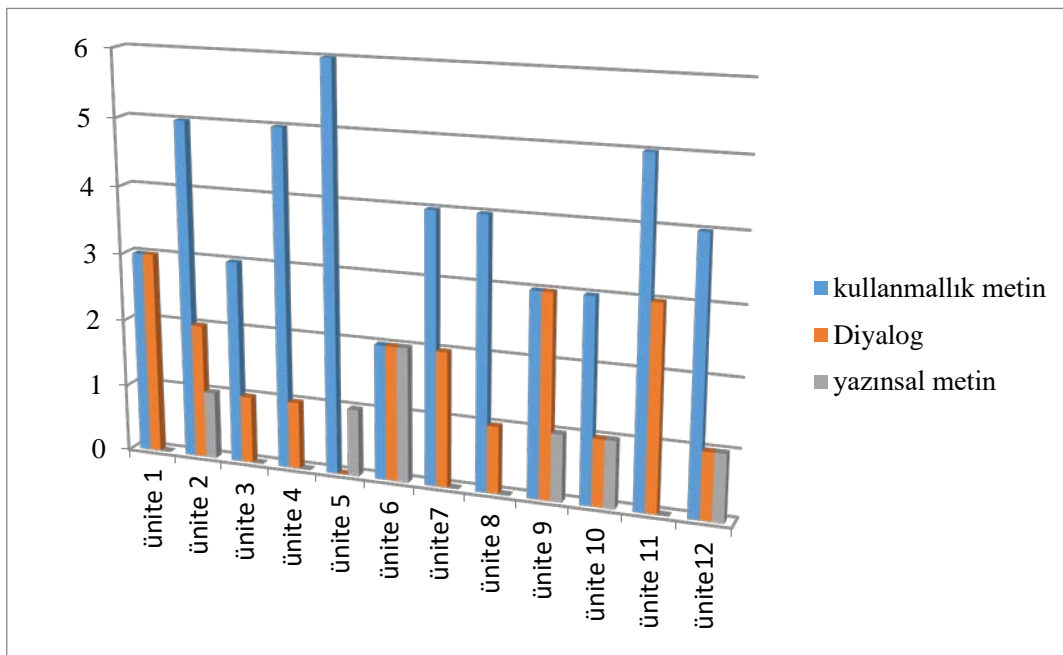
Genial klick A1 ders kitabı toplam 12 ünite ve 3 platü bölümünden ibarettir. Platü bölümleri ile kast edilen her 4 üniteden sonra yer alan içeriklerin tekrarlama ve pekiştirme bölümüdür. Platü bölümlerinde dil becerileri pekiştirilmekte, telaffuz çalışmaları, öğrenmeyi öğrenme ve video alıştırmaları sunulmaktadır. Genial klick A1 kitabı öğrenme psikolojisini ve yabancı dil eğitim ve

öğretimi alanındaki güncel gelişimleri ve yönelimleri göz önünde bulundurduğunu ifade eder (Genial Klick Lehrerhandbuch, 2013: 4). Ayrıca Genial klick A1 kitap setinin dijital ders paketi de mevcuttur.

Genial klick A1 ders kitabındaki metinler evrensel temalar bağlamında kullanılmıştır: Aile, okul hayatı, hobiler, boş zaman aktiviteleri, hayvanlar ve meslekler kitabın temaları olarak belirlenmiştir. Metin türleri ve içerikleri belirtilen bu temalar çerçevesinde yer almaktadır. Kitap A1 seviyesine yönelik olduğundan metinler kısa ve dilsel seviyesine uygun olarak tutulmuştur. Belirtilen evrensel temalı metin içerikleri ve konuları, işlevsellikleri açısından sadece okunma, dinleme veya yazma ile sınırlı tutulmamıştır. Genial klick A1 kitabın yöntemsel yaklaşımı ile hedef kitlesi olan genç bireyler, metinler ve aktiviteler aracılığı ile merkezde tutulmakta ve eylem odaklı etkinlikler ile dil öğrenim sürecinde aktif roller üstlenmektedirler. Bununla birlikte Almanya, İsviçre, Avusturya ve Lichtenstein (DACHL) ülkelerine yönelik özgün resimler ve metin içerikleri ile genç öğrencilere bu ülkelerdeki güncel konular hakkında bilgiler verilip, dilsel ve kültürel karşılaştırmalara yönlendirilmektedirler.

Metin içerikleri açısından önemle vurgulanması gereken konulardan biri, kitabın bazı ünitelerinde çokdilliliğe ve çokkültürlülüğe dikkat çekmek için metin içeriklerinin farklı dillerde sunmasıdır. Genial klick A1 ders kitabının 1. üniteki 'uluslararası kelimeler' başlıklı teması ile öğrencilerden farklı dillerdeki metinlerden kelime anlamlarını çıkartmaları ve tahminlerde bulunmaları istenmektedir. Bu bağlamda ders kitabının 13. sayfasında Metalika grubunun bir posteri ve Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde üç kullanmalık metin olarak sunulmaktadır (Genial Klick Kursbuch, 2013, 13). Ders kitabında öğrencilerden poster görselliğine yönelik tahminlerde bulunma ve kendileri ile anadilde yapılan konuşmalardan sonra, Almanca dilindeki kullanmalık metinde yer alan uluslararası kelimelerin anlamları konusunda çıkarımlarda bulunulması istenir. Aynı süreç Fransızca ve İngilizce dillerdeki metinlerde de uygulanır. Diğer bir ifade ile Genial klick A1 ders kitabı, metinler aracılığı ile öğrencileri adım adım bilinenden bilinmeyene doğru bir öğrenme süreci ile genç bireylerin okuma stillerini geliştirmekle beraber, yabancı dildeki metinleri farklı öğrenme stilleri ile anlamaya teşvik etmektedir. Çokdillilik ve çokkültürlülük ilkesi Genial klick A1 ders kitabının birçok ünitesinde gerek alıştırmalar ve etkinlikler, gerekse metinler ve kelime hazinesi çalışmalarında belirlenmektedir. Genial klick A1 öğrenci ders kitabının metin türlerinin dağılımı Şekil 2 de yansıtılmıştır:

Şekil 2: Genial klick A1 öğrenci ders kitabını metin türleri



Genial Klick A1 Almanca ders kitabında toplamında 74 metnin olduğu tespit edilmiş ve kullanmalık metin sayısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kullanmalık metinlerin sayısı 47 dir. Genial Klick A1 Almanca ders kitabında yer alan kullanmalık metinler evrensel temalar ve günlük hayatın akışını içeren güncel metinlerdir. Genial Klick A1 Almanca ders kitabındaki kullanmalık metinler olarak Almanca konuşulan ülkelerdeki günlük hayat hakkında bilgi verici metinlerin mevcut olduğu ve ülke bilgisi konularına önem verildiği gözlenmiştir. Bu metinler genellikle CD'deki duyma metinler ile desteklenmekte ve birçok farklı aktivite ve alıştırma ile yönlendirilmektedir. Kitapta kullanılan e-mailler aracılığı ile gençlerin günlük hayat içerisinde davetlerde bulunma, soru sorma, belirli konular hakkında bilgi edinme gibi konular belirlenmektedir.

Genial Klick A1 Almanca ders kitabında yer alan diyalog sayısı 20 dir. Her diyalog aynı zamanda CD aracılığı ile dinlenilmektedir. Kitapta yer alan diyaloglar öğrencileri işbirliği ve takım çalışmasına yönlendirmektedir. Diyaloglar ile öğrencilerin konuşma kalıplarını öğrenme ve pekiştirme gibi çeşitli aktivite ve alıştırmalar ile desteklenmektedir. Yazınsal metin türleri olarak ise Genial Klick A1 Almanca ders kitabında iki şarkı, iki kısa çizgi roman hikâyesi ve bir şiir olmak üzere, toplamda 7 yazınsal metin yer almaktadır.

4. SONUÇ

Bu çalışma ile Genial Klick A1 ve Ideen A1 adlı öğrenci ders kitaplarındaki metin türleri ve içerikleri incelenmiş ve kullanılan metinlerin gençlerin ilgi alanları ve gereksinimlerini göz önünde bulundurup bulundurmadığı ve genç hedef kitesini ne derecede motive ettiği konusu irdelenmiştir. Çalışmanın amacına yönelik yapılan içerik analizinden elde edilen bulguların değerlendirmesi ile aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir.

- Her iki Almanca ders kitabında metin çeşitliliği ve türleri açısından kullanmalık metinlerin yoğun olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanmalık metin belirli bir konuda bilgi verme amacı ile günlük yaşamın her yerde ve her zaman karşılaşılan durumları yansıtan metinlerdir. Her iki kitapta edimsel bilgileri sağlamaya yönelik bilet, anons, alışveriş, yeme-içme, fiyat menüleri, dergi veya gazete haberleri, e-mailler, okul ders şablonları, internet haberleri gibi çeşitli kullanmalık metinler yer almaktadır.

- Her iki kitap A1 dil seviyesine yönelik olduğundan, kullanmalık metinler özellikle ilk ünitelerde sadeleştirilerek yansıtılmıştır. Diğer bir ifade ile metinler kısa ve basit ifadeler olarak yansıtılmıştır. Böylelikle genç bireylerin dilsel olarak zorlanmadan ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde belirlenen dil düzeylerine göre metinleri anlayabilmeleri sağlanmaktadır. Kitaplarda yer alan metinlerin giriş ve hazırlık aşamaları ve metinlerin uygulama boyutu çeşitli görseller ve resimler ile desteklenmiştir. Böylelikle genç öğrenciler okuma ve dinleme aracılığı ile metinleri çeşitli okuma stratejileri ile anlamaya çalışmaktadırlar.

- Her iki kitapta kullanmalık metinlerin ağırlıklı olarak kullanılması yabancı dil öğretiminde bildirişimsel ve kültürlerarası yaklaşımının dikkate alındığını göstermektedir. Her iki Almanca ders kitabında yer alan metinlerin amacı öğrencilerin sadece okuma veya dinleme becerilerini geliştirmek ile sınırlı değildir. Genial Klick A1 ve Ideen A1 Almanca ders kitaplarında kullanmalık metinlerin kullanım amaçları olarak, hedef dildeki günlük hayatı yakından tanımak, gençlerin dikkatlerini farklı içerikler ile çekmek, güncel dilin kullanım zenginliğini yansıtmak, hedef kitleyi eylem odaklı yönelimlere teşvik etmek ve kültürel bilgiler edinmek olarak yer aldığı belirlenmiştir.

- Diyaloglar iletişimsel yaklaşıma göre okuduğunu ve duyduğunu anlama, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli araçlardır. Her iki kitapta yer alan diyaloglar sayıca kullanmalık metinlerin üçte biri kadardır. Kitaplardaki diyaloglar genelde kurgusal olup ancak gerçek gündelik hayatı ve günlük dil kullanımı yansıtan metinler olarak yer almaktadır. Bu diyaloglar ile belirlenen temel amaç, öğrencilerin alıştırmaya ve aktivitelerle sözlü iletişime geçmeleri ve eylemlerde bulunmalarıdır.

- Her iki kitap aynı zamanda öğrencilerin diyalog oluşturma, röportaj yapma, araştırma yapma, kısa raporlar hazırlama gibi metin üretimine yönelik çalışmalara da yönlendirmektedir. Metin üretimine yönelik bu aktivitelerde, eş veya grup çalışması gibi işbirlikçi çalışma biçimlerine büyük önem verilmektedir.

- Yazınsal metinler ise her iki kitapta da sayısal nicelik olarak düşüktür. Bunun temel sebebi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde A1 seviyesi yönelik hedef ve içeriklere göre yazınsal metin türlerine daha az yer verilmesidir. Genial Klick A1 ve Ideen A1 öğrenci ders kitaplarında da sayıları az olsa da şarkı, çizgi roman hikâyeleri, şiir ve kısa öykülere yer verilmiştir. Her iki kitapta genç bireylerin dilsel seviyeleri henüz başlangıç düzeyinde olduğundan, yazınsal metin türlerinin sayısı daha kısıtlı tutulmuştur.

-Almanca ders kitapları örneğinde kullanılan metinlerin gençlerin ilgi alanları ve gereksinimlerine hitap etme konusunda özellikle Ideen A1 kitabı yaklaşımının önemli olduğu görülmüştür. Ideen kitabındaki modül temaları, ünitelerdeki sıra dışı konu başlıkları ve bu bağlamda sunulan metin içerikleri ile gençlerin ilgileri ön planda tutulduğu tespit edilmiştir. Ideen kitabının gençlerin ilgi alanları ve psikolojik gelişimlerini dikkate alarak, metin içerikleri ve farklı konularla genç hedef kitlenin dünyasına hitap ettiğini göstermektedir.

-Ayrıca her iki kitapta çokkültürlülüğe ve çokdilliliğe önem verildiği gözlemlenmiştir. İncelen her iki kitapta temalar, metinler ve alıştırmalar çerçevesinde gençlere başka dillerin ve kültürlerin önemi belirtilmekte ve bu bağlamda çokdilliliğe vurgu yapılmaktadır. Bu bakış açısı ile özellikle Genial Klick Almanca ders kitabında sayısı az da olsa da farklı dillerde kısa kullanmalık metinlere yer verildiği görülmektedir. Amaç uluslararası kelimelere dikkat çekmek, farklı okuma teknikleri ile bilinmeyen kelimelerin anlamını bulabilmek ve çokdilliliğe dikkat çekmektir. Ayrıca her iki kitapta Almanca konuşulan ülkeler hakkında güncel bilgilerle ilgili metin ve alıştırmalarda, öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekmek için, "sizin ülkenizde veya kültürünüzde bu nasıldır? Sizin dilinizde bu kelime ne demektir?" gibi yönlendirmelere yer verildiği tespit edilmiştir.

Belirtilen Almanca ders kitaplarının hedef kitlesi olan gençler sosyal, zihinsel ve duyuşsal gelişimlerinde çarpıcı ve büyük gelişmeler yaşamaktadırlar. Çünkü genç bireylerin biyolojik, zihinsel ve sosyal gelişimleri, çocuk ve yetişkin hedef kitlelere göre farklılaşmaktadır. Gençler özellikle biyolojik gelişimleri açısından hızlı anlama kabiliyetlerine sahipler ve çabuk öğreniyorlar. Bu özellikleri göz önünde bulundurarak eğitim ve öğretim sürecinde gençlerin ilgilerini çekmek, ilgi alanlarına hitap etmek, olumlu şekilde yönlendirmek ve motive etmek oldukça önemlidir. Sonuç olarak her iki Almanca ders kitabında hedef kitlenin özellik ve gereksinimlerini göre temalar ve içeriklerin mevcut olduğu, özellikle Ideen A1 ders kitabının metin içerikleri bakımından genç öğrenenlerin ilgilerini çekecek konulara önem verilirken, her iki kitapta gençlerin gelişim psikolojilerini göz önünde bulundurarak motivasyonlarını yükseltecek, ilgi alanlarına hitap edecek ve bildirişimsel ve kültürlerarası öğrenmeyi destekleyecek metinlere yer verildiği tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Bärlund, P. (2006). *Zur Authentizität im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Didaktisiertes Lehrmaterial mit Beispielen aus dem Bekleidungsdesign* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Jyväskylä, Jyväskylä.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, Special Issue Udes2015*, 924-935.
- Cools, D. & Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, [Online]: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Cools_Sercu1.htm
- Çakır, G. (2006). *Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache*. PHILOGIA - Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Band 90.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, 41-47.
- Genç, A. ve Ünver, Ş. (2012). Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi İçin Yazılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 67-79.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 89–106.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Koenig M. , Koithan, U. , Scherling, T. & Funk, H. (2013). *Genial Klick Kursbuch A1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Fröhlich, B. ,Koenig M. , Mariotta, M. , Pfehofer, P. & Scherling, T. (2013). *Genial Klick Lehrerhandbuch A1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Krenn, W. , Puchta, H. & Rose, M. (2014). *Ideen Deutsch als Fremdsprache Lehrerhandbuch 1*. Ismaning: Hueber.
- Krenn, W. & Puchta, H. (2014). *Ideen Deutsch als Fremdsprache Kursbuchbuch A1*. Hueber: Ismaning: Hueber.
- Krumm, H. J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, (S.100-105).
- Legutke, M. (2007). Textproduktion und die Rolle von Lernertexten im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, (S.131-138).
- Matzer, E. (2003). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 7-19.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.
- Quetz, J. (2003). A1-A2-B1-B2-C1-C2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 42-48.
- Salomo, D. (2014). *Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern weltweit*. Goethe-Institut e.V. Bereich Sprache.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Grimm Masallarındaki Cadı İmajı

The Witch Image in Grimms' Fairy Tales

Hamdullah ŞAHİN¹

Başvuru Tarihi: 02.07.2018

Kabul Tarihi: 23.07.2018

Atf İçin: Şahin, H. (2018). Grimm Masallarındaki Cadı İmajı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 113-127.

ÖZ: Cadı Avı Çağı denilince on beşinci yüzyılın sonlarında başlayan ve on dokuzuncu yüzyılın başlarında biten dönem akla gelir. Yaklaşık üç yüzyıl süren bu dönemde elli bin kadar insan yargılanıp, genelde yakılarak idam edilmiştir. Bu dönemin toplum hafızasına bıraktığı izleri ise aynı toplumun sözlü anlatılarında bulunabilir. Bu sözlü anlatımları masallar yoluyla on dokuzuncu yüzyılın başlarında toplayan Grimm Kardeşler de bu zamanın korkularını, duygularını ve izlerini, diğer bir deyişle o zamanın ruhunu ortaya koyar. Bu çalışmada cadı kavramı ve Cadı Avı'nın Grimm Kardeşler'in 'Çocuk ve Ev Masalları'ndaki izlerini doküman taraması yoluyla araştırılarak tarihsel verilerle ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Toplamda yirmi Grimm masalında cadı ve büyücülerle karşılaşmış ve bunların yarısından çoğunda bu cadı ve büyücülerin öldüğü ortaya çıkmıştır. En çok karşılaşılan ölüm şekli ise o dönemin cadı olarak suçlu bulunanlara da uygulanan yakılma olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Grimm masallarından cadı imajının en belirgin olduğu Hansel ile Gretel, Pamuk Prenses ve Altı Kuğu adlı üç masaldaki cadı imajı incelenmiştir. Bu masallarda Cadı Avı'nın kıtlık, kötü ürünler, hastalık, savaşlar ve olumsuz hava koşullarıyla direk bağlantısı tarihsel verilerle kurulmuştur. Buna göre bütün bu olumsuzluklar için aranan günah keçisi söz konusu cadılar olmuşlardır. Bütün bu üç yüzyıllık dönemde ortaya çıkan cadı imajı birikimi ve toplumsal hafıza da incelenen masallardaki cadı imajıyla örtüşmektedir.

Anahtar sözcükler: Cadı avı, cadı imajı, Grimm Kardeşler, masallar

ABSTRACT: The term 'Witch Hunt Age' refers to the period that begins at the end of the fifteenth century and ends at the beginning of the nineteenth century. In that period, which lasted about three hundred years, fifty thousand people were tried, and generally burned and executed. Hence, that period left some traces in the memory of the society, and those traces can be found in the verbal accounts of that society. In the early nineteenth century, the Grimm Brothers, who collected those verbal expressions through fairy tales, have conveyed the fears, feelings and traces of that time; that is, the zeitgeist. In this study, the concept of witch and witch hunts were investigated through the documents of Grimm Brothers' Fairy Tales. The relationship between the concept of witch (hunts) and the historical accounts was also tried to be built. A total of 20 Grimms' Fairy Tales consisted of witches and sorcerers, and those witches and sorcerers died or were killed in more than half of those tales. It was revealed that the most common form of death was being burned that was also applied to those who were found guilty as witches at that time. Moreover, the image of witches in 'Hansel and Gretel', 'Snow White' and 'The Six Swans' were examined because those fairy tales had the most prominent witch figure among the other tales of Grimm Brothers. Furthermore, the relationship between witch hunting and famine, bad products, illness, wars, adverse weather conditions was established by means of the historical accounts. Accordingly, for all those negative conditions, the

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, hamdullahsahin@anadolu.edu.tr

wanted scapegoat became the aforementioned witches. The accumulation of the witch image and the social memory emerged throughout the whole 300 years also overlapped with the image of witches examined in the previously stated fairy tales.

Keywords: Witch hunt, witch image, Grimm Brothers, fairy tales

1. GİRİŞ

Cadı kelimesi günümüzde kullanıldığı ortama veya amaca bağlı olarak olumsuz ya da olumlu algılanabilecek bir kelimedir. Bir zamanların kanca burunlu, kötülük yapan cadılarının yerini son dönemde yavaş yavaş daha olumlu cadı imajı yer almaya başlamıştır. Onun yerine günümüz cadıları ya *Tatlı Cadı*'daki *Sementa* gibi burunlarını oynatarak büyü yapıyorlar ya da *Harry Potter*'daki *Hermione* gibi ellerinde sihirli asaları ile sorunları çözüyorlar. *Sabrina* gibi büyümenin ne anlama geldiğini öğrenenler varken, *Sihirli Annem* dizisinde olduğu gibi Türkiye sınırlarında üç çocuk yetiştirenler de var.

Yaklaşık iki yüzyıl önceye kadar cadı oldukları için yakılanlar için, bu olumlu tablo düşünilemeyecek bir durumdur. Karanlık çağ olarak isimlendirilen Orta Çağ'ın bitmesinden yaklaşık dört yüzyıl sonra, aydınlanmanın, endüstrinin çağında bile cadı imajı Hristiyan batı toplumunda insanların belleğine olumsuz bir biçimde yer edinmiştir. Öyle ki bu imaj toplumun söylentilerine, hikâyelerine, masallarına ve şarkılarına da yansımıştır.

1812'de, Romantik dönemin en parlak olduğu dönemde, "Çocuk ve Ev Masalları" ismi ile Alman halk masallarını topladıkları derlemeyi yayınlayan Grimm Kardeşler, dönemin sessiz tanıkları olmuşlardır. Bu derleme sırasında halk diline mümkün olduğunca sadık kalmaya çalışmış ve o zamanın milliyetçi ruhuna katkı yapmaya çalışmışlardır. Bu çabayı derlemelerin ön sözünde şu şekilde belirtmişlerdir: "*Bu masalları elden geldiğince temiz tutmaya çalıştık. Ne bir olay ekledik ne birini güzelleştirdik ne de değiştirdik.*" (Aytaç, 2005, s. 266)

Aytaç (2005)'a göre Grimm Kardeşler halk masalı (*Volksmärchen*) ile sanatlı masal (*Kunstmaerchen*) arasındaki çizgiyi ayırmış ve tabii edebiyata (*Naturpoesie*) sadık kalma yolunu seçmişlerdir. Bunu yaparken dahi sanat kaygısından tamamen kurtulamamış ve dolayısıyla biçime özen göstermişlerdir. Ayrıca yapılan eleştiriler sonrasında ikinci baskılarında masallarda ciddi değişiklikler de yapmaktan çekinmemişlerdir.

Grimm Kardeşler masal toplama işini tek başlarına değil, bir ekip olarak yapmış ve eğitimli kadınlardan yardım almışlardır. Ekiplerinde Frederike Mannel, Dorothea Wild, Hassenpflug'lu üç kız kardeş ve ikinci baskıda önemli derecede rol oynayan Dorathea Viehmann'dır (Demirer Şahin, 2014). Demirer Şahin (2014)'e göre Hessen bölgesini seçmelerindeki ana neden bu bölgenin gelenek ve göreneklerine olan bağlılığıydı.

Grimm Kardeşler'in bu çabaları sonucunda 1850 yılında yayınlanan altıncı baskıya kadar toplam 210 farklı masal ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı *Cadı Avı*'nın topluma yansımalarının izlerini Grimm Kardeşler'in "Çocuk ve Ev Masalları" aracılığı ile araştırmaktır. Bunun için öncelikle uzmanların *Cadı Avı* çağı olarak isimlendirdikleri zamanın özellikleri ve cadı kavramı incelenecektir. Sonrasında bu çağın özelliklerinin Grimm masallarındaki izleri araştırılacak ve aralarındaki ilişki irdelenecektir. Doküman taraması sonucunda toplum bilincinin ve zamanın ruhunun izleri de ortaya konmaya çalışılacaktır.

2. CADİ KAVRAMI VE CADİ AVI

Etimolojik olarak Almanca cadı- *Hexe*- kelimesi Eski Yüksek Almanca *hagzissa* ve *hagazussa* Orta Yüksek Almanca *hecse* veya *hesse* kelimelerinden gelmektedir. Aynı kelime evrilerek İngilizceye de *hag* olarak geçmiştir (Köbler, 1995).

Orta Çağ ve Yakın Çağ'daki klasik cadı imajını yansıtan en önemli kaynaklardan birisi ise Shakespeare'in *Macbeth* oyunudur. Buna göre cadılar, şeytanla iş birliği yapan, çirkin, yaşlı, kamburu olan, kanca burunlu kadın büyücülerdir. Bu büyücüler şeytanla iş birliği yapmalarının yanında büyü güçlerini insanlara zarar vermek niyetinde kullanmaktadırlar. Kötülük ve büyü cadıları anlatırken temel kelimeler olarak ortaya çıkmaktadırlar (Shakespeare, 1994). Akın (2011)'a göre "yaygın cadı inancının" masallarda, destanlarda, halk kültüründe yaşatılan geleneksel cadı ile örtüşmesi büyük ölçüde 15. yüzyılda gerçekleşmiştir.

Geleneksel cadı resminden önce de büyü ve cadılık antik çağdan itibaren kültürün bir parçası olmuştur. Örneğin antik Yunan tanrısı *Hekate* büyücülerin ve cadıların koruyucu tanrıçasıdır. İşareti aydır ve sonradan ay altında dans eden, ayin yapan cadı resminin kaynakçası çoğu zaman *Hekate*'dir (İçöz, 2008). Diğer bir ünlü cadı ise *Odysseia*'da ismi geçen, *Hekate*'nin kızı ya da rahibesi, *Kirke*'dir (Homer, 2006). *Kirke* geleneksel cadılara güzelliği dışında çok benzer. Buna göre erkekleri büyüler ve evcil hayvanlara dönüştürerek ellerinden güçlerini alır. Sesiyle ve yiyecekleri ile onların akıllarını başlarından alıp yoldan çıkarır. Özellikle bu yoldan çıkarma noktası sonraki cadı imajı için etkili olmuştur. Buna göre Rönesans cadısı da şeytanla iş birliği yapıp özellikle erkekleri yoldan çıkarır ve onların üzerinde kontrol sağlar (Dell, 2016). Bu ikisi dışında kıskançlıktan sevdiği adamın karısını sihirli bir hırka ile ve çocuklarını da elleri ile öldüren *Kirke*'nin yeğeni *Medea*'da Antik Yunan'ın önemli cadıları arasında sayılır (Sears, 2015).

Hristiyanlığın ilk yıllarıyla beraber *Öteki*'ye karşı bir düşmanlık doğmuştur. Buna göre ilk dönemde paganlar- yani tek tanrıya tapmayanlar- ana düşman grup olarak kabul edilmiştir. Örneğin, İskenderiye şehrinde Hristiyanların sayısı artınca, pagan azınlığa karşı Hristiyanlar katliama girişmişler ve o zamanın ünlü kadın filozof, matematikçi ve astrologlarından *Hypatia*'yı bizzat başpiskoposun emri ile öldürüp, sonra da yakmışlardır. İşin ilginç tarafı burada da işledikleri bu cinayeti haklı çıkarmak için *Hypatia*'nın büyü kullandığını söylemeleridir (Deakin, 2018).

Behringer (2000a)'e göre Avrupa'da ilk kayıtlara geçen *Cadı Avı* da bu zamanlarda gerçekleşmiştir. 580 yılında Paris'te Fransız Kralı Fredegunde'nin rızasıyla yapılan *Cadı Avı* ve 899 yılında kral Arnulfs'un ani ölümü üzerine Rudpurğ isimli bir cadının işkence görmesi ve öldürülmesi bunlara örnek gösterilebilir. Behringer (2000a) ayrıca bu dönemdeki cadı avlarının büyük oranda yasal olmadığını ve cadı olarak suçlananların genellikle linç edilerek öldürüldüklerinin altını çizmektedir.

Orta Çağ'da yaşanan kıtlıklar, kuraklıklar, savaşlar ve hastalıklar için sürekli bir hedef aranmıştır. Birçok yerde düşman olarak paganlar ve Yahudiler kabul edilmiş ve katledilmişlerdir. 1096 yılındaki I. Haçlı Seferi sırasında Rouen, Metz, Mainz, Worms, Köln ve Prag şehirlerinde, II. Haçlı Seferi sırasında (1146) Fransa'da ve III. Haçlı Seferi sırasında (1189/90) İngiltere'de Yahudilere karşı yapılan pogromlar bunlara örnektir (Behringer, 2007). Behringer (2007) ayrıca Avrupa'da veba salgını sırasında Yahudilerin kuyuları zehirledikleri ve bu sayede hastalığı yaydıkları suçlamasıyla 1348 yılından itibaren geniş çapta avlandıklarından da bahsetmektedir. Özellikle bu dönemde Papa Gregory IX tarafından kurulan Engizisyon aktif olarak bu avlara katılmış ve düşman gördüğü herkesi kısa yargılamalar sonrasında öldürmüştür. Bu dönemde İspanyol Engizisyonu, Yahudi avına yönelirken Roma Engizisyonu ise pagan, katarlar gibi sapkın görülen tarikatlar ve büyücü avına yönelmiştir. Bu avlar Tapınak Şövalyeleri ile siyasi bir kimlik edinmiş ve en sonunda da *Cadı Avı*'na evrilmiştir (Pavlac, 2009).

Bu dönemde yakılarak idam edilen en ünlü kadın ise tartışmasız *Jeanne d'Arc*'dir. İngilizlere karşı Fransız ordularının generalliğine kadar yükselen *Jeanne d'Arc* siyasi oyunlar sonucunda İngilizlere esir düşmüş ve Engizisyon tarafından yargılanarak yakılmıştır. Bu noktada suçlamalar yine büyücülük,

şeytanla iş birliği yapma ve iksir kullanımı olarak dikkat çekmektedir. Her ne kadar *Jeanne d'Arc* bu suçlamalardan beraat edip bir cadı olarak değil de bir sapkın olarak idam edilse bile bu olay Engizisyonun siyasi davalara da karıştığını kanıtlar niteliktedir (Burns, 2003).

İlk defa Cadı –*Hexe*- kelimesinin hukuki bir metinde yer alması ise 1419 yılında olmuştur (Akin, 2008). Bu, sonraki dönemlerde sık sık karşılaşılabilecek bir kelimedir. Ayrıca bu dönemde mahkemenin yapacağı işkence türleri ve yöntemleri de kanuni olarak belirlenmiştir. Voltmer (2006) bir cadı yargılaması sırasında işkencenin sınırlı oranda kullanıldığını söylemektedir. Voltmer (2006)'e göre kilise için cadıları yakmaktan çok onların ruhunu kurtarmak öncelik taşımaktadır. Behringer (2000a) ise Voltmer'in tersine o dönemin cadı avcılarının cadı işkenceleri konusunda uzman olmaları gerektiğini yazmaktadır. Behringer (2000a) çalışmasında bu işkence geleneğine karşı duran Johann Greve (1584-1624) gibi ender din adamının da ismini vermektedir.

Cadı Avı, 1430-1780 arasındaki dönemde özellikle Avrupa'da zirveye ulaşmıştır ve bu dönem "Cadı Avı Çağı" olarak isimlendirilmektedir (Akin, 2011). Bu dönemde *Cadı Avı*'nin zirveye ulaşmasındaki en önemli nedenlerden birisi *Heinrich Kramer* (Heinrich Insitoris olarak da bilinmektedir) ve *Jakob Sprenger*'in Yukarı Almanya'da Engizisyon yargıçlığı sırasında, Papa VIII. Innocentius'tan aldığı yetkiyle yazdığı cadılığın el kitabı *Malleus Maleficarum*'dur (1486) – Almanca *Hexenhammer*, Türkçe *Cadı Balyozu* (Sprenger & Insitoris, 1486/2005). Gruber (1990) bu kitabı üç yüzyıl sürecek büyük *Cadı Avı* döneminin ve çılgınlığının başlangıç noktası saymaktadır. *Cadı Balyozu* üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, büyücülüğü ve nelerin büyücülük olarak anlaşıldığını anlatmaktadır. İkinci bölüm, büyü türleri ve bunlardan insanın nasıl kendini kurtarabileceğini açıklar. Üçüncü bölüm ise cadı yargılanmasının nasıl yapılacağını gösterir (Sprenger & Insitoris, 1486/2005). *Cadı Balyozu*'nun yanında aynı dönemde ortaya çıkan mini buzul çağı, yeni mezhepler, 30 Yıl Savaşları, bilimin gelişmesine karşı duyulan korku, coğrafi keşifler ve karşılaşılan yeni ırklar gibi etkenler katliam düzeyine ulaşan bu avın yayılmasına neden olmuştur. Behringer (2007) 15. yüzyıldan itibaren günah keçisi rolünün Yahudilerden cadılara geçtiğini yazar ve cadıların direk olarak hava durumu, kıtlık, düşen doğurganlık oranları ve aslında doğal olmasına rağmen doğaüstü nedenlerle açıklanmaya çalışılan hastalıklar konusunda sorumlu tutulduklarını belirtir. Behringer (2007)'e göre *Cadı Avı*'nin zirve yaptığı dönemlerin 1600'lü yılların öncesine ve sonrasına denk gelen mini buzul çağı dönemleri olması şaşırtıcı değildir. Öyle ki Mayıs 1626'da sebzelerin don nedeniyle çürümesi sonrasında Bamberg, Würzburg ve Aschaffenburg'da binlerce insan cadı olarak yakılmıştır. Bunların arasında sadece kadınlar değil, soylular, yöneticiler ve belediye başkanları da bulunmaktadır (Behringer, 2007).

Bu yıllar arasında öldürülen kişi sayısı hakkında da çeşitli söylemler bulunmaktadır. Gruber (1990) öldürülen birkaç milyon insandan bahseder. Voltmer (2006) milyonlar sayısının Gottfried Christian Voigt'in (1740-1791) on bir yüzyılda 9.442.994 cadının idam edildiğini hesapladığını duyurmasından kaynaklandığı yazmaktadır. Behringer (2000a)'e göre ölü sayısı 50 000 civarındadır, bunların 25 000 kadarı Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu topraklarında gerçekleşmiştir. Bu infazların en yoğun yaşandığı dönemse 1560-1630 arasındaki yıllara denk düşmektedir ki bu yıllar Avrupa'da açlık, soğuk ve savaş yıllarıdır. Cadı suçlaması ile yargılananların çoğunu kadınlar oluşturmaktadır. Örneğin, 1562-1684 yılları arasında Güneybatı Almanya'da yargılanan 1288 kişinin %82'si, yani 1050si kadındır. Bu oran yer yer %95'e kadar ulaşmaktadır (Akin, 2011).

Cadılıkla suçlananları ise zor bir süreç beklemektedir. İlk aşamada suçlama gelir ki bu suçlama genellikle daha önce yargılanmış bir cadıdan işkence altında alınmış ifadeye dayanır. Sonraki aşamada cadılıkla suçlanan kişi tutuklanır ve tamamen tıraş edilir. Bu sırada herhangi bir cadı izi var mı diye arama yapılır. Sonrasında üç aşamalı sorgulamadan geçilir. Bu sorgulama ilk aşamada detaylı sorular

şeklinde geçerken, son aşama ise işkenceye döner. Zaman zaman cadı deneyleri yapılır. Örneğin, su deneyinde cadı olarak suçlanan, elleri ve ayakları bağlı olarak suya atılır. Eğer kıyıya çıkarsa cadı olarak yakılır, çıkmazsa ya ölür ya da belirli bir zamandan sonra dışarı çekilir. Aynı şekilde ateş deneyinde ise cadıya ateşte kızartılmış demir ayakkabılar giydirilir ve bunlarla yürüyemezse ruhunun temiz olmadığına inanılır. Bu denemeler sırasında ölümler yargılama hatası olarak kabul edilir. En sonunda cadılıkla suçlanan kişiden itiraf alınır ve kendisi gibi cadı olanları isimlendirmesi istenir. Yargılama sonrasında da cadılığını itiraf eden kişi çoğu zaman ruhunun temizlenmesi için ateşte yakılarak idam edilir (Akın, 2011).

Almanya’da en fazla *Cadı Avı*’na sahne olan bölgeler ise Hessen ve Franken bölgeleridir. En büyük cadı avları ise 1626-1635 yılları arasında Köln -2000 kurban-, 1616-1630 yılları arasında Würzburg -1200 kurban-, 1590-1630 yılları arasında Mainz-2000 kurban- ve 1612-1636 yılları arasında Ellwangen/Eichstaett’te-700 kurban- gerçekleşmiştir (Behringer, 2000a). Bu dönemlerin 30 Yıl Savaşları ve mini buzul çağı dönemlerine denk geldiği dikkat çekmektedir.

3. GRİMM MASALLARINDA CADİ AVI

Masallar içeriği gereği fantastik öğelere sahiptir. Grimm Kardeşler’in “Çocuk ve Ev Masalları” da bir istisna değildir. Duden’de (t.y.) bile masal kelimesinin karşılığında *doğüstü güç ve şekiller*² den bahsedilmektedir. Buna karşılık Grimm Kardeşler masallarıyla halkı birleştirip, ortak bir halk kimliğini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu kimlik sanat masallarında olduğu gibi yapay değil, tamamen doğaldır (Jakli, 2013). Bu yüzden Weidenhöffer (2013)’e göre Grimm Kardeşler’in halkı ya da Alman toplumunu anlatırken kullandıkları ton ortak bir kalıp yargı bilgisinin arka planında açıklanabilir.

Grimm Masalları incelendiğindeyse 20 masalda cadı ya da büyücü bulunmaktadır. Bunlar masal numaraları ile beraber sırasıyla şunlardır (J. Grimm & W. Grimm, 2009):

Tablo 1: *Grimm Masallarında Geçen Cadılar ve Büyücüler*

Masal Sırası	Masal İsmi	Cadının veya Büyücünün Ölüm Yöntemi	Notlar
11	Brüderchen und Schwesterchen	Yanarak	Kötü üvey anne ve çirkin üvey kız kardeş imajının cadılıkla buluşması, ikisi de aynı kaderi paylaşarak ölürlür.
12	Rapunzel	-	Cadı yerine kadın büyücü kelimesi kullanılmıştır.
15	Hänsel und Gretel	Yanarak	Kötü üvey anne ve ormandaki yaşlı, yamyam cadı imajı.
22	Das Rätsel	Kendi zehriyle	Kötü yaşlı cadı imajının üvey anne ile buluşması.
46	Fitchers Vogel	Yanarak	Cadı yerine yaşlı büyücü imajı. Kendisi gibi olanlarla beraber yanar.

² Orijinal kaynaktan şu şekilde geçmektedir; ‘im Volk überlieferte Erzählung, in der übernatürliche Kräfte und Gestalten in das Leben der Menschen eingreifen und meist am Ende die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden.’

Masal Sırası	Masal İsmi	Cadının veya Büyücünün Ölüm Yöntemi	Notlar
53	Sneewittchen	Kızarmış ayakkabılarla ölene kadar dans ederek.	Güzel ama kötü üvey anne ile, saf ve masum kızın çatışması.
56	Der Liebste Roland	Dikenler arasında ölene kadar dans ederek.	Kötü üvey anne ve çirkin üvey kız kardeş imajının cadılıkla buluşması. Üvey anne kendi kızının kafasını uçurur ve sonra da kendisi bir büyülü dans ile öldürülür.
69	Jorinde und Joringel	-	Ormandaki yaşlı cadı imajının kadın büyücü kelimesi ile kullanımı.
85	Die Goldkinder	-	Ormandaki yaşlı cadı imajı, kahramanın dediğini yaparak canını kurtarır.
116	Das blaue Licht	Asılarak	Ormandaki yaşlı cadı imajına ek olarak cine benzer bir cüce var masalda.
122	Der Krautesel	Büyü ile eşeğe dönüştürüldükten sonra günde üç kez dövülerek.	Bir adet bilge kadın ve yaşlı cadı var masalda.
123	Die Alte im Wald	-	Ormandaki yaşlı cadı imajı.
134	Die sechs Diener	-	Kraliçe kadın büyücü olarak isimlendirilmiş.
135	Die weiße und die schwarze Braut	İğneli fiçıya atılıp, atlara bağlanarak.	Kötü üvey anne ve çirkin üvey kız kardeş imajının cadılıkla buluşması.
141	Das Lämmchen und Fischchen	-	Üvey çocuklarına kötülük yapan, cadı üvey anne. Bu kötülüğü düzelten ise bir bilge kadın masalda.
149	Der Hahnenbalken	-	Büyü sanatının bir kız tarafından bozulmasına sınırlanan bir büyücünün kızdan intikamının öyküsü.
179	Die Gänsehirtin am Brunnen	-	Cadı olarak isimlendirilen ama sonunda bilge kadın olduğu ortaya çıkan bir büyücü var bu masalda. Büyüye bakış açıcısı olumlu sayılabilir.
193	Der Trommler	Yanarak	Dağ başında yaşayan yaşlı cadı imajı.
197	Die Kristallkugel	-	Kıskanç bir kadın büyücünün erkek kardeşlerini büyülemesinin hikayesi.

Bu masalların beşinde cadılar veya büyücüler yanarak ölürlere (Brüderchen und Schwesterchen, Hänsel und Gretel, Fitchers Vogel, Die sechs Schwäne ve Der Trommler) birisinde cadı asılarak öldürülür (Das blaue Licht), birisinde de cadı alevde kızdırılmış ayakkabılarla ölene kadar dans eder (Sneewittchen), bir diğerinde bu ölümcül dans dikenler içinde yapılır (Der Liebste Roland), birisinde iğneli fiçıya atılarak öldürülür (Die weiße und die schwarze Braut), birisi kendi zehri ile ölür (Das Rätsel) ve talihsiz bir tanesi ise büyü ile eşeğe dönüştürülüp ölene kadar dövülür (Der Krautesel). Diğer bir deyişle yirmi masalın yarısından çoğunda cadılar ölürlere ve bu ölüm yöntemlerinden en çok rastlanılanı ise yakılmadır. Cadıların veya büyücülerin olduğu diğer Grimm masallarında ise kötü güçler hedeflerine ulaşamazlar. Bu yirmi masaldan tarihsel cadı imajının en belirgin olarak ortaya çıktığı üç tanesi - Hänsel und Gretel, Sneewittchen ve Die sechs Schwäne- şu şekilde yorumlanmaktadır.

3.1. Hansel ve Gretel’de Cadı Figürü

Grimm masalları arasında cadı figürünün en belirgin olarak çıktığı masal Hansel ve Gretel’dir. Kıtık nedeniyle üvey annenin de etkisiyle ormana açlıktan ölmeye bırakılan Hansel ve Gretel adlı çocukların cadının eline geçmesini ve cadının Hansel’i hapsedip yemek için onu beslemesini anlatır. Sonunda Gretel cadıyı ocağa atmayı başarır ve yakarak öldürür (J. Grimm & W. Grimm, 2009).

Cadıyla ilgili masalda geçen şu cümleler tam olarak Cadı Balyozu ve geleneksel cadı resmi ile uyumaktadır:

‘Kocakarı onlara çok iyi davranıyordu ama aslında kötü bir cadıydı. Çocuklara pusu kurar, pastadan evi onları kandırıp içeri almak için kullanır ama çocukları eline geçirir geçirmez pişirip yer, bayram ederdi. Cadıların uzağı pek seçemeyen kırmızı gözleri vardır ama koku alma duyuvarı, yabamıl hayvanları gibi çok keskindir; bu nedenle çocukların yaklaştığını çok uzaktan sezinlerler.’ (J. Grimm & W. Grimm, 2014, s. 207).

Görüldüğü gibi buradaki cadı birçok diğer cadı gibi yamyamdır ve ormanda tek başına yaşayıp kandırdığı çocukları yer. Kıtık zamanında aç gezen çocukları pastadan yapılmış eviyle kandırır. Kıtık ve cadı inancının bağlantısı bu masalda merkezi bir konum alır (Tepe, 2005/2006). Öyle ki Gniech (2002) bu masalı tamamen çocuk oburluğu açısından algılamaktadır. Gniech (2002)’e göre cadının evi kadın vücudunu ve anneyi simgelemekte ve çocuklar anneyi canlı canlı yemek istemektedirler. Cadı ise kendini bu yamyamlıktan korumak isterken sevgisinden çocukları yemek istemekte ve sonunda yine kendisi yenilmektedir.

Diğer dikkat çeken unsur ise kötü üvey anne figürüdür. Üvey anne ve üvey kız kardeşlerin kötülükleri çeşitli masalarda karşımıza çıkmaktadır (Külkedisi, Pamuk Prenses gibi). Demirer Şahin (2014)’e göre üvey annenin hak ettiği cezayı bulması -yakılması, kızgın ayakkabılarla ölene kadar dans ettirilmesi gibi- masal kahramanı olan masum ve saf kadın için ruhsal bir rahatlama sağlar. Üvey anne figürüyle birbirine geçen cadının yakılması ise cadılara uygulanan klasik idam yöntemine göndermedir.

Köken olarak bakıldığında ise Nelson (t.y.) yamyamlığı, çocukların ormanda bırakılmasını ve açlığı 1315-1317 yılları arasında Avrupa’yı vuran büyük kıtlığa bağlamaktadır. Bu dönemde gerçekten de genç çocuklar ve bebekler terk edilmiş, yaşlılar ailenin genç üyeleri yaşayabilsin diye gönüllü olarak ölüm orucuna girmiş ve sayısız yamyamlık olayı görülmüştür. Hansel ve Gretel’in masalın sonunda her şeye rağmen evlerine dönmeleri de bu dönemin bittiğine işaret olabilir. Behringer (2007) 1300’lü yılların günah keçileri olan Yahudilere ait 140 yerleşim yerinin yok edildiğini yazar. Grimm Kardeşler’in masalları topladıkları 1800’lü yıllarda ise herhangi bir olay için günah keçileri olarak yaklaşık üç yüzyıldır cadılar görülmektedirler. Özellikle cadıların yoğun şekilde yakıldığı Hessen bölgesi ise Grimm

Kardeşler'in masal toplarken birincil kaynaklarından olmuştur. Grimm Kardeşler 1819'da yazdıkları ikinci baskı önsözünde bunun nedenini, bu bölgenin tarımla geçinmesi nedeniyle geleneklerine ve sözlü geleneğine bağımlı olmasına bağlar (J. Grimm & W. Grimm, 1859/2009).

3.2. Pamuk Prenses'te Cadı Figürü

Pamuk Prenses'te bulunan cadı Hansel ve Gretel'deki klasik yaşlı, kör cadıdan tamamen farklıdır. Buradaki cadı daha çok kıskançlıktan cinayet işleyen *Medea*'ya benzer. Masala göre, üvey anne olan kraliçe yaşadığı diyarda en güzel olmayı istemektedir. Bunun için sihirli aynasına ülkede en güzel kim diye sürekli sorar. Bir gün ayna Pamuk Prenses'in daha güzel olduğunu söyleyince kraliçe kıskançlıktan çatlar ve emrindeki bir avcıdan Pamuk Prenses'i öldürüp ciğerini ve karaciğerini getirmesini ister. Avcı Pamuk Prenses'e kıyamaz ve onun yerine bir geyiğin iç organlarını getirir. Üvey anne bunları Pamuk Prenses'in sanarak yer. Ormanda tek başına kalan Pamuk Prenses yedi cücelerle karşılaşır ve onlarla yaşamaya başlar. Bu sırada sihirli aynadan üvey kızının halen yaşadığını öğrenen kraliçe çeşitli kılıklara girerek prensesi öldürmek ister ve en sonunda sihirli bir elma ile zehirler. Cüceler ölü sandıkları prenses için camdan bir tabut yaparlar ve onu buraya koyarlar. Günün birinde bir prens tabutun içindeki Pamuk Prenses'i görür ve âşık olur. Sihirli bir öpücükle prensesi uyandırır ve onunla evlenir. Düğüne gelen kraliçeye ise ateşte kızartılmış demir ayakkabılar giydirilir ve kraliçe ölene kadar dans eder (J. Grimm & W. Grimm, 2009).

Pamuk Prenses'te cadı ve kötü üvey anne olguları birleştirilir. Cadı geleneksel cadının tersine çok güzeldir ve bu güzelliğini kraliçe olmak ve kral üzerinde güç kazanmak için kullanır. Bu bakımdan bir başka antik cadı *Kirke*'ye benzer. Öyle ki evliliklerinden sonra bu kadar kötülük yapmasına rağmen kralın ismi bir kez olsun geçmez. Cadının baş düşmanı ise kendisinden daha güzel olan üvey kızıdır. Panke-Kochinke (1998)'ye göre bunun nedeni yaşlanan kadının dış güzelliğini kaybetmesiyle kendi benliğini de kaybetmesi ve yeni kimliği olan yaşlı, bilge kadın rolünü kabul edememesidir.

Cadı aynı zamanda Hansel ve Gretel'deki cadı gibi insan eti yer. Bunu da güzelliğini tescillemek isteyen bir ritüel gibi yapar. Sadece ciğerini ve karaciğerini ister ve tuzlatıp, pişirtirerek yer, sonra da bununla övünür. Yamyamlık kavramı her ne kadar başka cadılarda da ortaya çıkan bir olgu olsa da burada ortaya çıkan diğer temel kavramlardan birisi kendini beğenmektir. İncil'e göre yedi ölümcül günahın birisi sayılan kendini beğenme -kibir- Pamuk Prenses'in üvey annesinde sürekli görülmektedir. Böylece kendi üvey kızını kıskanan üvey anne aynı anda iki ölümcül günahı birden işlemektedir. Krug (2017)'a göre üvey annenin kibri narsisizme kadar uzanır. Bunu masalda da kraliçenin sihirli aynasına sorduğu "Ayna, ayna, söyle bana, en güzel kim bu diyarda" sorusundan anlaşılabilir. Bu soruyu masal boyunca tam yedi kere soran kraliçe istediği övgüyü duyamayınca da öfkelenir (J. Grimm & W. Grimm, 2009).

Cadı aynı zamanda büyüleyici eşyaları da kullanmaktan çekinmez; sihirli ayna, öldürmek için kullanmaya çalıştığı korse, tarak ve elma cadı gücüyle yapılmıştır. Hatırlanacağı gibi *Medea* da kıskandığı kadını sihirli hırka ile boğarak öldürmüştür. Bu bakımdan da Pamuk Prenses'teki cadı antik mitolojide geçen cadılara benzer. Aynı zamanda da dönemin cadı imajının bir yansımasıdır. Sihirli eşyalar kullanmak cadılar ve büyü ile uğraşanlar için klişeleşmiş bir olgudur. Örneğin, Goethe'nin *Faust*'unda *Mephisto* da -diğer şeytanlar ve büyü ile uğraşanlar gibi- süpürge saplarına ya da keçilere binerek ayınlara gider (Goethe, 2007).

Cadının ölüm şekli bile klasiğin dışında olmakla beraber alışılmadık değildir. Cadı olduğu şüphelenen birisinin kızgın ayakkabılarla ya da çıplak ayakla ateşin üstünde yürümesi ateş deneylerinden geçmesi anlamına gelmektedir (Akin, 2011). Bu deneye göre ateşin oluşturduğu yaraları çabuk iyileşen

bireyler şeytanla iş birliği içindedirler. İronik olarak ise büyü kullanmasına rağmen burada cadının yaraları iyileşmemekte ve ölene kadar dans etmektedir.

3.3. Altı Kuğu'da Cadı Figürü

Altı Kuğu, Grimm Kardeşler'in masalları arasında birden çok cadının bulunduğu ender masallardan birisidir. Bu masalda ormanda yolunu kaybeden bir kral yaşamak için bir cadıdan yardım ister. Cadı krala yardım eder ve karşılığında kralın kendisi gibi cadı olan kızı ile evlenmesini şart koşar. Böylece kral, cadı kızı cadı ile evlenir ama ne yeni karısını sever ne de ona güvenir. İlk evliliğinden olan altı oğlu ile bir kızını ormana saklar. Yol o kadar zordur ki sadece bilge bir kadından aldığı sihirli bir yumak ip sayesinde yolu bulur. Kraliçe çocukların varlığını öğrenir, sihirli yumağı ele geçirir ve kardeşleri ziyarete gider. Uzaktan geleni babaları sanan altı erkek kardeş kraliçeye doğru koşarlar ve kraliçenin tuzağına düşerler. Kraliçenin başlarından geçirdiği sihirli gömleklerle birer kuğuya dönüşüp uçar giderler. Kardeşleri gibi kuğuya dönüşmeyen ve üvey annesinin şerrinden kurtulan yedinci kız kardeş ise diğer altı kardeşini kurtarmaya çalışır. Onlardan aldığı bilgiye göre -sihirli kuğu kardeşler günde on beş dakika kadar insan olabilirler- büyüü bozmak için altı yıl boyunca sessiz kalır ve kardeşleri için yıldız çiçeğinden gömlekler örmeye başlar. Bu arada bir kral ona âşık olur ve onunla evlenir. Bu sessiz geçen evlilikten üç çocukları olur. Gelini sevmeyen ve benimsemeyen kralın annesi, ana kraliçe ise her çocuk doğumunda bebeklerin ağzına kan sürerek kızı yamyamlıkla suçlar. Kız kardeşlerini kurtarmak için hiç konuşmama yeminine devam eder ve kendisine yöneltilen bu suçlamalara cevap veremez. Altıncı yılın son gününde, tam yakılacakken, uçarak gelen kardeşlerine o an bitirdiği gömlekleri giydiren ve yeniden insan olmalarını sağlar. Sonunda konuşabilen kızcağız derdini anlatabilir ve onun yerine kaynanası olan ana kraliçe yakılır (J. Grimm & W. Grimm, 2009).

Altı Kuğu masalında kötüler kötülere, üvey anne figürü ise kötü kaynana figürüne karışmaktadır. Öyle ki masalın en sonunda yakılan kaynana aslında büyü yapmamasına rağmen sanki kardeşlere bunca acı çektiren üvey anne yakılıyormuş gibi bir tatmin duygusu yaratır. Oysa bu masalda büyü yapmayan tek kadın figürü de kaynanadır.

Masalda ayrıca büyü yeteneğine sahip dört kadından bahsedilir. Bunlardan ilki açıkça cadı olduğu yazılan ormandaki yaşlı kadındır, ikincisi onun kızı olan yeni kraliçedir. Bu iki karakter her ne kadar kötü olsalar da cezalarını çekmezler. Bir de masalın gizli büyücülerini olan iki kadın karakter daha vardır. Bunlardan birincisi krala yolunu bulsun diye sihirli yumağı veren bilge kadındır, diğeri ise ormanda sessizce ağaç üstünde kardeşlerine gömlek ören ve onları büyüden kurtarmak için bir bakıma beyaz büyü yapan kız kardeşidir. Bir diğer deyişle, üvey anne büyüleri ile masumları hayvanlara dönüştüren *Kirke* ise genç kız yoldaşlarını kurtaran *Odysseus*'tur. Bu ayrımı masallarında bize, Grimm Kardeşler, kötü büyüden bahsederken cadı kelimesi ile, iyi büyüden bahsederken bilge kadın kelimesi ile vermektedirler.

Bu masal ayrıca Grimm Kardeşler'in On İki Erkek Kardeş (no.9) ve Yedi Karga (no.25) masallarıyla paralellik göstermektedir. Bu iki masalda, Altı Kuğu masalı gibi, hayvana dönüşen erkek kardeşlerden ve onları kurtarmak için acılar çeken kız kardeşten bahsetmektedir. On İki Erkek Kardeş masalının sonu hatta nerdeyse Altı Kuğu masalıyla aynıdır. Her iki masalda da kaynana, suçsuzluğu fark edilen masum kız yerine öldürülür ve erkek kardeşler yeniden insan olurlar. Altı Kuğu masalının bir benzeri ise Hans Christian Andersen'in Yaban Kuğu Kuşları isimli masalıdır. Bu masalda ise üvey anne her ne kadar yerini korusa da kötü kaynananın yerini piskopos alır ve Grimm Kardeşler'in Altı Kuğu ve On İki Erkek Kardeş masallarının tersine, masalın sonunda kimse ölmez (Andersen, 2006).

4. SONUÇ

Grimm Masalları Yeni Çağ'ın ruhunu yansıtmaktadır. En masum olarak görülen masallarda bile o zamanın düşman resmi ve siyasi ruhu yansıtılmıştır. Bu siyasi ruh Engizisyon'un Hristiyanlık dışı unsurlara karşı açtığı gizli haçlı seferidir. Bunun için resmi el kitaplarında tanımlanan cadı imajı ve geleneksel cadı imajı harmanlanarak halk masallarının içine kadar girmiştir. Yaklaşık 50 000 kişinin katledilmesine neden olan bu düşman imajı ve *Öteki*'den korkma olgusu *Cadı Avı* bittikten sonra bile masallarda kendisine yer bulmuştur. Öyle ki bugün bile cadı denilince akla ilk gelen, yeni popüler cadı resminden önce kanca burunlu, kambur ve çirkin bir yaşlı kadındır.

Ayrıca yapılan *Cadı Avı* da masallarda kendine yer bulmuştur. Grimm Masalları'nda geçen cadıların yarısından fazlasının ölmesi tesadüf değildir. Tam tersine o zaman cadı olarak suçlanan kadınların başına gelen ile masallarda başına gelenler arasında paralellik vardır. Cadıların yamyamlıkları, çocuk hırsızlıkları, kıtlıktan yararlanmaları, hainlikleri, kötülükleri ve erkekleri baştan çıkarmaları da toplumdaki cadı resminin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık 300 yıl boyunca süren bir dönemdeki düşmanın halk masallarına yansımaması da zaten beklenen bir durum değildir.

Grimm Kardeşler'in masalları topladıkları Hessen bölgesi ise Almanya'da *Cadı Avı*'nın en yoğun olduğu bölgedir (Behringer, 2000a). Nerdeyse her gün cadı olarak yakılan kadınları gören insanların kilise propagandasından etkilenip masallarında bu kadınlara yer ayırması da her şeyden korkan ve her yerde düşman arayan o dönem insanı için normaldir. Ayrıca o zamanın insanı her türlü felaket için günah keçisine ihtiyaç duymaktadır. Bu rolü Orta Çağ'da Yahudiler oynamakla beraber Yeni Çağ ile beraber cadılar ve büyücüler onların yerini almışlardır.

Cadı Avı'nın karanlık Orta Çağ yerine Rönesans ve Reformun hüküm sürdüğü Yeni Çağ'da ortaya çıkması ise farklı bir fenomendir. Quensel (2017) *Cadı Avı*'nın altın çağının kitap basımı, Amerika'nın keşfi, Rönesans ve Hümanizmin ortaya çıkmasına denk geldiğinin altını çizer. Behringer (2000b)'e göre *Cadı Avı*'nın çağdaşları Shakespeare, Rene Descartes, Francis Bacon, Galileo Galilei ve Johannes Kepler'dir. Bu da bilimdeki gelişmelerin insanların hayatında ters giden şeyler için suçlu arama isteğini ortadan kaldırmadığını kanıtlar niteliktedir. 19. yüzyılda biten *Cadı Avı*'nı 20. yüzyılda kaybedilen Birinci Dünya Savaşı sonrasında Nazi döneminde Yahudi avının alması da bunu kanıtlar niteliktedir.

Bu çalışmada incelenen Grimm masallarındaki cadı figürünün üvey anne ve kaynana figürleri ile karışması da şaşırtıcı değildir. Demire Şahin (2014)'e göre üvey anne başlı başına korku uyandıran bir karakterdir. Bu karakterin başka bir korku unsuru olan cadı karakteri ile eşleştirilmesini de masallarda görülür. Günümüzde bile sevilmeyen birisine hakaret olarak cadı denilebildiği düşünülürse, abartının standart olduğu masallarda ve cadıların gerçekten yaşadığı inanıldığı zamanlarda üvey anne ve cadı kavramlarının birbirine karışması anlaşılabilir bir durumdur.

Grimm Kardeşler'in diğer masallarının da farklı bakış açılarından - açlık, kıtlık, savaşlar ve olumsuz hava koşulları gibi- zamanın ruhu kapsamında incelenmesi de başka bir çalışmanın araştırma konusu olabilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akın, H. (2011). *Ortaçağ Avrupası'nda Cadılar ve Cadı Avı* (2. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Andersen, H. C. (2006). *Märchen für Kinder* (Çev: P. Arndt). 30.06.2018 tarihinde, <http://www.gutenberg.org/ebooks/19163> adresinden alındı.
- Aytaç, G. (2005). *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi* (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Behringer, W. (2000a). *Hexen: Glaube, Verfolgung, Vermarktung* (2. Baskı). Münih: Beck.
- Behringer, W. (2000b). *Hexen und Hexenprozesse in Deutschland* (4. Baskı). Münih: Dtv.
- Behringer, W. (2007). *Kulturgeschichte des Klimas: Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung*. Münih: Beck.
- Burns, W.E. (2003). *Witch hunts in Europe and America: an encyclopedia*. Westport: Greenwood Press.
- Deakin, M. (2018). *Hypatia*. 30.06.2018 tarihinde, <https://www.britannica.com/biography/Hypatia> adresinden alındı.
- Dell, C. (2016). *Okült, Cadılık ve Büyü* (Çev: B. Kovolmaz ve Ş. Öztürk). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirer Şahin, D. (2014). *Seçilmiş Grimm Masallarında Kadın Figürleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duden (t.y.). *Märchen*. 30.06.2018 tarihinde, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Maerchen> adresinden alındı.
- Gniech, G. (2002). *Essen und Psyche*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Goethe, J.W. (2007). *Faust* (Çev: C. Öner) (4. Baskı). İstanbul: Oda Yayınları.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2009). *Grimms Märchen: Vollständige Ausgabe*. Köln: Anaconda Verlag. (Orijinal basım: 1857).
- Grimm, J. & Grimm, W. (2014). *Grimm Masalları 1* (Çev: N. Yeğinoğlu) (3. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları. (Orijinal basım: 1857).
- Gruber, H.-G. (1990). Hexenverfolgung und Inquisition. Zeit- und kirchen-geschichtliche Verstehenszusammenhänge. *Münchener Theologische Zeitschrift*, Jahrgang 41, 157-172.
- Homer (2006). *Odyssee* (Çev: J. H. Voß). 30.06.2018 tarihinde www.digbib.org/Homer_8JHvChr/De_Odyssee_.pdf adresinden alındı.
- İçöz, F. (2008). *Masalda Cadı: "Ötekinin" Arketipi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jakli, T. (2013). „Volk“ und „Volkspoesie“ als Identitätskonzept und literarische Abgrenzungsstrategie bei Grimm, Arnim und Brentano. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 2013/II, 5-24.
- Köbler, G. (1995). *Etymologisches Rechtswörterbuch*. Tübingen: Mohr.
- Krug, M. (2017). Schneewittchen von den Gebrüder Grimm (1857). Frey, D. (Ed.), *Psychologie der Märchen: 41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können* içinde (s. 61-68). Berlin: Springer-Verlag.
- Nelson, L. H. (t.y.). *The Great Famine (1315-1317) and the Black Death (1346-1351)*. 30.06.2018 tarihinde http://www.vlib.us/medieval/lectures/black_death.html adresinden alındı.
- Panke-Kochinke (1998). *Die Wechseljahre der Frau Aktualität und Geschichte (1772-1996)*. Opladen: Leske+Budrich.
- Pavlac, B. A. (2009). *Witch hunts in the western world: persecution and punishment from the inquisition through the Salem trials*. Westport: Greenwood Press.
- Quensel, S. (2017). *Hexen, Satan, Inquisition: Die Erfindung des Hexen-Problems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sears, K. (2015). *Mitoloji 101* (Çev: E. Duru). İstanbul: Say Yayınları.
- Shakespeare, W. (1994). *The Complete Works of William Shakespeare*. New York: Barnes & Noble. (Orijinal basım: 1606).
- Sprenger, J. & Institoris, H. (1486/2005). *Der Hexenhammer* (Çev: Schmidt, J. W. R.). Erfstadt: Area Verlag.

- Tepe, P. (2005/2006). *Der Variation des Hexenbegriffs vor dem Hintergrund seiner Literaturspezifischen und Religionshistorischen Funktion, Seminararbeit*. 30.06.2018 tarihinde http://www.mythos-magazin.de/mythosforschung/kk_hexenbegriff.pdf adresinden alındı.
- Voltmer, R. (2006). Vom getrübbten Blick auf die frühneuzeitlichen Hexenverfolgungen –Versuch einer Klärung. *Magister Botanicus Magische Blätter*, 8, 61-72.
- Weidenhöffer, J. (2013). Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm als nationalsymbolisches Narrativ. Eine linguistische Untersuchung zur Funktion der Sammlung im Nationaldiskurs des 19. Jahrhunderts. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 2013/II, 59-78.

EXTENDED ABSTRACT

The term ‘Witch Hunt Age’ refers to the period that begins at the end of the fifteenth century and ends at the beginning of the nineteenth century. In that period, which lasted about three hundred years, fifty thousand people were tried, and generally burned and executed. Hence, that period left some traces in the memory of the society, and those traces can be found in the verbal accounts of that society. In the early nineteenth century, the Grimm Brothers, who collected those verbal expressions through fairy tales, have conveyed the fears, feelings and traces of that time; that is, the zeitgeist.

Traditionally, witches are ugly, old, hunchbacked, hook-nosed women who work together with the devil. These sorcerers use their magical powers in order to harm people in addition to the collaboration with the devil. Akin (2011) asserted that ‘the overlapping of the prevalent witch notion with the traditional witch notion existing in fairy tales, epics and folk culture took place in the fifteenth century to a great extent’.

A victim was constantly sought for famines, droughts, wars and diseases in the Middle Ages. In several places, pagans and Jews were accepted as enemies, and so they were murdered; namely, were hunted. Those hunts formed a political identity via the Templar Knights, and eventually, evolved into witch hunting (Pavlac, 2009). The most famous woman who was burned and executed during that period is unquestionably Jeanne d’Arc.

The witch hunt peaked in Europe in the period between 1430 and 1780, and this period is called the ‘Witch Hunt Age’ (Akin, 2011). According to Behringer (2000a), the number of the dead was around 50 000, and about 25 000 of which happened in the territory of the Holy Roman Empire. The most intense periods of those executions corresponded to the years between 1560 and 1630, which were the years of hunger, cold and war in Europe.

In this study, the concept of witch and witch hunts were investigated through the documents of Grimm Brothers’ Fairy Tales. The relationship between the concept of witch (hunts) and the historical accounts was also tried to be built. Moreover, the image of witches in ‘Hansel and Grethel’, ‘Snow White’ and ‘The Six Swans’ were examined because those fairy tales had the most prominent witch figure among the other tales of Grimm Brothers. A total of 20 Grimms’ Fairy Tales consisted of witches and sorcerers, and those witches and sorcerers died or were killed in more than half of those tales. It was revealed that the most common form of death was being burned that was also applied to those who were found guilty as witches at that time. Furthermore, the relationship between witch hunting and famine, bad products, illness, wars, adverse weather conditions was established by means of the historical accounts. For example, Nelson (n.d.) attributed cannibalism, hunger and leaving children in forest to the great famine that hit Europe between 1315 and 1317. Accordingly, for all those negative conditions, the wanted scapegoat became firstly the Jews, and then, the aforementioned witches. This was also proved through the fact that the Hessen region where the Grimm Brothers gathered their tales was one of the regions in which the most witch-burning cases were carried out during that period. The accumulation of the witch image and the social memory emerged throughout the whole 300 years also overlapped with the image of witches examined in the previously stated fairy tales. For instance, while the witch Kirke in ‘The Six Swans’ could transform men into animals, the witch in ‘Hansel and Grethel’ eats human flesh.

To conclude, the Grimms’ Fairy Tales reflect the spirit of that time as illustrated by the examples, and thus, the Witch Hunt took its place in the tales. It is not a coincidence that more than half of the witches in Grimms’ Fairy Tales died; rather, there is a parallelism between what happens to women who

were accused of being witches and what happens to women in fairy tales. The cannibalism, child thefts, taking advantage of famine, treachery, evil, and seducing men that witches perform are also a reflection of the witch image in society.

It is a different phenomenon that the witch hunt emerged in the early modern age when the Renaissance and the Reformation ruled instead of the dark medieval age. According to Behringer (2000b), contemporaries of the witch-hunt were Shakespeare, Rene Descartes, Francis Bacon, Galileo Galilei and Johannes Kepler. This proves that the developments in the science have not removed the desire for seeking culprit for the things that have gone wrong in people's lives.

It is also not surprising that the witch figures in the Grimms' tales examined in this study mixed with the figures of stepmother and mother-in-law. According to Demirer Sahin (2014), a stepmother is a fear-inducing character on her own. It is also seen in fairy tales that this character is matched with the other fear-inducing character which is witch.

The analysis of other Grimm Brothers' fairy tales within the scope of zeitgeist from different perspectives, i.e. starvation, famine, wars and weather, may be another research topic.



Dilin Mizahta Kullanımı ve Uyuşmazlık Kavramı¹

Use of Language in Humor and The Concept of Incongruence¹

Serkan ŞENER²

Başvuru Tarihi: 06.08.2018

Kabul Tarihi: 28.08.2018

Atıf İçin: Şener, S. (2018). Dilin Mizahta Kullanımı ve Uyuşmazlık Kavramı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 128-137.

ÖZ: Mizahın doğasını anlamaya dönük gözlem, düşünce ve öneriler oldukça eskilere uzanır ve bunlar genel olarak *bilişsel, toplumsal ve psikoanalitik yaklaşımlar* olmak üzere çok genel nitelikli üç başlık altında toplanır. Bu yaklaşımların her biri mizah olgusuna farklı bir açıdan yaklaşır ve ilgili açıdan belirginleşen özelliği öne çıkararak o özelliğin bir kuramını oluşturur. Mizaha dair bir doğruluk ortaya koydukları tartışma götürmese de bu kuramların her birinin mizahın yalnızca bir ya da birkaç yönünü anlamamızı sağladığı söylenebilir. Bu yazı, mütevazı bir hedefe odaklanarak mizah barındıran metinleri biçimlendiren temel özelliğin ‘uyuşmazlık’ olduğunu iddia eden bilişsel yaklaşımı mercek altına almayı ve uyuşmazlık kuramlarının ilgili metinleri çözümleme biçimini tartışmayı amaçlamaktadır.

Anahtar sözcükler: Mizah, uyuşmazlık, çatışma

ABSTRACT: Observations, ideas, and proposals that aim to have an insight into humor date back to ancient times, and those proposals that have been generally accepted in this particular field of study are commonly classified into three groups as cognitive, social, and psychoanalytical approaches. Each one of these approaches focuses on a different aspect of humor, and builds a theory around this particular aspect. It is fair to say that each one of these theories built this way explains one aspect of the truth about humor yet none of them provides an across-the-board theory of humor in its extended sense. This paper aims to investigate into the nature of humor by focusing in on the concept of ‘incongruence’ / ‘conflict’ as understood within cognitive models and to discuss the ways that incongruence models analyze texts that contain verbally expressed humor.

Keywords: Humor, incongruence, conflict

¹ Bu yazı, Logos Seminerleri kapsamında Şirince - Nesin Matematik Köyü’nde Ekim 2017’de gerçekleştirilen ‘Gülme ve Mizah Buluşması’nda yapılan ‘Mizahı Dili - Dilbilimde Mizah’ başlıklı konuşma ile Aralık 2017’de Yeditepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Konuşmaları çerçevesinde gerçekleştirilen ‘Dilbilim ve Mizah’ başlıklı konuşmalar esas alınarak oluşturulmuştur. Bu yazı, Prof. Dr. Seyyare DUMAN için hazırlanan özel sayıda yer almak üzere kaleme alınmıştır. Bu vesileyle Sayın Prof. Dr. Seyyare DUMAN’ın Türkiye’de dilbilim alanına yaptığı katkılardan dolayı kendisine minnettar olduğumu belirtmek isterim. Son olarak, bu yazıdaki tüm eksik ve/veya yanlışlıklar yazarın kendisine ait olduğu not edilmelidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, sener.serkan@yahoo.com

1. MİZAH KURAMLARI

Herkes tarafından benimsenen bir mizah kuramı bulunmamakla birlikte önerilmiş olan kuramların belli bir çerçeveye içerisinde ele alınabilecek kadar genel nitelikli olduğu söylemek yanlış olmaz. Raskin (1985) varolan kuramları *uyuşmazlık*, *üstünlük* ve *rahatlama* başlıkları altında toplayarak üçlü bir ayırım önerisi getirir. Attardo (1994), Raskin'in sınıflamasındaki her bir kavramı daha genel başlıklar altında toplayarak Tablo 1'deki gibi yine üçlü bir ayırım önerisi ortaya koyar. Aşağıdaki tablo farklı mizah kuramlarının dayandığı veya öne çıkardığı temel kavramları sunmaktadır (bkz. Attardo, 1994).

Tablo 1: Attardo'nun (1994) mizah kuramlarına ilişkin sınıflaması

Bilişsel	Toplumsal	Psikoanalitik
Uyuşmazlık	Düşmanlık	Rahatlama
Çatışma	Saldırganlık	Ulvileştirme
	Zafer	Özgürleşme
	Alay	Ekonomi
	Aşağılama	

Ritchie (2000) bilişselci/uyuşmazlık-temelli yaklaşımların 'mizah barındıran uyaranlara' yoğunlaştığını, toplumsal/düşmanlık-temelli yaklaşımların bireylerarası etkileşim ve etkileri öne çıkardığını, psikoanalitik/rahatlama-temelli yaklaşımların ise daha çok dinleyici/okuyucunun tepkisi konusuna odaklandığını belirtir.

Bu kuramların her birisinin mizah olgusuna farklı bir açıdan yaklaştığını ve dolayısıyla da olgunun açıklanması sürecinde birbirleriyle karşıtlık oluşturmaktan çok birbirlerini tamamlama işlevinde olduğunu söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında, mizahın eksiksiz bir kuramının tüm bu yaklaşımlarla ele alınan konuların her birisini (ve daha fazlasını) kuramına dahil etmesi gerektiği açıktır.

Aşağıda bilişselci/uyuşmazlık-temelli yaklaşımın özellikle *dilsel* mizahı açıklamaya dönük yaklaşımından hareket eden bir çözümleme modelinin çerçevesini sunacağız ama önce yukarıdaki sınıflamalarda konu edilen diğer iki yaklaşımın mizaha nasıl yaklaştığına dair genel bir fikir vermek yerinde olur.

Genel anlamıyla *Rahatlama Kuramı* adı altında ele alınabilecek yaklaşımlar mizahı, acı veya üzüntü gibi olumsuz duyguların yerini neşe duygusunun almasını sağlayan deneyimler olarak benimser. Bu yaklaşımın en belirgin temsilcilerinden birisi olan Sigmund Freud'a göre şakalar (ve genel olarak mizah), özellikle tabu olarak kabul edilen belli düşünceleri (cinsellik ya da ölüm gibi) engelleyen zihinsel sansür mekanizmalarını devredışı bırakmanın yollarından birisidir. Şaka, sansür mekanizmasını bir bakıma 'kandırarak' baskılanmış enerjinin (ki Freud bu enerjiye 'psychic energy/psişik enerji' adını veriyor) dışavurulmasını sağlar ve bu bir neşe ve mutluluk hali yaratır. Bu enerjinin boşaltılması sonucu ortaya çıkan rahatlama hali kahkaha deneyimini mümkün kılar (bkz. Freud, 1905; Freud'un kuramının yeni bir yaklaşımla ele alınışı için bkz. Minsky, 1990).

Rahatlama kuramının güçlü yanlarından biri, mizahta cinsellik ve saldırganlık içeren konu ve öğelerin yaygınlıkla kullanılıyor olmasına bir açıklama getirebilmesidir, ancak duygulara dayanan konulara ilişkin mizahı açıklamada sergilediği başarıyı farklı tür mizah örneklerini açıklamada gösteremediği söylenebilir. Sözgelimi, mantığa dayanan mizah örneklerini açıklamada pek başarılı olmadığı gibi basit sözcük oyunları veya dilbilgisine dayalı şakaların cinsellik veya saldırganlık türünden tabulara dayandıkları ve bu tür bir gerilim taşıdıklarını söylemek de zordur.³

³ Duygusal alanı ilgilendiren 'sansürlerin' mantık, çıkarım, akıl yürütme gibi diğer bilişsel alanları da kapsayacak biçimde genişletilebileceği düşüncesi ve bu temelde oluşturulmuş bir kuram için bkz. Minsky (1990).

Belirgin bir diğer yaklaşım olan *Üstünlük Kuramı'nın* temel iddiası, insanların özünde başkalarının 'talihsizliklerine' güldüğüdür. Platon, Aristo ve Hobbes'a kadar götürülebilecek bu düşüncede gülme eylemi, şaka ya da genel olarak mizahın hedefi olan kişi ya da şeyden üstün olduğu düşüncesinden kaynaklanır ve bu durum, gülen kişide bir 'zafer' kazanmışlık hissi ile ortaya çıkar. Örneğin Aristo'ya göre mizah, asil bir insanlık durumu ile bayağı bir insanlık durumunun karşılaştırılması sonucunda, başarısızlığın, kusurun veya çirkinliğin farkına varılmasıdır (Hurley vd., 2011).

Şakaların önemli bir kısmı ve gülme eyleminin toplumsal örnekleri üstünlük kuramının temel iddiasıyla bir açıdan uyumludur çünkü insanlar çoğu zaman diğer insanlara güler ancak bunun zorunlu olarak bir üstünlük duygusu ile ilişkilendirilebileceği iddiası tartışmalıdır. Üstünlük kuramı, Tablo 1'de de gösterildiği gibi, daha çok toplumsal alanı ilgilendiren bir yaklaşım sunarken mizahın bilişsel temellerini ya ikinci plana atar ya da tümüyle gözardı eder. Dolayısıyla, bu kuramın iddialarının özellikle dilsel mizahın yapısını açıklamak üzere ne tür öneriler getirebileceği de kolaylıkla yanıtlanabilir türde olmayan sorular ortaya çıkarmaktadır.

2. UYUŞMAZLIK KURAMI – UYUŞMAZLIK ÇÖZÜM KURAMI

Yukarıda kısaca açıkladığımız kuramları bir yana koyarak *Uyuşmazlık (Çözüm) Kuramı'nı* merkeze almamızın nedenlerinden birisi, mizahı konu edinen aşağı yukarı her çalışmanın uyuşmazlık ya da çatışmayı mizahın temel özelliklerinden birisi olarak görmesidir. Belki de daha önemli olarak görebileceğimiz bir diğer neden ise bu yazının dilsel mizah üzerine odaklanıyor olması ve Noam Chomsky ve takipçilerinin 1950'lerden bu yana sürdürmekte olduğu yaklaşımla uyumlu olarak bizim, dil olgusunun bilişsel/zihinsel/psikolojik yönlerinin öncelikli ele alınması gerektiğine ilişkin inancımızdır (Chomsky, 1965, 1986). Şimdi mizahın bu yaklaşım içerisinde nasıl ele alındığına bakalım.

Pek çok düşünür mizahın yapısını belirleyen temel özelliğin 'uyuşmazlık' (incongruity) olduğunu kabul eder (Kant, 1790; Schopenhauer, 1819; Koestler, 1964). Bu düşünürlere göre mizahtaki uyuşmazlık genellikle bir metinde belirginleşen beklentilerle gerçekleşen beklentiler arasındaki çatışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Ancak araştırmacıların uyuşmazlığın doğasına ilişkin bir 'uyuşmazlık' içinde olmalarının da gösterdiği gibi, konu aslında ilk bakışta görüldüğünden çok daha karmaşıktır. Aşağıda, konu üzerine düşünen araştırmacıların 'uyuşmazlık' ve/ya 'çatışma' kavramlarından ne anladığı üzerinde duracağız.

Yukarıda andığımız ekol içinde düşünebileceğimiz bir başka araştırmacı grubu uyuşmazlığın mizahın yapısını açıklamada tek başına yeterli olamayacağını ve mizahta uyuşmazlığı ortadan kaldırarak ya da açıklayarak onu *anlamlı* (diğer bir deyişle, *uyumlu*) hale getiren başka bir yön olduğunu iddia etmiştir (Shultz 1974, 1976; Suls 1972). Uyuşmazlık çözüm kuramının temsilcileri olarak sınıflayabileceğimiz bu araştırmacılar için uyuşmazlığı ortadan kaldıran mekanizmalar, bir bakıma, mizahın 'saçmalık'tan farklılaşmasını sağlarlar. Saçmalık da mizah gibi bir uyuşmazlık durumunun örneğini sunar aslında ama ortadan kaldırıl(a)madığı/açıklan(a)madığı için 'saçma' karakteri sabit kalır. Mizahta ise uyuşmazlık durumu ortadan kaldırılabilir ve (çoğu zaman da) anlamlılık taşıyabilmesini ve saçmalıktan ayrışmasını sağlayan budur.

Bir kez mizahın ana tasarım özelliğinin uyuşmazlık olduğunu kabul ettiğimizde, uyuşmazlık çözüm kuramı ışığında bir sonraki soru mizah barındıran dilsel metinlerde uyuşmazlığın nasıl yaratıldığı ve nasıl çözüldüğü olacaktır. Uyuşmazlığın yaratımında ve çözümünde farklı yolların var olduğu gözlemi, açıklama modellerinin de birbirinden farklılaşmasına neden olmuştur.

Uyuşmazlık çözüm kuramının bilinen ve genel kabul görmüş iki versiyonundan birisi Thomas Shultz (1974; 1976) tarafından ortaya atılmış olan *Surprise-Disambiguation* modeli (bundan sonra, SD-Modeli), diğeri de Jerry Suls (1972) tarafından önerilmiş olan *Two-Stage* modelidir (bundan sonra, TS-Modeli). Bu iki modelin birbiriyle örtüştüğü ve birbirinden farklılaştığı noktalara daha sonra değineceğiz ancak uyuşmazlık çözüm kuramının genel çerçevesini açıklamak üzere burada SD-Modelini öne çıkaracağız.

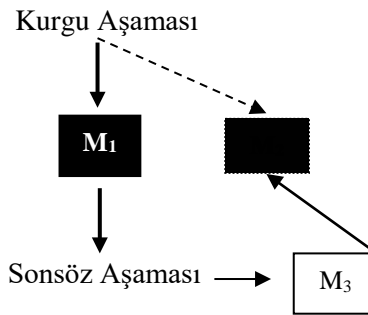
Aslında hem SD-Modeli hem de TS-Modeli dile dayalı şakaların iki ana bölümden oluştuğunu varsayar: *Kurgu* (set-up) ve *sonsöz* (punchline). Metnin kurgu(lanması) aşamasında dinleyici/okuyucunun farkına varacağı türde bir uyuşmazlık bulunmaz. *Sonsöz* ilk duyulduğunda/okunduğunda dinleyici/okuyucuya bir anlam ifade etmeyebilirse de uyumsuzluğu yaratan durumu çözüme bağlayacak katkıyı yapan sonsözdür. Kurgu ve sonsöz'e ilişkin bu iki ifadenin ayrıntılandırılması gerekir ancak önce SD-Modelinin açıklamasında yararlandığı şu üç kavrama bakalım:

- (1)
 - a. M_1 : Kurguda öne çıkan (belirgin) ilk yorum/anlam
 - b. M_2 : Kurguda gizli olarak varolan (belirgin olmayan) ikincil yorum/anlam
 - c. M_3 : Sonsözün yorum/anlamı

Yukarıdaki üç kavramı kullanarak SD-modeli dile dayalı mizah barındıran metinlerin biçimlenişine dair şöyle bir çözümleme önerir:

- (2)
 - a. Metnin kurgu aşamasında iki farklı yorum/anlam mevcuttur (M_1 ve M_2), ancak dinleyici/okuyucu bu iki yorum/anlamdan birinin farkındayken (M_1) diğerrinin (henüz) farkında değildir (M_2).
 - b. Sonsözün yorum/anlamı (M_3), dinleyici/okuyucu için belirgin olan anlam (M_1) ile bir çatışma içerirken aynı zamanda o ana dek belirginleşmemiş (yani, dinleyici/okuyucunun farkına varmadığı) diğerr yorumu (M_2) tetikler.
 - c. Diğerr yorum (M_2) dinleyici/okuyucu için 'bir biçimde' garip, acaip ya da tabu sınıfındadır.

(1)'de verilen SD-Modelinin notasyonu kullanılarak (2)'teki prosedür Şekil 2'deki gibi şematize edilebilir:



Şekil 2: Dilsel mizah barındıran metinlerin biçimleniş şeması

Metnin kurgusu M_1 'i tetikler ve her ne kadar M_2 de potansiyel olarak ilgili kurgunun tetikleyebileceği bir yorum/anlam olsa da dinleyici/okuyucu M_2 'nin metnin o aşamadaki bir yorumu olduğunu düşünmez. Sonsöz M_3 'ü tetikler. Bu noktada sorun, M_3 ile M_1 'in bir uyumsuzluk sergiliyor olmasıdır. Dinleyici/okuyucu sonsöze kadar M_1 ile uyumlu bir metin dinlemiş/okumuş ama son noktada ortaya çıkan yorum/anlam (M_3), M_1 ile uyumsuzluk sergilemiştir. Bu, kurgunun tetiklediği M_1 'in gözardı edilmesini ve hem M_3 'le hem de kurgu ile uyumlu bir yorumun, yani M_2 'nin öne çıkarılmasını zorunlu kılar.

Aşağıda sunduğumuz liste Ritchie'nin (1999) genel olarak Uyuşmazlık Çözüm Kuramlarında başvurulan ilişki ve özelliklere ilişkin gözlemlerine dayanarak oluşturulmuştur. (3)'te sunulan ilişki ve özelliklerin yukarıda kısaca açıkladığımız modelin işleyişine ilişkin olarak araştırmacıların söze dökülmemiş varsayımlarını barındırdığını söylemek yanlış olmaz (ayrıntılar için bkz. Ritchie, 1999).⁴

(3)

- a. BELİRGİNLİK (obviousness): M_1 'in M_2 'den daha kolaylıkla farkedilir olması.
- b. ÇATIŞMA (conflict): M_3 'ün M_1 'e bakarak bir anlam ifade etmemesi durumu.
- c. UYUMLULUK (compatibility): M_3 'ün M_2 'ye bakarak bir anlam ifade etmesi durumu.
- d. KARŞILAŞTIRMA (comparison): M_1 ile M_2 'nin bir tür karşıtlık ilişkisi içinde olması durumu.
- e. YERSİZLİK (inappropriateness): M_2 'nin içinde bulunduğu koşullarda garip, acaip, absürd ya da tabu yorumları tetikleme durumu.

(3)'teki her bir özelliğin mizah barındıran metinlerin çözümlenmesinde kullanılacak bir (dizi) araç sunduğunu söylemek yerinde olsa da bu araçların açıklama düzeyinde 'yansız' olduklarını söylemek zordur. Şöyle ki: Örneğin (3)'te M_1 ile M_2 'nin bir tür 'karşıtlık' ilişkisi içinde olması gerektiğinden sözedilmektedir. Peki, her zaman böyle mi olmak zorundadır? Anımsanacağı gibi M_3 , M_1 'i geçersiz kılıp M_2 'nin belirginleşmesini sağlıyordu. Buna göre, doğal olarak, M_1 ile M_2 'nin birebir aynı olmasının bu süreci (yani, M_1 'i geçersiz kılıp M_2 'yi belirginleştirme sürecini) anlamsızlaştıracağını kabul etmemiz gerekir, ki bu (3d)'nin genel bir doğruluk taşıdığını gösterebilir.⁵ Raskin'den (1985) alıntıladığımız aşağıdaki kısa metni bu varsayımın doğruluğunu destekleyen bir örnek olarak sunabiliriz:

(4)

- “Doktor evde mi?” diye sordu sesinden bronşit olduğu anlaşılan hasta.
- Kapıdaki doktorun genç ve güzel karısı, “hayır” dedi fısıltıyla, “neden içeri gelmiyorsun?”

⁴ ‘Uyuşmazlık’ kavramı (en azından dilsel) mizahın merkezindedir ancak alanyazında ‘uyuşmazlık’tan tam olarak ne anlaşılması gerektiği konusu oldukça muğlaktır. Örneğin, ana metindeki tartışmada da açıklanmaya çalışıldığı gibi, Shultz (1976) ‘uyuşmazlığı’ ‘çatışma’ ile ilişkili görürken (bkz. (3)b), Raskin (1985) ‘uyuşmazlığı’ ‘karşılaştırma’ kavramıyla ilişkilendirir (bkz. (3)d). Rothbart ve Pien (1977) için ise ‘uyuşmazlık’ (3e)’de de sunulan ‘yersizlik’ kavramıyla ilişkilidir. ‘Uyuşmazlığın’ ‘yersizlik’ kavramıyla olan ilişkisi Raskin (1985) tarafından da öne çıkarılmıştır ve Raskin’e göre M_2 'nin yersizliği M_1 'e göre belirlenir, yani ‘yersizlik’ M_2 'nin içsel bir özelliği değildir.

⁵ Diğer yandan, hala, M_1 ile M_2 'nin zorunlu bir karşıtlık ilişkisi içinde olmalarının gerekip gerekmediği sorulabilir. Bu sorunun yanıtının görgül alandan gelecek verilerle çözülebileceğini, yani M_1 ile M_2 'nin karşıtlık ilişkisi içinde olmadığı mizah örneklerinin olup olmadığına bakılması gerektiğini söylemeliyiz. Ayrıca, ‘uyumsuzluk’ ve ‘karşıtlık’ kavramlarının tam olarak ne tür durumlara göndermede bulduklarını daha açık hale getirmek de bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Uyuşmazlık Kuramlarıyla Uyuşmazlık Çözüm Kuramları arasındaki en belirgin fark kendini şu noktada gösterir. İkincisine göre mizahın ortaya çıkması için birbiriyle uyumsuz iki anlamın/yorumun varlığı yeterli değildir. Mizahı yaratan özellik, sonsözün tetiklediği gizli senaryonun (M_2) belirgin senaryo (M_1) ile uyumsuzluğu olduğu kadar sonsözün tetiklediği yorumun (M_3) gizli senaryo (M_2) ile uyumudur da. Anımsanacağı gibi, Uyuşmazlık Çözüm Kuramları uyuşmazlığın mizahın yapısını açıklamada tek başına yeterli olamayacağını ve mizahta uyuşmazlığı ortadan kaldırarak ya da açıklayarak onu anlamlı/uyumlu hale getiren bir yön olduğunu vurguluyordu. Bu kuramda eğer sonsöz daha belirgin senaryo ile uyumlu olacak şekildeyse mizah oluşmaz, çünkü o durumda metin iletişimsel işlevlerle oluşturulmuş bir metinden farklı olmayacaktır.

(4)'daki metnin iki karşıt ya da uyumsuz alt metinden ve onlara bağlı anlam/yorumdan oluştuğu söylenebilir. Belirgin olan metne (M_1) DOKTOR-metni ya da Raskin'in (1985) *Anlamsal Senaryo Kuramından* (Semantic Script Theory) esinlenerek DOKTOR-Senaryosu adını verelim. Gizli metne (M_2) ise AŞIK-Senaryosu diyelim. Sonsöz (M_3), doktorun yokluğuna karşın hastanın içeri davet edilmesi durumunu anlattığından DOKTOR-Senaryosu ile uyumsuzdur.⁶ Çözüm/anlamlandırma ancak AŞIK-Senaryosunun belirginleşmesi ile mümkün olur. Anımsanacağı gibi, Uyuşmazlık Çözüm Kuramı, M_2 'nin zayıf ya da güçlü bir biçimde daha kurgu aşamasında belirginleştiği metinlerin sonsözde ortaya çıkması beklenen mizahı yaratmadığını iddia ediyordu. Bu açıdan bakıldığında, Uyuşmazlık Çözüm Kuramlarından birisi olarak SD-modeline adını veren kavram olan 'sürpriz'in (*Surprise-Disambiguation Model*) mizahı yaratmada nasıl bir rol oynadığı da netleşmiş olur. Çözüm, bir bakıma, sürprizi de yaratan şeydir. Öte yandan, sürprizi yaratanın $M_3 - M_1$ uyumsuzluğu mu (ya da M_3-M_2 uyumu mu) yoksa M_1 'in güdülediği 'beklentiler' mi olduğu konusu da ayrı bir tartışmanın konusudur. Örneğin, yukarıda adı geçen TS-Modelinin kurucusu Sulz (1972) aşağıda (5)'de verilen türde metinlerde komik unsurun, $M_3 - M_1$ çatışmasıyla değil, M_3 'ün M_1 'in yarattığı *beklentilerle* bir çatışma içinde olması ile açıklanabileceğini belirtir (bkz. Ritchie, 1999):

(5)

O'Reily silahlı soygun suçlamasıyla mahkemeye çıkar, ancak jürinin kararı O'Reily'nin suçlu olmadığını yönündedir.

– *"Harika!" der O'Reily, "bu durumda parayı geri vermeme gerek kalmıyor herhalde?"*

(5)'deki metin, kurgu aşamasında, *O'Reily* karakterinin suçsuzluğuna ilişkin yorumu öne çıkarır (M_1). Hatta *O'Reily* "Harika!" dediğinde de M_1 geçerliliğini korumaktadır, ta ki *O'Reily* sonsözünü söyleyene dek. Sonsöz (M_3), *O'Reily*'nin suçsuz olduğuna ilişkin yorumla ya da Sulz'ın (1972) deyişle, o yöndeki 'beklentiyle' bir çatışma yaratır. Dikkat edilirse, (5)'teki metinde belirgin olmayan ya da gizli kalan bir anlam ya da yorumdan sözedilemez. Bu, çatışma ve o çatışmanın çözümünün M_2 'yle ilgili değil, M_1 'in yarattığı beklentinin M_3 ile çatışması (ve onun çözümü) ile ilgili olduğunu gösterir. İlginç bir biçimde, ve biraz da tutarsızlık yaratacak bir biçimde, Shultz (1976:12) SD-Modelini açıkladığı metnin başka bir yerinde daha önce söylediğinden (bizim de ona dayanarak (2)'de sunduğumuzdan) farklı olarak, uyuşmazlığın şakadaki/fıkradaki beklentilerle gerçekte olan arasındaki çatışmanın bir sonucu olduğunu söyler.

⁶ Bu ifadenin daha ayrıntılı bir tartışma gerektirdiği açıktır. Öcelikle, doktorun yokluğuna karşın hastanın içeri davet edilmesi DOKTOR-Senaryosu ile tümüyle uyumsuzdur denemez. Dahası, metinde uyumsuzluğu tetikleyen başka unsurlar da mevcuttur, örneğin doktorun karısının 'genç ve güzel olması' gibi. Bu noktada Paul Grice'in bazı maksimlerinin ihlal edildiğinden söz etmek ve bunların metnin yorumlanışına ilişkin önemli sezdirimler barındırdığı not edilmelidir (bkz. Grice, 1975).

Eğer (5)'te verilen türdeki metin örneklerinin (4)'te verilen türdeki metin örneklerinden farklı çözümlenmesi gerektiğini kabul edersek, mizah metinlerinde 'çatışmanın' (en az) iki farklı biçimde ortaya çıktığını iddia etmiş oluyoruz: (a) Sonsözün kurgudaki daha belirgin senaryo ile bir çatışma yarattığı durumlar ve (b) sonsözün kurgunun tetiklediği beklenti/öngörülerle bir çatışma yarattığı durumlar.

Çatışma ve uyumsuzluk kavramlarını tartışmak üzere kullandığımız (4) ve (5)'teki iki mizah örneği de İngilizceden çevrildi. Yazıyı sonlandırmadan önce Türkçeden bir yazılı mizah örneği üzerinde kısaca duralım istiyoruz:⁷

(6)

Bir arkadaşımın 30 Haziran'daki Fransa – Arjantin maçına iki bileti var. Aylar önce 3000TL ödemiş. Maçın nikahı ile çakışacağını öngörememiş. İlgilenen olursa yerini başkasına vermek istiyor. Nikah Kadıköy Evlendirme Dairesinde. Gelinin adı Selin, 1.70 boyunda, 55 kilo, çok iyi aşçı.

(6)'da kurgu aşamasında ortaya çıkan belirgin olan anlamı/yorumu (M_1) mümkün kılan, metnin kurgusundaki özel biçimleniştir. Metnin üreticisi, iki önemli olayın (Olay₁: Maç, Olay₂: Nikah) zamansal olarak birbiriyle çakışacağı bilgisini sunarak onları karşı karşıya getirir. Dinleyici/okuyucunun dünya bilgisi Olay₂'nin Olay₁'den 'daha önemli' ve dolayısıyla 'daha vazgeçilemez' olduğunu kabul edeceğinden (karşıt senaryoyu burada M_2 olarak belirleyelim), belirgin yorum (M_1) öznenin Olay₁'den vazgeçeceği yönünde olacaktır. Dikkat edilirse, metin, ortaya çıkan bu belirgin yorumu (M_1) doğrudan sunmaz; dinleyici/okuyucunun dünya bilgisi bu tür bir yorumu güçlü bir biçimde daha olası hale getirir. "İlgilenen olursa yerini başka birine vermek istiyor" dediğinde bile dinleyici/okuyucu hala kastedilenin 'maçı izlemekten vazgeçme' olduğunu düşünüyor olacaktır, çünkü belirgin yorum/ M_1 budur. "Nikah Kadıköy Evlendirme Dairesinde. Gelinin adı Selin..." dediğinde, sonsöz söylenmiştir artık. Sonsöz bize, en azından ilgili öznenin dünyasında, sözkonusu maçın nikah gibi insan hayatında normal koşullar altında çok önemli kabul edilebilecek bir olaydan bile daha önemli olduğunu sezdirir, ki bu da dinleyici/okuyucunun beklenti ve öngörülerıyla taban tabana zıt bir durum ortaya çıkarır. Diğer bir deyişle, M_3 , M_1 'in kesin olarak beklendiği bir durumda M_2 'yi öne çıkararak dinleyici/okuyucuyu şaşırtmıştır. Şaşırtma, bir bakıma, M_2 'nin dinleyici/okuyucu için garip, acaip ya da tabu sınıfında bir bilgi sunmasından kaynaklanmaktadır: Acaip ve garip olan bir maçın bir nikahtan daha önemli olabilmesidir. (3e)'de sunduğumuz kavramsal araçların diliyle düşünüldüğünde sonsözün tetiklediği belirgin olmayan yorumun YERSİZ olduğu da söylenebilir. Metnin sonsözünün devamında gelin adayına dair bilgilerin verilmesi de bir bakıma YERSİZLİĞİN vurgulanması olarak yorumlanabilir, ki bunun da mizahi boyuta etkisinin olduğu söylenebilir. Son olarak şunu not etmek de yerinde olacaktır: Anımsanacağı gibi, yukarıda mizah metinlerinde 'çatışmanın' iki farklı biçimde ortaya çıktığından söz etmiştik. (6)'daki metinde ortaya çıkan çatışma (b)'de konu edilen, yani sonsözün kurgunun tetiklediği beklenti/öngörülerle bir çatışma yarattığı duruma örnek oluşturmuştur.

⁷ Bu örnek, Instagram üzerinde çokça paylaşılan kısa bir mizah metnidir. Sözkonusu metnin ilk olarak kim tarafından üretildiği/paylaşıldığı bilinmediğinden metni anonim olarak kabul ediyoruz.

4. SONUÇ

Bu yazı mizahın doğasını anlamak üzere önerilmiş olan kuramlar arasından Uyuşmazlık Çözüm Kuramını merkezine koyarak ilgili kuramın dilsel mizahı analiz etmek üzere ortaya koyduğu temel kavramları ve kuramsal araçları tanıtmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, ilgili alanyazınında ortaya atılmış farklı görüşler de tartışmaya dahil ederek ağırlıklı olarak ‘uyuşmazlık’ ve ‘çatışma’ kavramlarının dilsel mizah barındıran metinlerin mizahi karakterini şekillendirmede ne tür bir rol üstlendikleri üzerinde durulmuştur. Açıklama modelinin daha net bir biçimde anlaşılmasını sağlamak üzere birkaç dilsel mizah metninin ilgili kuramın araçlarıyla nasıl ele alınacağına dair bir örnekleme yapılmıştır. Ele alınan dilsel mizah metinlerinde ‘çatışma’ ya sonsözün kurgudaki daha belirgin senaryo ile bir çatışma yarattığı durumlarda ya da sonsözün kurgunun tetiklediği beklentilerle bir çatışma yarattığı durumlarda ortaya çıkmıştır. Beklentilerin niteliği ve nasıl oluşturulduğu üzerine daha ayrıntılı düşünmeye gereksinim vardır.

Bu kısa yazıdaki tartışmamızın pek çok noktasında da not edildiği gibi, genel olarak mizah araştırmaları ve özel olarak da dilsel mizah çalışmaları yanıtladığından çok soru üretmiş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak hemen not etmeliyiz ki bunun bir sorun olduğunu düşünmüyoruz. Aksine, bilimsel çalışmaların başlangıç stratejisinin bu olduğunu düşünmek yerinde olur kanısındayız. Umut ediyoruz ki bu yazı dilsel mizah barındıran metinlerin çözümlenmesine ilişkin daha geniş çaplı araştırmaların yapılması için bir zemin oluşturma işlevi taşır.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cebeci, O. (2016). *Komik Edebi Türler: Parodi, Satir ve İroni*. İstanbul: İthaki Yayınevi.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Yayınları.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Yayınları.
- Freud, S. (1966). *Jokes and their relation to the unconscious*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Speech Acts* içinde, (yay. haz.) Cole, P., and J.L. Morgan, 41–58. New York: Academic Yayıncılık.
- Hurley, M. M. ve diğeleri. (2011). *Inside Jokes: Using Humor to Reverse-Engineer the Mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Yayınları.
- Koestler, A. (1970). *The Act of Creation*. Londra: Pan Yayıncılık.
- Minsky, M. (1980). Jokes and the logic of the cognitive unconscious. AI Memo 603, MIT, Artificial Intelligence Laboratory, Cambridge, Massachusetts.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- Ritchie, G. (1999). Developing the Incongruity-Resolution Theory. *AISB Symposium on Creative Language: Stories and Humour* Bildirileri kitabı içinde, Edinburgh, April 1999, 78-85.
- Ritchie, G. (2000). Describing Verbally Expressed Humour. In *Proceedings of AISB Symposium on Creative and Cultural Aspects and Applications of AI and Cognitive Science*, 71-78. Birmingham.
- Rothbart, M. K. & Pien, D. (1977). Elephants and Marshmallows: A Theoretical Synthesis of Incongruity-resolution and Arousal Theories of Humour. *Humour and Laughter: Theory, Research and Applications* içinde, (yay. haz.) Anthony J. Chapman/Hugh C. Foot, 37– 40, London.
- Shultz, T. R. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*, 45:100–105.
- Shultz, T. R. (1976). A Cognitive-Developmental Analysis of Humour. *Humour and Laughter: Theory, Research and Applications* içinde, (yay. haz.) Anthony J. Chapman/Hugh C. Foot, 11 – 36. London.
- Suls, J.M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information-processing analysis. In Jeffrey H. Goldstein/Paul E.McGhee (eds.), *The Psychology of Humor*, 81-100, New York.

EXTENDED ABSTRACT

It is fair to say that none of the theories of humor proposed is accepted as sufficiently general by everyone in this particular field of study. That there is no consensus on which theories are more viable than others, however, does not make it impossible to classify these theories based on the concepts that they brought to the fore in explaining the nature of humor. Raskin (1985), for example, proposed that existing theories of humor can be classified into three types by identifying them as incongruity, superiority, and relief theories. Generalizing Raskin's (1985) classification, Attardo (1994) proposes the labels cognitive, social, and psychoanalytical for the theories of humor, where each of which is identified as focusing certain concepts. While cognitive approaches highlight concepts such as incongruence and conflict, social approaches to humor bring to the fore concepts like superiority, hostility, and aggression. Psychoanalytical approaches, on the other hand, stress the importance of release/relief, liberation, and sublimation.

The present paper has adopted a cognitive approach to investigate the role of incongruence and conflict in verbally expressed humor. To that end, particularly the theoretical tools of the *Incongruity Resolution Theory* (IRT) have been appealed to (cf. Shultz 1974, 1976; Suls 1972). Like the standard versions of the incongruity theory, IRT also adopts the claim that there are two competing scripts (or interpretations), represented by M_1 and M_2 . The *setup* of the humorous text favors the most *obvious* script/interpretation M_1 , while M_2 is identified as the *hidden* script. The *punchline* is represented as M_3 , which is where the reader/listener realizes that it is not the obvious script M_1 but the hidden script M_2 that is supported by the punchline M_3 . In a way, the competition/conflict/incongruence between M_1 and M_2 is resolved by M_3 . The concept of a resolution is what distinguishes between standard theories of incongruence and the IRT. A well-known form of IRT that is called the Surprise-Disambiguation model (Shultz, 1974; 1976) suggests that for humor to be possible M_3 should be congruous with the hidden script M_2 . It is further proposed by this model that M_2 must be somehow odd or taboo. Whether this last condition is obligatory or not is an open question.

Adopting the Surprise-Disambiguation model, we have in this paper focused on the nature of conflict and incongruence in texts that contain verbally expressed humor by studying short humor texts. The brief investigation conducted in this paper has demonstrated that the kind of conflict identified in IRT between M_1 and M_2 (as triggered by the punchline/ M_3) is not the only possible way a conflict ensues in humorous texts. Alternatively, as also noted in Sulz (1972) and Shultz (1976), a conflict may manifest itself between the punchline/ M_3 and the expectations brought about by the setup of the text. Expectations brought about by the setup of the text are presumed to be different from M_2 in that the latter is hidden or less obvious but clearly an option as it was the case with the examples discussed in the main text whereas the former requires going beyond what is verbally stated in the setup. Whether the incongruence/conflict between the setup and the punchline is specifically between M_1 and M_3 or between the 'expectations' that the setup makes available and M_3 is an issue that needs further investigation.



"I need something powerful" – Integration syrischer geflüchteter Studierender in der Türkei durch Ausbildung zu Englischlehrenden

"I need something powerful" – Integration of Syrian refugee students in Turkey through their English teacher Education

Anastasia ŞENYILDIZ¹, Lena Katrin MERKLE²

Application Date: 29.05.2018

Accepted Date: 23.07.2018

To Cite This Article: Şenyıldız, A. ve Merkle, L. K. (2018). "I need something powerful" – Integration syrischer geflüchteter Studierender in der Türkei durch Ausbildung zu Englischlehrenden. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 138-148.

ABSTRACT: In der vorliegenden Arbeit werden syrische Studierende an einer türkischen Universität zur Studienwahl des Englischlehramts vom Gesichtspunkt ihrer zurückliegenden Migrationserfahrung sowie ihrer mehrsprachigen Voraussetzungen qualitativ untersucht. Dafür wurden vier Einzelfallstudien von Englischlehramt-Studierenden mithilfe des sprachbiografischen Ansatzes erstellt. Die Daten wurden durch eine schriftliche Vorbereitungsbefragung mit anschließenden semi-strukturierten narrativen Tiefeninterviews über einen Zeitraum von vier Monaten erhoben. Ziel der Studie ist es, den professionellen Werdegang und mögliche Integrationsmechanismen durch das Studium ersichtlich zu machen. Schließend werden die Befunde kontrastiv mit ähnlichen Forschungen diskutiert und Anregungen für Implikationen in das türkische Hochschulsystem unterbreitet.

Schlüsselwörter: syrische Studierende, Sprachbiografie, Mehrsprachigkeit, narrative Interviews, türkisches Hochschulsystem, Integration

ABSTRACT: In the present research Syrian students at a Turkish university were qualitatively examined with regard to their choice of study from the perspective of post-migration experience as well as their multilingual precondition. Therefore four case studies of English language teaching students were constructed by means of the lingual biographical approach. Data was collected through preparative questionnaires followed by semi-structured narrative in-depth interviews over a time period of four months. This research aims to disclose the professional development and possible integration mechanisms through their study. Finally results are contrastively discussed with related research and suggestions on implications to the Turkish higher education system are offered.

Keywords: Syrian students, lingual biography, multilingualism, narrative interviews, Turkish higher education system, integration

¹ Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, asenyildiz@uludag.edu.tr

² lene.liebe@gmail.com

1. EINLEITUNG

Die Internationalisierung türkischer Universitäten ist ein relativ neuer Trend (Turgut 2016, S. 135). Vergleichbare Entwicklungen in einigen OECD-Ländern, darunter USA, Kanada, Frankreich und Deutschland, sowie die geopolitische Lage der Türkei lassen vermuten, dass die Zahlen der ausländischen Studierenden noch deutlich steigen werden.

Seit dem Beginn des Bürgerkriegs im Nachbarland Syrien gehören dazu vermehrt auch syrische Studierende, da sie in der Türkei avancierte Bildungszugänge erhalten. Gesicherte statistische Angaben zu dieser Zielgruppe sind schwierig: Die Zahl der syrischen Geflüchteten mit einer Hochschulzugangsberechtigung wird auf ca. 50.000 geschätzt, davon sind wiederum lediglich 3 % diejenigen, die tatsächlich immatrikuliert wurden (Çopur & Demirel, 2016, S. 17). Wie viele davon auf Lehramt studieren, bleibt jedoch unklar. Nach Angaben des Studienservices der Uludağ Universität gibt es im Sommersemester 2017 an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät 19 syrische Studierende (von insgesamt 5281 Immatrikulierten), 17 davon studieren Englisch auf Lehramt (von 858 Eingeschriebenen).

In Deutschland ist Diversität in der Lehrendenbildung ein vielfach diskutiertes Thema. Der Anteil an Lehrenden mit Migrationshintergrund wird durch unterschiedliche Projekte zu erhöhen versucht, weil sie durch ihre Sozialisations- und Bildungserfahrungen Sensibilität im Umgang mit Vielfalt mitbringen und den Lernenden als Vorbilder dienen können (Massumi, 2014, S. 90). Während des Studiums zeigen migrierte Studierende jedoch eine hohe Studienabbruchsquote. Als Gründe hierfür stellen Kimmelman und Lang (2014, S. 138ff.) in ihrer Vergleichsuntersuchung mit Lehramtstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund eine Vielzahl von subjektiv empfundenen Schwierigkeiten fest, in solchen Bereichen wie Sprache und Kommunikation, soziale Aspekte, Finanzierung, Zeitinvestition, Wohnsituation, Informationsbeschaffung sowie Selbstorganisation von Studierenden.

Aus der Migrationsforschung wissen wir, dass der Integrationsprozess von Eingewanderten äußerst komplex verläuft und sprachliche Kompetenzen dabei eine wichtige Rolle spielen. Der Verlauf des Zweitspracherwerbs wird durch zahlreiche externe und interne Faktoren wie Alter, Bildungsstand, Wohnsegregation, Einstellungen, soziale Präferenzen etc. bedingt. In diesem Prozess ist auch der sozio-ökonomische Status von großer Relevanz, weil Lernleistungen und Chancen zur Bildungspartizipation „in unterschiedlichen Gesellschaften in unterschiedlichem Ausmaß von familialen Ressourcen abhängen“ (Heckmann, 2015, S. 136).

In unserer explorativ-interpretativ angelegten Untersuchung wird erforscht, wie sich die Integration syrischer geflüchteter Studierender in der Türkei durch die Ausbildung zu Fremdsprachelehrenden gestaltet. Es stellen sich in diesem Zusammenhang folgende Untersuchungsfragen:

- Inwieweit steht die Wahl der geflüchteten syrischen Studierenden für das Englischlehramt-Studium in der Türkei in Verbindung mit ihrer Mehrsprachigkeit und Migrationserfahrung?

- Inwiefern trägt die Ausbildung der geflüchteten syrischen Studierenden zu Englischlehrkräften in der Türkei zu einer fortschreitenden Integration bei?

Die Situation von syrischen geflüchteten Studierenden an türkischen Universitäten wurde bisher nur wenig erforscht.

Çopur und Demirel (2016) legen eine Untersuchung zu Einwirkungen der Einwanderung auf das Studium vor, in der sie sechs syrische Studierende verschiedener Universitäten in einem semi-strukturierten Interview zu ihrem Bildungsweg während und nach der Migration befragen. Ähnlich wie Kimmelman und Lang (2014) stellen sie u. a. solche Problembereiche wie Sprachbarrieren, sozio-

ökonomische Faktoren, Zugangsmöglichkeiten zum tertiären Bildungssystem, psychologische Beeinflussungen und soziale Akzeptanz fest. Die Forschenden schlußfolgern daraus, dass die akademischen Leistungen durch die Migrationserfahrung beeinträchtigt werden (Çopur & Demirel, 2016, S. 21f.).

Çinkara (2017) untersucht 209 syrische Studierende an der Gaziantep Universität in den sprachlichen Vorbereitungsklassen (Englisch und Türkisch). Der Fokus liegt dabei auf ihrer akademischen Belastbarkeit nach der Flucht sowie ausgewählten integrativen Faktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass der Türkischerwerb vor allem funktionale Aspekte im Alltag der Studierenden abdeckt und somit zu Integration beiträgt. Auch der Zugang zum Hochschulsystem und die Arbeitsperspektive hingen stark von den Türkischkenntnissen ab: „learning Turkish for academic purposes is important not only for gaining access to tertiary education but also for obtaining employment“ (Çinkara, 2017, S. 197). Weitere Befragungsergebnisse zeigen auf, dass von soliden Englischkenntnissen bessere Arbeitsperspektiven erwartet werden. Englischlernende syrische Befragte begründen ihre Wahl mit folgenden Argumenten: Notwendigkeit für ein englischsprachiges Studium, avancierte Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt (auch bei Rückkehrplänen) sowie Informationenbeschaffung und Kommunikation innerhalb sozialer Plattformen (Çinkara, 2017, S. 198f.). Für beide untersuchten Gruppen, sowohl Englischlernende als auch Türkischlernende, stellt Çinkara fest, dass das Studium einen wertvollen Beitrag zur Intergration leistet, und zwar „we conclude that both L+ Turkish and L+ English learning facilitated our students’ recovery from the shock and integration into society“ (Çinkara, 2017, S. 199f.). Bestätigend ergaben Messungen zur akademischen Belastbarkeit zwischen den Lerngruppen keine relevanten Unterschiede, beide Gruppen erzielten allerdings eine vergleichbar hohe Resilienz, welche den akademischen Lernprozess positiv beeinflussen würde (Çinkara, 2017, S. 200).

Während Çinkara (2017) syrische Teilnehmende in Vorbereitungsklassen untersucht, die noch nicht selbstständig einem Fachstudium nachgehen, kann unsere Untersuchung daran angeschlossen werden, um u. a. aufzuzeigen, wie resilient syrische Englischlehramt-Studierende in den ersten Semestern sind und wo integrationshemmende sowie integrationsfördernde Faktoren liegen.

2. METHODISCHES

Die vorliegende Untersuchung ist der qualitativen Forschung zuzuordnen. In ihrem Rahmen werden Einzelfallstudien von vier syrischen Lehramtsstudierenden im Rahmen des sprachbiografischen Ansatzes erstellt, welcher das individuelle Erleben rund um Sprachen erforscht (Franceschini, 2002, S. 19ff.). Dieser Ansatz findet seit der Jahrtausendwende in der Zweitspracherwerbs- und Integrationsforschung verstärkt Anwendung (vgl. z. B. Meng, 2001; Nevkapil, 2003; Apeltauer & Senyildiz, 2011).

Die Datenerhebung unserer Untersuchung fand im Sinne der Triangulation durch die Kombination schriftlicher und mündlicher Befragungen statt, um dadurch einen vertieften Erkenntnisgewinn zu erhalten (Aguado, 2014, S. 52). Im Einzelnen wurden folgende zwei zusammenhängende Erhebungsinstrumente zur Darstellung der subjektiven Theorien bzw. der „Innensicht“ der Befragten (Daase, Hinrichs & Settineri, 2014, S. 103) eingesetzt:

- ein Fragebogen, welcher demografische Eckdaten erfasste sowie 20 Fragen zu vier Themenkomplexen (Integrationsmechanismen, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Berufswahl und Aufnahmebedingungen, Professionalisierung) enthielt;

- narrative semi-strukturierte Interviews mit dem Fokus auf Integrationsverlauf sowie Sprachenerwerb und Fremdsprachenstudium, deren Leitfaden anhand der Daten aus den Fragebögen entwickelt wurde.

Unter Berücksichtigung der Sprachkenntnisse der syrischen Studierenden wurden die Befragungen in wahlweise Englisch und/oder Türkisch abgehalten, auch ein Dolmetscher war bei allen Interviews anwesend. Für die Transkription der Interviews wurde ein von Küsters (2009) auf narrative Interviews zugeschnittenes Transkriptionsverfahren gewählt.

Die Auswertung der Daten des Fragebogens wurde in Anlehnung an die datenreduktive Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) durchgeführt. Die transkribierten Daten der narrativen Interviews wurden in Anlehnung an die Narrationsanalyse Schützes (1983, zitiert nach Küsters, 2009, S. 79ff.) analysiert. Dabei wurde wie folgt verfahren:

- formale Textanalyse: Der Interviewtext wurde in die Frageteile aufgeteilt, um eine Segmentierung einer Erzählkette vornehmen zu können;
- strukturelle inhaltliche Beschreibung: Durch die Analyse der herausgearbeiteten Erzählsegmente wurde versucht, den Subtext offen zu legen;
- analytische Abstraktion: Durch die Bildung von Prozesskategorien aus den Segmenten und deren Zuordnung zu den Untersuchungsfragen wurde der Text stark reduziert und strukturiert;
- komparative Analyse der Einzelfälle und reflektierende Interpretation: Es wurde einer Typikenbildung nachgegangen, indem fallspezifische Erfahrungshintergründe und wesentliche Orientierungsrahmen in Zusammenhang gebracht wurden (Nohl, 2006, S. 10).

3. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

3.1 Sprachbiografische Fallstudien

Im Rahmen der Datenauswertung entstanden vier Fallstudien, welche im weiteren Textverlauf stark reduziert dargestellt werden³. Zur ersten Orientierung findet sich unten eine tabellarische Übersicht über die Befragten unserer Untersuchung.

Tabelle 1: Eckdaten der Befragten (aus den Fragebögen)

Name (geändert)	Adil	Rabiye	Ramaneeya	Kenza
Alter	32	23	23	22
Geschlecht	männlich	weiblich	weiblich	weiblich
Herkunft	Damaskus	Aleppo	Aleppo	Aleppo
Einreise in die Türkei	2013	2014	2015	2014
Sozio-ökonom. Status	bildungsfern	bildungsfern	bildungsnah	bildungsfern
Englischlernen seit ...	Sekundarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe	Primarstufe
Türkischlernen seit ...	2016	2014	2015	2015

³ Zur ausführlichen Darstellung der Fallstudien vgl. Merkle (2018).

Studium in Syrien	englische Literatur (kein Abschluss)	Elektrotechnik (kein Abschluss)	-	-
------------------------------	--	---------------------------------------	---	---

Es zeigt sich, dass drei Studierende aus der Arbeiterschicht und nur eine Probandin aus dem Bildungsmileu kommen. Alle erreichten den höchsten Bildungsabschluss im Sekundarbereich, zwei der Befragten studierten für einige Semester in Syrien. Während das Englischlernen bereits in der Schulzeit begonnen hatte und in drei Fällen als studienvorbereitende Maßnahme in der Türkei verbessert werden musste, erfolgte der institutionelle Türkischerwerb erst nach der Einreise in das Aufnahmeland. Somit sind Arabisch die Erstsprache, Türkisch die Zweitsprache und Englisch die erste Fremdsprache in allen vier Fällen.

3.1.1. Fallstudie Adil

Adil, der Älteste der Befragten, kam bereits mehrsprachig in die Türkei, denn er sprach Arabisch, Englisch und etwas Deutsch. Das professionelle Sprachniveau in Englisch verdankte er seinem nicht abgeschlossenen Erststudium der englischen Literatur in Syrien, welches auch ursächlich für seine Studienwahl in der Türkei war. Vor der Flucht ging Adil seinem Studium nicht ambitioniert nach, denn er stand unter großem finanziellen Druck, der ihn auch in seinem derzeitigen Studium blockiert. Die Versorgung und der Unterhalt seiner Frau, Kinder, Mutter und seines behinderten Bruders zwingen Adil zur Fokussierung seiner Arbeit als Kundenberater in einer Fluggesellschaft. Gleichzeitig strebt er die soziale Mobilität durch eine abgeschlossene Hochschulausbildung an, denn, wie er es selbst im Interview zum Ausdruck bringt, „I need something powerful“. Es ist Adils dringendes Anliegen, die Existenz der Familie mit einem soliden Beruf zu sichern. Äußerst frustriert reagierte er daher auf die Ablehnung der Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen aus Syrien, er wurde aber vom Besuch der Englisch-Vorbereitungsklasse in der Türkei befreit. Das institutionelle Lernen der Zweitsprache Türkisch ermöglichte er sich durch ein Stipendium. In Adils Alltag kann sich die Zweitsprache, aufgrund fehlender Sprachräume, nicht entwickeln, sodass aus der sprachlichen Unsicherheit häufig Entfremdungsgefühle aufflammen. Das Studium wirkt auf ihn wegen der türkischsprachigen Lehrveranstaltungen bereits im zweiten Semester langwierig und ermüdend, es besteht daher die Gefahr eines Studienabbruchs.

3.1.2. Fallstudie Rabiye

Nach der Einreise in die Türkei begann Rabiye recht bald mit dem Besuch eines Türkischkurses. Ihre hohe intrinsische Motivation, Arbeitserfahrungen im türkischsprachigen Umfeld und eine vermutlich vorhandene Sprachlernbegabung bringen ihren Zweitspracherwerb schnell voran. Rabiye fasste den Entschluss, ihr in Syrien abgebrochenes Studium fortzusetzen, musste jedoch einen Fachrichtungswechsel hinnehmen, weil sie in zwei Anläufen keinen Studienplatz bei den Ingenieurwissenschaften bekam. Das zunächst nicht favorisierte Englischlehramt-Studium gewann für sie schnell an Attraktivität, weil sie in der Zwischenzeit positive Erfahrung als Türkischlehrerin in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen sammeln konnte. Auch eine äußert positive Haltung dem Erlernen neuer Sprachen gegenüber, insbesondere durch den Kontakt zu Englischsprachigen, dürfte dabei sicherlich von Bedeutung sein. Im Lehramtsstudium besteht auch bei Rabiye die Gefahr des Studienabbruchs, weil das Bestehen der türkischsprachigen Seminare für sie mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Gleichsam ergibt sich daraus eine Stresssituation, die sich auf die Grundmotivation auswirkt und soziale Dynamiken im Studium negativ beeinflusst. Betrachtet man ihre Englischkompetenzen anhand des Interviews, so kann bezweifelt werden, dass sie dem sprachlichen

Anspruch auch in Englisch-Fachseminaren gerecht werden kann. Der durch die Unterbrechung des Studiums und Vergleiche mit der Peer-Gruppe entstandene subjektiv empfundene Zeitdruck belastet Rabiye zusätzlich.

3.1.2. Fallstudie Ramaneeya

Die sprachbiographische Rekonstruktion ergibt, dass Ramaneeya über ein höheres Bildungskapital als die anderen Befragten verfügt. Ihre bildungsnahe Familie war ein deutlicher Antrieb für die Fortführung ihres höheren Bildungswegs, sodass sie nach der Flucht aus Syrien zügig einen Türkischkurs absolvierte. Fehlende soziale Kontakte warfen jedoch eine große Diskrepanz zwischen formalen und realen Sprachkenntnissen auf. Deswegen bewarb sie sich nicht um ihr Wunschstudium des Innendesigns, sondern um englischsprachige Studiengänge. Englischlehramt stand dabei an erster Stelle, was sie mit der Vorliebe für Englisch und der angeblichen Mühelosigkeit beim Erlernen dieser Sprache begründete. Durch das Studium des Englischen als *lingua franca* erhofft sich Ramaneeya den Zugang zu besseren Arbeitsmöglichkeiten. Gleich nach der Immatrikulation machte sie erste eigene Unterrichtserfahrungen als Englischlehrerin, was annehmbar einen erheblichen Beitrag zur Professionalisierung leisten wird. Insgesamt drückt Ramaneeya einen hohen Zufriedenheitsgrad hinsichtlich englischsprachiger Seminare aus. Gleichsam deutet sich das Studium als sprachlicher Ausweg an, indem sie versucht, sich vom türkischen Umfeld abzuspalten. Türkischsprachige Seminare stellen für sie eine große Herausforderung dar, demzufolge wirkt dieser Zustand äußerst demotivierend auf ihre lernbezogene Motivation und Leistungsbereitschaft. Ein erfolgreicher Studienabschluss kann deshalb momentan als gefährdet bezeichnet werden.

3.1.2. Fallstudie Kenza

Da sich ihre Eltern in einem Flüchtlingscamp in der Südosttürkei aufhalten, lebt Kenza in einem Wohnheim, das hinsichtlich des Zweitspracherwerbs einen wichtigen Lernkontext darstellt. Sie konnte daher ihre Zweitsprachkenntnisse aus der Türkisch-Vorbereitungsklasse gut anwenden und weiter entwickeln. Ihren Wunsch, Englisch auf Lehramt zu studieren, begründete sie mit der Erweiterung von Arbeitsperspektiven und einer möglichen Migration in ein anderes Land. Außerdem hatte sie nach eigenen Angaben schon seit der Schulzeit eine Affinität für Englisch und Interesse am Lehrberuf. Nach der Englisch-Vorbereitungsklasse versuchte Kenza ihre Kenntnisse, angetrieben durch die intrinsische Motivation, zu erhalten und voranzubringen, indem sie selbstständig und konsequent daran arbeitete. Ihre Aufnahme an der türkischen Universität verlief problemlos und sie zeigt momentan hohe Ambitionen ihrem Studium gegenüber. Finanziell wird sie durch ein deutsches Stipendienprogramm entlastet, was ihr ausreichend Zeit und Sorglosigkeit einräumt, ihrem Studium nachzugehen. Das Stipendium ist gleichzeitig eine wichtige Leistungsmotivation, denn es ist an das erfolgreiche Bestehen der Seminare gebunden. Kenza erlernt simultan zwei für sie fremde Sprachen, worin sie im stetigen Aushandlungsprozess steht, den sie durch Entschlossenheit meistert. Auch das Code-Switching nutzt sie konstruktiv. Die ersten Semester verlaufen erfolgreich und auch am öffentlichen Leben kann sie durch ihre gesicherten Sprachkenntnisse aktiv teilnehmen. Bei Kenza trägt das Studium wesentlich zu einer erfolgreichen Integration bei.

3.2 Beantworten der Untersuchungsfragen

Im Folgenden werden kontrastive Vergleiche der Einzelfälle im Hinblick auf zwei Untersuchungsfragen gezogen. Dabei versuchen wir Typiken im Sinne von Nohl (2006) zu erstellen.

3.2.1. Inwieweit steht die Wahl der geflüchteten syrischen Studierenden für das Englischlehramt-Studium in der Türkei in Verbindung mit ihrer Mehrsprachigkeit und Migrationserfahrung?

In der nachfolgenden Tabelle werden kurz Informationen im Hinblick auf die Wahl des Englischlehramts zusammengefasst.

Tabelle 2: Wahl des Englischlehramts

Name (geändert)	Adil	Rabiye	Ramaneeya	Kenza
Englisch-Lehramt als erste Wahl	ja	nein (letzte Wahl)	ja (ausweichendes Verhalten)	ja
Gründe für die Aufnahme eines Studiums (neben sozialer Mobilität)	finanzielle Überlegungen	Weiterführung des Studiums, Vergleich mit Peer	Vergleich mit dem Vater (er studierte auch in der Türkei) und Peer	Arbeit, Migration
Gründe für das Englischlehramt	pragmatisch, auf dem Erststudium aufbauend	Zeitdruck, kein anderer präferierter Studiengang möglich, Interesse an Fremdsprachen	mangelndes Türkisch, Wunschdenken	Affinität für Englisch, Lehrerin als Traumberuf
Stipendium	für den Türkischkurs	-	-	für das komplette Studium
eigenes Unterrichten	-	Türkisch (private syrische Grundschule, Sprachschule)	Englisch (Sprachschule)	-

Insgesamt kann bei allen Befragten festgestellt werden, dass Sicherheitsbedürfnisse und eine Verbesserung der Lebensverhältnisse die wichtigsten Pull-Faktoren zur Migration in die Türkei sind. Die Aufnahme des Studiums wird durch die soziale Mobilität (Verbesserung der eigenen Bildungssituation und der ökonomischen Situation der Familie) determiniert. Die Entscheidung für das Englischlehramt-Studium wird vor allem mit erhöhten Chancen auf dem (internationalen) Arbeitsmarkt begründet. Ähnliche Befunden finden sich auch bei Çinkara (2017, S. 198f.).

Die Befragten versuchen, die durch die Flucht entstandenen Unterbrechungen in der Bildungslaufbahn schnellstmöglich zu beheben, motiviert durch die Familie, den Vergleichsdruck mit den Gleichaltrigen oder ein Stipendium. Die Wahl der Universität lässt sich vor allem auf den konkreten Standort zurückführen, begründet durch Arbeitswechsel, Bildungsempfehlungen der Familie oder eine gute Arbeitsperspektive. Der Studiengang wird nicht zuletzt durch den Wert des Englischen als *lingua franca* (dazu auch Salo & Dufa, 2018) priorisiert. Es lässt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen einer hohen Zufriedenheit mit englischsprachigen und einer niedrigen Zufriedenheit mit türkischsprachigen Lehrveranstaltungen feststellen, welche bei fast allen Befragten Frustrationen erzeugt. Darüber hinaus zeigen unsere Daten deutlich, dass eigene frühzeitige Unterrichtserfahrungen einen positiven Einfluss auf das Berufsbild und die Studienmotivation haben.

Aus der Datenlage ergeben sich folgende Typiken im Hinblick auf das Englischlehramt-Studium:

Typik 1 (integrationshemmend): Die Entscheidung für einen englischsprachigen Studiengang wird vor allem durch den Faktor eines Ausweichverhaltens getroffen, um im Studium die noch nicht ausreichend beherrschte türkische Sprache zu vermeiden. Dies ergibt sich jedoch als ein Trugschluss, weil zahlreiche erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf Türkisch abgehalten werden. Es besteht dadurch die Gefahr des Studienabbruchs.

Typik 2 (integrationsfördernd): Eigene frühzeitige Unterrichtserfahrungen, ob in Englisch oder Türkisch, erhöhen die studienbezogene Motivation und Leistungsbereitschaft im Englisch-Lehramtsstudium.

Typik 3 (integrationsfördernd): Der erfolgreiche Türkischerwerb beeinflusst die Entscheidung positiv, eine weitere Fremdsprache (Englisch) zu erlernen.

3.2.1. Inwiefern trägt die Ausbildung der geflüchteten syrischen Studierenden zu Englischlehrkräften in der Türkei zu einer fortschreitenden Integration bei?

In der folgenden Tabelle werden Informationen im Hinblick auf den Integrationsprozess zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 3: Aspekte des Intergrationsprozesses

Name (geändert)	Adil	Rabiye	Ramaneeya	Kenza
Wohnen	segregativ	segregativ	segregativ	integrativ (Wohnheim)
türkische Kontakte	nur im Studium	nur im Studium	nur im Studium	auch außerhalb des Studiums
Finanzierung des Studiums	Vollzeitstelle	Lehrtätigkeit	Lehrtätigkeit	Stipendium
Sozio-kulturelle Akzeptanz	Erfahrungen mit Ausgrenzung	Erfahrungen mit Ausgrenzung	relativ hoch	hoch
Belastbarkeit	niedrig durch Beruf, Familie und türkische Seminare, Abbruchrisiko	niedrig durch Erfahrungen mit Ausgrenzung und türkische Seminare, Abbruchrisiko	mittelmäßig durch türkische Seminare und Fluchtbelastung	hoch

Im Hinblick auf den Beitrag der Hochschulausbildung der syrischen Studierenden zum Intergrationsprozess lassen sich mehrere positive Einflüsse feststellen. Zum einen erhöht das Studium das soziale Kapital der geflüchteten Studierenden, weil es eine soziale Entmischung durch regelmäßige Kontakte mit türkischen Studierenden hervorruft. Zum anderen eröffnet das Studium einen Sprachkontext, in dem das Türkische in unterschiedlichen Kontexten und sozialen Interaktionen praktiziert werden kann. Bei den meisten befragten Studierenden ist die Universität das einzige türkischsprachige Umfeld.

Die hohen universitären Anforderungen an die Türkischkenntnisse führen jedoch dazu, dass die syrischen Studierenden darin, trotz formal erbrachter Nachweise während der Vorbereitungsphase, eine Leistungsgrenze sehen. Ähnliches stellen auch Kimmelman und Lang (2014, S. 138) sowie Çopur und Demirel (2016, S. 21) fest. Am Ende des ersten Semesters erreichten unsere Befragten die Mindestpunktzahl in einem oder mehreren türkischsprachigen Seminaren nicht. Daher wünschen sie sich daher ein komplett englischsprachiges Studium.

Auch in den Interviews wurden Diskriminierungserfahrungen explizit im Zusammenhang mit dem Türkischen thematisiert, welche zu Exklusionsreaktionen und sprachlicher Segregation führen können (auch Brinkmann & Uslucan, 2013, S. 107f.). Aufgrund von sprachlichen Defiziten kommt es bei drei Befragten kaum zu Kontakt mit einheimischen Studierenden (Ähnliches auch bei Kimmelman & Lang, 2014, S. 139). Deutlich wird, dass je höher die Sprachkompetenz der Zweitsprache ist, desto schneller kann sozio-kulturelle Integration voranschreiten und den Bildungserfolg (Ausbildung zur Englischlehrkraft) positiv beeinflussen, denn besonders bei Schwierigkeiten im Studium wären Kontakte zu einheimischen Studierenden hilfreich.

Der Vergleich zwischen den einzelnen Fallstudien lässt einige Typiken im Hinblick auf den Integrationsverlauf feststellen:

Typik 1 (integrationsfördernd): Die mehrsprachige Situation an der Universität wird als Bereicherung erlebt, auch das Code-Switching wird als eine wertvolle Kompetenz betrachtet. Dies geht mit der Erhöhung des Selbstvertrauens einher und stärkt die offene Haltung auf sozialer Ebene: "learning a language positively affects resilience" (Çinkara, 2017, S. 200).

Typik 2 (integrationshemmend): Die durch das Studium entstandene mehrsprachige Situation, die eine kompetente Beherrschung von zwei sich noch im Erwerbsprozess befindenden Sprachen erfordert, wird als eine Belastung empfunden. Insbesondere die Teilnahme an türkischsprachigen Fachseminaren erweist sich als problematisch, es besteht daher die Gefahr eines Studienabbruchs. Dies ist auch mit Ausgrenzungserfahrungen und folglich psychischer Belastung verbunden.

Typik 3 (integrationsfördernd): Die begonnene Professionalisierung zu Fremdsprachenlehrkräften bringt die Studierenden dazu, erste eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Somit treten sie ins Erwerbsleben ein und nehmen aktiv am Arbeitsmarkt teil. Dies ist als Aufwärtsmobilität durch die Professionalisierung zur Englischlehrkraft zu verstehen. Die berufliche Selbstständigkeit von Migrierten ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen (Kimmelman & Lang 2014, S. 141; Heckmann, 2015, S. 112).

Typik 4 (integrationshemmend): Eine menschlich-natürliche Tendenz zur Homogenität (Heckmann, 2015, S. 182) führt dazu, dass Migrierte sich in bestimmten Wohngebieten zentralisieren. Der erfolgreiche Zweitspracherwerb wird dadurch erschwert und beeinflusst den Bildungsverlauf negativ (so auch Kimmelman & Lang, 2014, S. 138).

4. DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE UND AUSBLICK

Während Kimmelman und Lang (2014) die Mehrzahl der Schwierigkeit im Studium bei zugewanderten Studierenden vor allem auf ihren niedrigen sozio-ökonomischen Status zurückführen, konnte dies in unserer Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Dagegen stellen wir fest, dass den Ursprung der Problemkette vor allem Sprachdefizite in der Zweitsprache darstellen, welche zu Ausgrenzungserfahrungen, Desinformation, Überforderung, Angstverhalten und schließlich zum Studienabbruch führen können.

Im Bezug auf die Untersuchungsergebnisse von Çopur und Demirel (2016) ist zu bemerken, dass die Forschenden zwar zentrale migrationsbedingte Problemfaktoren für die Bildungslaufbahn von syrischen Studierenden definieren, diese aber größtenteils nicht in ihrer einzelnen Bedeutung differenzieren und in ihrer Individualität ergreifen. In unserer Untersuchung lassen sich im Allgemeinen Bildungsunterbrechungen, ökonomische Probleme, Sprachbarrieren bei der sozialen und akademischen Partizipation sowie soziale Ausgrenzung bestätigen. Da an unserer Untersuchung auch eine Stipendiatin und ein Stipendiat teilnahmen, konnte eine deutliche Beschleunigung des Integrationsverlaufs durch Minimierung der Lebens- und Bildungskosten festgestellt werden. Der Forderung von Çopur und Demirel (2016, S. 23) zur Erhöhung der finanziellen Unterstützung für geflüchtete Studierende kann somit beigepflichtet werden.

Gegensätzlich zu Kimmelmann und Lang (2014, S. 140), die die Zugänglichkeit zu Lehrenden kritisieren, ist unseren Daten zu entnehmen, dass viele Lehrkräfte im tertiären Bildungsbereich der Türkei, insbesondere jene mit Zuwanderungsgeschichte, den geflüchteten Studierenden zumindest teilweise individuelle Unterstützung anbieten, indem sie Einzelgespräche führen und Prüfungsalternativen in den auf Türkisch gehaltenen Seminaren geben. Auch der angemessene Umgang mit Fluchtbelastungen sollte zu einem Fortbildungsgebiet der Lehrenden gehören.

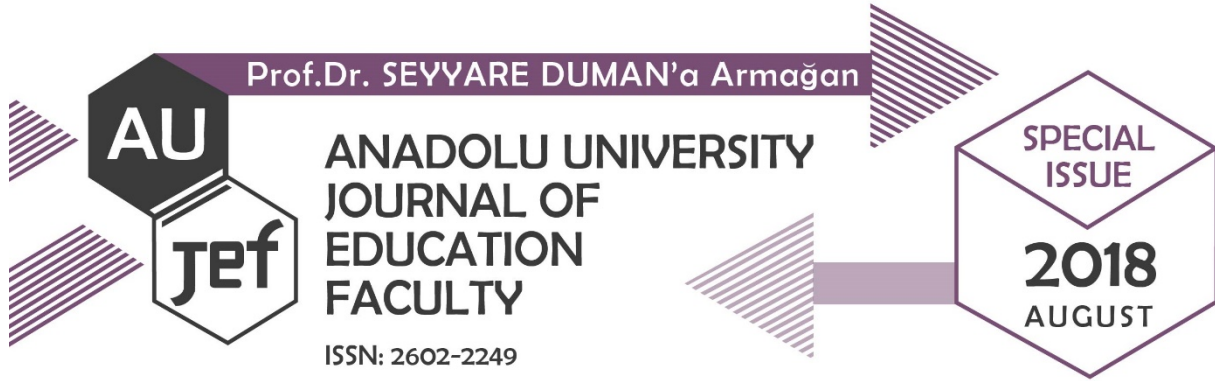
Im Hinblick auf Ergebnisse von Çinkara (2017, S. 199) kann auch mit unserer Untersuchung bestätigt werden, dass mit dem Studium des Englischen als *lingua franca* eine bessere Arbeitsperspektive (während und nach dem Studium) sowie sprachliche Erleichterungen während der Hochschulausbildung verbunden werden. Auf die Rolle des Türkischen blickend konnten zwar keine übereinstimmenden Ergebnisse zu funktionalen Sprachkenntnissen für die Selbstorganisation an und außerhalb der Universität oder für Behördengänge ermittelt werden, diese sind aber höchstannehmbar.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Geflüchtete an Hochschulen und insbesondere an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten wichtig sind, da sie die Diversität der Gesellschaft in allen Bereichen zum Ausdruck bringen. Ihre Potentiale und Defizite müssten in der Lehrendenausbildung verstärkt wahrgenommen werden (Massumi, 2014, S. 93). Im Hinblick auf die Studienanforderungen könnten beispielsweise spezielle Fachsprachtrainings den Gewinn sprachlicher Sicherheit erwirken und das Abbruchrisiko verringern. Im Lehramtsstudium sollte für einen bewussten und verständnisvollen Umgang mit kultureller Diversität durch die Vermittlung interkultureller Kompetenzen geworben werden. Dies könnte auch im Rahmen pädagogischer Fächer Anklang finden. "Respect, tolerance, open-mindedness, reflection and learning about the self and the other" (Aba, 2016, S. 488), Merkmale die durch die Aneignung interkultureller Kompetenzen hervorgehen, zählen nicht zuletzt zu einer kompetenten Lehrendenpersönlichkeit unserer Zeit.

LITERATUR

- Aba, D. (2016). Addressing intercultural experience and academic mobility in higher education. *Intercultural Communication Research*, 45(6), S. 487-502.
- Aguado, K. (2014). Triangulation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47-55.
- Apeltauer, E. & Şenyıldız, A. (2011). *Lernen in mehrsprachigen Klassen – Sprachlernbiographien nutzen*. Berlin: Cornelsen.

- Brinkmann, H. U. (2013). Erfolge und Probleme der Integration. In H. U. Brinkmann & H. Uslucan (Hrsg.), *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-126.
- Çinkara, E. (2017). The Role of L+ Turkish and English Learning in Resilience: A Case of Syrian students at Gaziantep University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 190-203. Verfügbar unter <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/640> [19.04.2018].
- Çopur, A. & Demirel, M. (2016). Suriyeli Mültecilerin Yükseköğrenim Sorunu: Göç Süreci ve Sonrası. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı, Pegem Akademi Yayıncılık*, S. 13-27.
- Daase, A., Hinrichs, B., Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 103-121). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 19-33. Verfügbar unter <https://doc.rero.ch/record/18315/files/05-Franceschini.pdf> [01.05.2018].
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kimmelmann, N. & Lang, J. (2014). Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014*. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 135-146.
- Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Küsters, Y. (2009). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Budrich Journals: Haushalt in Bildung und Forschung*, 4(1), 87-95.
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. vom Rosenstiel & s. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Beltz - Psychologie Verl. Union, S. 209-213.
- Merkle, L. K. (2018). *Integrationsmechanismen und Professionalisierung: eine qualitative Untersuchung zu Sprachbiografien syrischer Studierender an einer Englisch-Lehramt-Abteilung in der Türkei* (nicht veröffentlichte Masterarbeit). Schwäbisch Gmünd: o. V.
- Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 162, 63-83.
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2 (2), 1-19. Verfügbar unter von <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/> [23.05.2018].
- Salo, N. & Dufva, H. (2018). Words and images of multilingualism: A case study of two North Korean refugees. *Applied Linguistics Review*, 9(2-3), 421-448.
- Turgut, E. (2016). The Impact of Cultural Diversity on the Academic Performance: A Study on Turkish Universities. *International Business Research*, (9)5, 135-145.



Kollektive videogestützte Reflexion eigener Lehrproben türkischer DaF-Studierender im Begleitseminar zum Schulpraktikum

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması izleme seminerlerinde kendi deneme dersi video kayıtlarının kolektif tartışılması ve değerlendirilmesi

Anastasia ŞENYILDIZ¹, İnci BARUT², Nurseza KELEŞ³, Yusuf AKYILDIZ⁴

Application Date: 29.05.2018

Accepted Date: 23.07.2018

To Cite This Article: Şenyıldız, A., Barut, İ., Keleş, N. ve Akyıldız, Y. (2018). Kollektive videogestützte reflexion eigener lehrproben türkischer daf-studierender im begleitseminar zum schulpraktikum. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue)*, 149-157.

ÖZ: Bu çalışma, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması esnasında kendi deneme derslerini video olarak kaydetmelerini ve elde edilen bu kayıtların izleme seminerinde tartışmasını ve değerlendirilmesini konu etmektedir. Teorik çalışmanın ardından Uludağ Üniversitesinde okuyan 10 Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yapılmış araştırma sunulmuştur. Verilerin analizi Kuckartz ve ark. (2007) nitel değerlendirme yönteminden faydalanarak iki anket çalışması ve bir yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılmıştır. Sonuçlar, ders videosu uygulamasının mesleki gelişim açısından olumlu değerlendirildiğini, çünkü bu bağlamda öğrencilerin kendi öğretme süreçlerini kolektif video destekli kayıtların tartışılması ile geliştirdiklerini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Yabancı Dil Olarak Almanca, Öğretmen Yetiştirme, Ders Videoları, Tartışma ve Değerlendirme, Okul Deneyimi

ABSTRACT: Im vorliegenden Beitrag wird über den Einsatz und die Reflexion von Unterrichtsvideos eigener Lehrproben im Schulpraktikum berichtet. Nach der theoretischen Grundlegung wird die Anlage der Untersuchung dargestellt, an der zehn DaF-Studierende des vierten Studienjahres der Uludağ Universität teilnehmen. Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die qualitative Evaluation von Kuckartz et al. (2007) auf der Grundlage von zwei Fragebögen und einem halbstrukturierten Gruppeninterview. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden den Einsatz von Unterrichtsvideos im Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung positiv bewerteten, weil u. a. die kollektive videogestützte Reflexion zur Verbesserung des Lehrverhaltens führt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Lehrendenausbildung, Unterrichtsvideos, Reflexion, Schulpraktikum

¹ Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, asenyildiz@uludag.edu.tr

² circassian.pearl81@gmail.com

³ nursezaahmet@gmail.com

⁴ akyusuf@gmail.com

1. EINLEITUNG

In der Ausbildung von Deutschlehrenden in der Türkei spielen Schulpraktika eine bedeutende Rolle, weil sie die Möglichkeit bieten, das theoretisch erworbene Wissen in der Schulpraxis umzusetzen sowie erste Unterrichtserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Das vom Türkischen Hochschulrat für alle erziehungswissenschaftlichen Fakultäten einheitlich vorgeschriebene Curriculum sieht im vierten Studienjahr zwei solche Schulpraktika vor (Yükseköğretim Kurulu, o. J., S. 9). In der vorliegenden Publikation berichten wir über eine Untersuchung, in der der Einsatz von eigenen Unterrichtsvideos Lehrproben der DaF-Studierenden im Begleitseminar zum Schulpraktikum II („Öğretmenlik Uygulaması“) ausprobiert und evaluiert wird.

Aus der internationalen Lehrendenbildungsforschung wissen wir, dass Unterrichtsvideos ein großes Potenzial beinhalten. Neben der hohen Anschaulichkeit, Informationsdichte und Realitätsnähe weisen Unterrichtsvideos folgende medienspezifische Vorteile auf (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 36ff.):

- Reflexion über die Komplexität unterrichtlicher Prozesse ohne Handlungsdruck;
- Erweiterung der subjektiven Theorien über Unterrichtsprozesse durch Vernetzung von Theorie und Praxis;
- Nachdenken über alternative didaktische Handlungsmöglichkeiten durch Integration unterschiedlicher Perspektiven.

Während früher mit dem Einsatz von Videos im behavioristischen Sinne auf die Ausbildung von gewünschten Verhaltensweisen (Modellieren und Imitieren) im Sinne von *best practise* abgezielt wurde, wird mit der kognitiven Wende in der (Pädagogischen) Psychologie mit Hilfe von Videos die Reflexion über den Unterricht angestrebt (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 39f.). Mit anderen Worten: Das Ziel videobasierter Unterrichtsanalyse ist nicht mehr die Vermittlung der sogenannten „richtigen“ Verhaltensweisen, sondern die Befähigung zu einer kritischen und konstruktiven Reflexion. „Videogestützte Unterrichtsreflexion anhand von – vorzugsweise eigenem – videografiertem Unterricht zielt auf die bewusste Wahrnehmung (Selbstkonfrontation) und Vergegenwärtigung des eigenen Unterrichtshandelns aus einer Außenperspektive“ (vgl. Reusser, 2005, S. 12).

Dies weist Parallelen mit der Autonomiediskussion auf, in deren Rahmen alternative Formen der Aus- und Fortbildung ausprobiert werden. Somit soll nicht mehr nur die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten angestrebt werden, „sondern Sensibilität für Wahrnehmungs- und Entwicklungsprozesse und Fähigkeiten zur Reflexion von individuellen [...] Entwicklungsmöglichkeiten“ (Apeltauer, 2010, S. 27). Dadurch können die angehenden Lehrkräfte bereits in der Ausbildung Eigenerfahrungen mit autonomem Lernen sammeln, um später ihren Lernenden Freiräume für Entscheidungen zu schaffen, gemeinsame Arbeitsprozesse zu evaluieren und zu reflektieren (ebd., S. 28).

Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache arbeitet beispielsweise das neue Fortbildungsprogramm „Deutsch Lehren Lernen“ des Goethe Instituts systematisch mit Videoausschnitten und dazugehörigen Beobachtungsaufgaben (z. B. Schart & Legutke, 2012). Ergebnisse eines anderen, groß angelegten DaF-Forschungsprojektes zur Lehrkompetenzentwicklung zeigen jedoch, dass „die Arbeit mit eigenen Videos noch zielführender als die Beobachtung und Analyse fremden Unterrichts“ seien (Dawidowicz et al., 2017, S. 10).

In der Literatur gibt es unterschiedliche Versuche, videobasierte Ansätze zur Sensibilisierung von angehenden und praktizierenden Lehrpersonen für Fragen der Unterrichtsqualität zu klassifizieren (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 39f.). Petko, Prasse und Reusser (2014, S. 248) machen bei ihrer

Klassifikation eine grundlegende Unterscheidung zwischen fremden und eigenen Videos. Da unser Untersuchungsfokus auf den Letzteren liegt, sollen sie im Folgenden ausführlicher dargestellt werden:

Tabelle 1: Varianten videobasierter Lehrendenbildung anhand eigener Videos

	modellhafte Situationen	alltägliche Situationen	kritische Situationen
Ziel	eigenen gelungenen Unterricht dokumentieren und reflektieren	eigenen alltäglichen Unterricht dokumentieren und reflektieren	schwierige Situationen im eigenen Unterricht dokumentieren und reflektieren
Fokus	Austausch von <i>best practice</i> , Selbstwirksamkeit, Reflexion und Feedback für Optimierungen	kritische Reflexion und Modifikation eigener Praktiken und Routinen	situationsadäquates Handeln unter Druck

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass Ziele und Fokus von Videoaufnahmen und -analysen eigener Unterrichtssequenzen (von modellhaft über alltäglich bis kritisch) vor allem im Hinblick auf das subjektive Beurteilen der Lehrkräfte deutlich variieren, wobei auch Kombinationen verschiedener Alternativen denkbar sind. Für unsere Untersuchung sind insbesondere die ersten zwei Varianten von Bedeutung.

Das gemeinsame Ansehen von Videos sollte durch eine kollektive Reflexion über die Komplexität des Unterrichts begleitet werden. Denn Videos sollten als „Kristallisationspunkte gemeinsamer fachlicher Diskussion des Handelns und Geschehens in Klassenzimmern“ dienen (Petko, 2006, S.19). Krammer und Reusser (2005, S. 48) formulieren es treffenderweise wie folgend:

Nicht das Betrachten des Unterrichtsvideos an sich macht einen zur besseren Lehrperson, sondern das gemeinsame Diskutieren von Unterrichtssituationen unter relevanten Gesichtspunkten, das Vergleichen von verschiedenen Perspektiven, das Begründen der Meinung und das Herbeiziehen von theoretischen Erkenntnissen erweitert das Denken und Wissen über Unterricht und lässt das tägliche Unterrichtsgeschäft unter veränderter und erweiterter Perspektive planen, durchführen und evaluieren.

Reflexives videogestütztes Lernen kommt zu Stande, indem nach der Bewusstmachung von Handlungsstrategien und subjektiven Theorien zu deren Bearbeitung übergegangen wird und darauf basierend in der kollegialen Diskussion alternative Vorgehensweisen entwickelt werden (Reusser, 2005, S. 13).

Videogestützte Unterrichtsreflexion wurde z. B. von Warneke (2007) in DaF-Praktika eingesetzt und wissenschaftlich begleitet. Anhand von Videodokumentationen eigenen Unterrichts evaluierten Masterstudierende kollegial ihr Lehrhandeln. Dadurch wurden im Begleitseminar „Alternativen zu Aufgaben, Übungssequenzen und den Lehrtätigkeiten entwickelt und individuelle Probleme im Sinne der Aktionsforschung erörtert“ (Warneke, 2007, S. 121). Damit wurde das Ziel verfolgt, Handlungsstrategien für den nächsten Unterrichtsversuch zu optimieren.

Im Rahmen einer anderen Studie zur Praktikumsbegleitung angehender Lehrender in der Türkei wurden keine Unterrichtsvideos, sondern Video-Tagebücher als Praktikumsberichte eingesetzt und evaluiert. Sie wurden von den Praktikumsteilnehmenden auf YouTube hochgeladen und zur Diskussion gestellt. Die Forschenden kamen in ihrer qualitativen Datenauswertung zum Schluss, dass dieses Vorgehen u. a. das reflektierte Denken der Lehramtsstudierenden fördere und die Entwicklung der Lehrkompetenzen positiv beeinflusse (vgl. Debbag & Fidan, 2018, S. 168).

2. ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

In unserer empirischen Untersuchung wurde der Einsatz von eigenen Unterrichtsvideos in der Ausbildung von DaF-Lehrkräfte ausprobiert und evaluiert. Die Studie wurde im Sommersemester 2018 an der Abteilung für die Deutschlehrendenausbildung der Uludağ Universität im Begleitseminar zum Schulpraktikum II ('Öğretmenlik Uygulaması') mit zehn Studierenden des vierten Studienjahres durchgeführt.

2.1. Konzeption des Begleitseminars

Das zweistündige, wöchentlich stattfindende Begleitseminar zum Schulpraktikum wurde für zwei Studierendengruppen (je fünf Personen) angeboten. Es beinhaltete folgende Arbeitsschwerpunkte:

- allgemeine Besprechung wie Organisatorisches, allgemeine Planung;
- Vor- und Nachbesprechung der Wochenberichte zu vorgegebenen Themen wie z. B. Tagesablauf einer Lehrkraft, Schulorganigramm, Fertigkeiten im Deutschunterricht, Prüfungsvorbereitung;
- Planungshilfen für die bevorstehenden Lehrstunden der Studierenden (insgesamt acht Lehrproben);
- videobasierte Reflexion der durchgeführten Lehrproben und Entwicklung alternativer Handlungsformen.

Die Unterrichtsreflexion eigener Lehrproben erfolgte auf der Basis von Videoausschnitten von ca. fünf Minuten Dauer, die von den Studierenden selbst aufgenommen wurden. Auch solche kurzen Videosequenzen bezeichnen Krammer und Reusser (2005, S. 41) als „Video-Fall“, der einen Ausgangspunkt für fallbasiertes, problemorientiertes Lernen darstellt.

In Anlehnung an die Klassifikation von Krammer und Reusser (2005, S. 39f.) soll im Folgenden die Form des Einsatzes von Unterrichtsvideos im Begleitseminar eingehender charakterisiert werden: In unserer Untersuchung bildeten Einzelvideos als authentische Unterrichtsaufnahmen zusammen mit den Zusatzmaterialien (z. B. Lehrwerk, Arbeitsblätter, Stundenpläne) eine Diskussionsgrundlage im Begleitseminar. Diese Zusatzmaterialien dienten den komplexen Falldokumentationen mit weiteren Informationen, so auch Petko (2006, S.19). Unsere Studierenden konnten dabei selbst entscheiden, welche Unterrichtssequenzen sie im Begleitseminar zeigen und diskutieren wollten. Im Sinne von Petko, Prasse und Reusser (2014, S. 248) handelte es sich also um die Dokumentation von eigenem, als gelungenen empfundenen Unterricht mit dem Ziel Reflexion und Feedback für Optimierungen weiterer Lehrproben.

Da unsere Studierenden das Schulpraktikum an einem staatlichen Anadolu-Gymnasium durchliefen, musste zunächst die Einwilligung der Schulleitung und unterrichtender Deutschlehrender eingeholt werden.

Bei der Reflexion und Analyse der gezeigten Unterrichtssituationen wurde im Begleitseminar das Ziel verfolgt, kein fertiges Rezept eines guten Unterrichts zu geben, sondern die Studierenden dazu zu befähigen, Lehr- und Lernprozesse auf der Grundlage einer geschärften Wahrnehmung und durch einen kollektiven Austausch zu objektivieren.

Die Aufgaben der Seminarleitung bestanden in einer kompetenten Anleitung und Begleitung der Reflexionsprozesse der Studierenden durch den Aufbau entsprechenden Wissens z. B. über die Subjektivität der Wahrnehmung, weg vom Urteilen über den Unterricht und die Lehrperson (gut – schlecht, richtig – falsch etc.) hin zur Objektivierung von Lehr-Lernprozessen (Krammer & Reusser, 2005, S. 42ff.). Es ging vielmehr um „die Wahrnehmung der Komplexität von Unterrichtsprozessen, deren Qualität man sich nur multikriterial annähern kann“ (Petko, 2006, S.19).

2.2. Evaluation des Videoeinsatzes im Begleitseminar

Die Evaluation des Videoeinsatzes im Begleitseminar fand aus der Perspektive der Studierenden statt. Dafür nutzten wir das Konzept der Qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2007), das für die Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen entwickelt wurde. Sie bestand in unserer Untersuchung aus Online-Fragebögen und Gruppeninterviews, und zwar:

- Fragebogen I (am Semesteranfang): Er wurde am Anfang des Semesters durchgeführt und beinhaltete allgemeine Fragen zu beruflichen Absichten der Studierenden, Erfahrungen mit eigenen Unterrichtsvideos aus dem vorausgegangenem Schulpraktikum und Einstellungen hinsichtlich der videobasierten Unterrichtsreflexion für das laufende Semester. Außerdem wurde zu ermitteln versucht, wie die Auswertung von Videos im Begleitseminar stattfinden sollte.

- Fragebogen II (am Semesterende): Er enthielt neben Angaben zur Anzahl der Videoaufnahmen auch Fragen zu den Erfahrungen der Studierenden mit eigenen Unterrichtsvideos während der Untersuchung. Außerdem wurde zu erheben versucht, welchen Nutzen der Videoeinsatz und die Auswertung im Begleitseminar für die Professionalisierung allgemein und das Erstellen der Praktikumsberichte konkret hatten. Schließlich wurde darauf eingegangen, wie Unterrichtsvideos in den kommenden Semestern im Praktikum eingesetzt werden können.

- ein halbstrukturiertes Gruppeninterview (am Semesterende): Das 29-minütige Gruppeninterview mit sieben Studierenden wurde auf Türkisch durchgeführt, aufgenommen und anschließend ins Deutsche übersetzt. Der Leitfaden wurde anhand vorausgegangener Fragebögen entwickelt, um Erfahrungen und Zufriedenheit der Studierenden mit dem Videoeinsatz im Begleitseminar zu ermitteln. Außerdem sollten die Studierenden einschätzen, ob sich dadurch in ihrem pädagogischen Handeln verbessern konnten und Empfehlungen zur Konzeption des Begleitseminars geben.

Während Kuckartz et al. (2007) nur einen Fragebogen am Semesterende einsetzen, wurde in unserer Untersuchung ein zusätzlicher Fragebogen am Semesterbeginn verwendet, um gegenstandsbezogene Erfahrungen und Einstellungen der Studierenden ermitteln zu können. Bei der Datenanalyse wurden wie folgt verfahren: Zum einen wurden die Einschätzungen der Studierenden anhand von Likert-Skalen in tabellarischer Form dargestellt, dabei wurde der Mittelwert berechnet. Zum anderen wurden die Aussagen aus dem Gruppeninterview im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2002) sowohl material- als auch theoriegeleitet kodiert und analysiert. Die Interpretation der Daten erfolgte unter der Berücksichtigung der aktuellen Forschungslage.

3. ZUSAMMENFASSENDER DARSTELLUNG UND DISKUSSION

3.1. Auswertung des Fragebogens I

Die Auswertung der am Semesteranfang ausgefüllten Fragebögen ergab, dass alle zehn Studierenden später als Lehrkraft tätig sein möchten. Dies zeigte sich auch in ihrer positiven Einschätzung des vorausgegangenen Schulpraktikums („Okul Deneyimi“), welches nach überwiegender Auffassung der Studierenden bedeutend zu ihrer beruflichen Entwicklung beitrug (86,67 %). Außerdem wurde es als Gelegenheit betrachtet, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen und eigene Lehrerfahrungen zu sammeln. Dabei gaben drei Studierende an, während der Lehrproben im letzten Semester sporadisch gefilmt worden zu sein, um sich von außen betrachten zu können. Jedoch wurden diese Aufnahmen im Begleitseminar nicht reflektiert.

Die meisten Studierenden schätzten eine eventuelle Verwendung von eigenen Unterrichtsvideos als nützlich für die eigene Professionalisierung (74 %) ein: „Indem wir uns betrachten, können wir unsere Fehler besser sehen und uns dadurch verbessern“. Nur eine Studentin äußerte sich negativ, weil sie Bedenken im Hinblick auf negative Rückmeldungen zu ihren Videos während der Gruppendiskussionen hatte.

3.2. Auswertung des Fragebogens II

Nach einem Praktikumssemester ließ es sich feststellen, dass die Studierenden ihren eigenen Unterricht regelmäßig (Mittelwert 2,72) filmten, d. h. von den insgesamt sechs Lehrproben ohne Anwesenheit der Hochschullehrkraft wurde fast jede zweite Lehrstunde aufgenommen.

Die Einschätzungen der Studierenden können wie folgt zusammenfassend dargestellt werden:

Tabelle 2: Einschätzungen der Studierenden (Fragebogen II)

bezüglich...	nicht				sehr	
	nützlich (1)	(2)	(3)	(4)	nützlich (5)	Mittelwert
des Schulpraktikums im laufenden Semester	-	-	1	1	7	93,2 %
des Begleitseminars im laufenden Semester	-	-	2	3	4	84,4 %
der Videoaufnahmen eigener Lehrproben	1	1	3	3	1	64,45 %
der Auswertung von Videoaufnahmen im Begleitseminar	-	1	2	4	2	75,56 %

Auch im laufenden Semester der Untersuchung war eine hohe Zufriedenheit mit dem Verlauf des aktuellen Schulpraktikums festzustellen (93,2 %), welche jedoch über dem Wert des vorherigen Semesters (86,67 %) lag. Unseres Erachtens spielte die Arbeit mit Videos hierbei eine wichtige Rolle.

Auch die Zufriedenheit mit dem Begleitseminar, dessen wichtigen Teil die Reflexion der Videoaufnahmen darstellte, war hoch (84,4 %).

Dagegen fiel der Mittelwert der Videoaufnahmen eigenen Unterrichts niedrig aus (64,45 %), was u. A. mit der selbstkritischen Wahrnehmung der Studierenden zusammenhängen dürfte. Vermutlich bezog sich die Bewertung eher auf die eigene Lehrleistung und weniger auf die methodisch-didaktischen Aspekte des Videoeinsatzes: „Ich habe die Fehler gesehen, die ich normalerweise nicht bemerken würde.“ Darauf deutet auch die Zufriedenheit mit der Auswertung von Videoaufnahmen im Begleitseminar hin (75,56 %).

3.3 Auswertung des Gruppeninterviews

Im Gruppeninterview wurde zunächst der Videoeinsatz im Schulpraktikum generell bewertet. Dabei zeigte sich, dass alle Studierenden es als positiv ansahen, weil sie bereits bei der eigenständigen Videoauswertung Zahlreiches bemerkten und es zu verändern versuchten. Dazu gehörten u. A. Körpersprache, Arbeitsanweisungen auf Türkisch, Sprechtempo, Tafelanschrift, Interaktionen mit Lernenden und Bewegungsmuster. Betont wurde ebenso die Möglichkeit, sich mit Hilfe von Videoaufnahmen im Nachhinein von außen betrachten zu können, was eine Grundlage für die Verbesserung des eigenen Lehrverhaltens darstellen würde. Dies war umso wichtiger, weil die Studierenden die Rückmeldungen der betreuenden Lehrkräfte in der Praktikumschule zu den Lehrproben als nicht ausreichend bezeichneten.

Danach wurde im Gruppeninterview auf die Auswertung der Unterrichtsvideos im Begleitseminar eingegangen. Anders als beim eigenständigen Ansehen von Videos (Eigenwahrnehmung) erfolgte die Besprechung in der Gruppe, so dass eine, nach Aussage einer Studierenden, „objektivere“ Bewertung durch das Einbeziehen der Fremdwahrnehmung stattfinden konnte. Von mehreren Studierenden wurde außerdem angegeben, dass sie dabei auf Aspekte aufmerksam gemacht wurden, die ihnen zuvor nicht auffielen: „Auch wenn ich es mir zehn Mal angesehen hätte, hätte ich es nicht bemerkt.“ Dazu gehörten z. B. Lehrendenecho, nicht ausreichendes Unterrichtsmaterial, überflüssige Verwendung des Türkischen, keine ausreichende Anpassung an das Deutschniveau der Lernenden. Für das festgestellte Problem wurden im Begleitseminar keine fertigen Rezepte angeboten, sondern gemeinsam in der Gruppe in Form von Brainstorming Lösungswege gesucht und Alternativen diskutiert.

Am Ende des Gruppeninterviews wurden seitens der Studierenden Empfehlungen hinsichtlich des Videoeinsatzes im kommenden Praktikumssemester gegeben. Von eigenen Erfahrungen ausgehend wurde darauf hingewiesen, dass mit der Aufnahme der eigenen Lehrproben möglichst früh angefangen werden sollte. Denn die Unterrichtsstunden, die von der Hochschullehrkraft hospitiert werden, finden eher am Ende des Schulpraktikums statt. Durch den Videoeinsatz hätten die Studierenden mehr Zeit, ihren Unterricht zu reflektieren, im Begleitseminar Rückmeldungen zu bekommen und danach alternative Verhaltensweisen zu erproben. Während einige Studierende auf Pflichtvideoaufnahmen bestanden, waren andere eher dagegen und schlugen stattdessen vor, den kommenden Generationen von Studierenden über die Ergebnisse dieser Untersuchung zu berichten, damit sie eine intrinsische Motivation entwickeln und sich infolgedessen regelmäßig beim Unterrichten aufnehmen. Dabei wäre es auch hilfreich, eine professionelle Videokamera einzusetzen. Es wurde auch von den Studierenden vorgeschlagen, solche systematischen Videodokumentationen und deren schriftlichen Reflexionen an Stelle von den aktuell verwendeten Wochenberichten zu verwenden.

4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen deutlich, dass angehende DaF-Lehrende die Aufnahmen ihrer Lehrproben und deren Nachbesprechung im Begleitseminar als äußerst bereichernd für ihre Professionalisierung erachten. Anders als bei z. B. Schart und Legutke (2012) handelt es sich in unserer Untersuchung um eigene Unterrichtsvideos mit einem hohen Identifikationswert. Somit können wir die Feststellung von Dawidowicz et al. (2017, S. 10) unterstützen, dass die Arbeit mit eigenen Videos effektiver als Analyse fremden Unterrichts ist.

Die Zufriedenheit der Befragten hatte sicherlich mit den Vorteilen des Mediums „Video“ zu tun, auf welche etwa Krammer und Reusser (2005, S. 36ff.) hinweisen. Insbesondere boten die Unterrichtsvideos unseren Studierenden die Möglichkeit, zeitversetzt und distanziert den eigenen Unterricht zu analysieren und darüber nachzudenken. Dass Unterrichtsvideos eine gute Grundlage für die Reflexion darstellen, wird auch in der internationalen Lehrendenbildungsforschung hervorgehoben (Reusser, 2005, S. 12).

Im Gruppeninterview betonten mehrere Studierende, dass die gemeinsame Reflexion im Begleitseminar für sie äußerst wichtig war und sie erst dadurch manche Aspekte wahrnehmen konnten, welche ihnen beim eigenständigen Ansehen verborgen blieben. Dies überschneidet sich mit der Feststellung von Krammer und Reusser (2005, S. 48), dass nicht das Betrachten der Unterrichtsvideos, sondern die gemeinsame Reflexion einen zur besseren Lehrperson mache.

Einen wichtigen Teil dieses Reflexionsprozesses stellte in unserem Begleitseminar das Nachdenken über mögliche Alternativen und das Entwickeln von konkreten Handlungsschritten für weitere Lehrproben dar. Dies war umso bedeutsamer, weil unsere Studierenden noch über keine ausreichenden Unterrichtserfahrungen verfügten. Dass in kollegialen Diskussionen alternative Vorgehensweisen herausgearbeitet werden und erst dadurch zum reflexiven videogestützten Lernen kommt, schildert auch Reusser (2005, S. 13).

Videogestützte kollegiale Reflexion eigener Lehrproben stellt aus unserer Sicht ein gutes und bisher zu wenig beachtetes Mittel dar, mit dem die Ausbildung von türkischen Lehrkräften (sowohl im Fremdsprachenbereich als auch in anderen Fächern) deutlich verbessert werden kann. Dafür bietet unsere qualitative Studie eine mögliche Orientierung für die Konzeption weiterer, breiter angelegter Untersuchungen.

Erst nachdem eine wissenschaftlich fundierte Basis geschaffen ist, sollten auf der Ebene des Bildungsministeriums und des Hochschulrates Gespräche angestrebt werden, in deren Folge rechtliche Grundlagen geklärt und ein gut durchdachtes Umsetzungskonzept entwickelt werden können. Darin sollten alle Beteiligten (wie Lernende an allgemeinbildenden Schulen, Studierende im Schulpraktikum und Leitende des Begleitseminars an der Hochschule) berücksichtigt werden, indem sie u. A. über die Ziele des Videoeinsatzes ausreichend informiert und für das Vorgehen sensibilisiert werden.

LITERATUR

- Apeltauer, E. (2010). Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In Y. Eđit (Hrsg.), *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur*. İzmir: Universitätsdruck, (S. 15-34).
- Dawidowicz, M., Schramm, K., Abitzsch, D., Feld-Knapp, I., Hoffmann, S., Perge, G. & van der Knaap, E. W. (2017). *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts. Working Paper*. Verfügbar unter <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/361278> [03.04.2018].
- Debbađ, M. & Fidan, M. (2018). The Usage of Video Blog (vlog) in the “School Experience” Course: The Opinions of the Pre-service Teachers. *Journal of Education and Future*, (13), 161-177.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35-50.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation: Ein Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Petko, D. (2006). Computer im Unterricht: Videobasierte Fallstudien als Medium praxisnaher Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 12, 1-30.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014). Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 247-261.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2, 8-18.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Belin u.a.: Langenscheidt.
- Yükseköđretim Kurulu (o. J.). *Almanca Öđretmenliđi*. Verfügbar unter http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/almanca_ogretmenligi/39955176-4bee-4aa1-99b7-00cd6ef50ad3 [09.05.2018].
- Warneke, D. (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: Kassel University Press.

BUCHKRITIK UND ÜBERSETZUNGEN

KİTAP TANITIMI VE ÇEVİRİLER

Prof.Dr. SEYYARE DUMAN'ca Armağan

AU
JEF

**ANADOLU UNIVERSITY
JOURNAL OF
EDUCATION
FACULTY**

ISSN: 2602-2249

**SPECIAL
ISSUE**
**2018
AUGUST**

Körner, Carl Theodor (1866). Zriny: Trauerspiel in fuenf Aufzuegen. With English Notes for Translation by Edward R. Ruggles, M.A. Instructor in Dartmouth College. Boston: De Vries, Ibarra&CO.¹

Derya AY²

Application Date: 10.05.2018

Accepted Date: 15.06.2018

To Cite This Article: Ay, D. (2018). Zum Trauerspiel (Zriny) von Theodor Körner. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 159-161.

ZUM TRAUERSPIEL (ZRINY) VON THEODOR KÖRNER



Carl Theodor Körner wurde am 23. September 1791 in Dresden, Deutschland geboren. Zuerst studierte er an der berühmten Bergakademie in Freiberg, und später an der Universität in Leipzig, wo er 1810 einen limitierten Gedichtband namens „Die Knospen“ veröffentlichte. Kurz nach seiner Ankunft in Wien, wo er sein Studium fortsetzen wollte, gab er sein Fach für Bergwesen auf und widmete sich gänzlich der Poesie.

Seine erste Abhandlung in der Dramaturgie zog ihn erfolgreich zur öffentlichen Aufmerksamkeit hinzu und mit der Produktion von Zriny wurde er mit 21 Jahren zum Theaterdichter am Kaiserhof gemacht.

Als im Frühling 1813 der König von Preußen seinen bewegenden Appell „An mein Volk“ publizierte, empfand Körner, dass er für sein Vaterland mehr tun könnte als einfach die Triumphe von seinen Brüdern unter Waffen zu singen. Jetzt war die Zeit das Schwert des Patrioten mit der Lyra des Poeten zu vereinigen. Folglich verließ er Wien und meldete sich am 19. März beim Lützowschen Freikorps an.

¹ Übersetzung der Einführung des angegebenen Werks, S. 3-6.

² M.A., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı. E-Mail: ay_87@hotmail.de

Bald wurde er zum Leutnant befördert und bei der Schlacht um Dannenberg zeigte sich, dass er, wie Camoens, nicht nur über das Schwert singen, sondern ihn auch handhaben konnte.

Bei einer Auseinandersetzung in Kitzen in der Nähe von Leipzig wurde Körner verletzt und als er seinen Tod erwartend im Gehölz lag, dichtete er das rührende Sonett „*Abschied vom Leben*“.

Am 28. August 1813 sang und kämpfte er zum letzten Mal. Er hatte soeben sein „*Schwertlied*“ fertiggeschrieben und las es einem Freund, als die Trommel zu den Waffen rief. Er eilte, um dem Ruf zu gehorchen, ritt rasch vorwärts und stürzte tödlich verwundet. Körner wurde unweit von wo er stürzte, in der Nähe vom Wöbbelindorf in Mecklenburg-Schwerin, begraben. Er ruht unter einem alten Eichenbaum, dem Symbol des „antiken germanischen Glaubens“ und über seiner Ruhestätte ragt ein kleines Denkmal, dessen oberer Teil als eine Lyra und ein Schwert bearbeitet ist. Über dem Eingang zum Grabmal sind die eigenen Worte des Dichters eingraviert:

Vergift die treuen Todten nicht.

Körner versuchte fast alle Gattungen der Dichtung, aber es waren die lyrische Poetik und die Tragödie, in denen er seinen größten Erfolg erreichte und sein literarisch guter Ruf beruht hauptsächlich auf Zriny und Rosamunde zusammen mit den Kriegsliedern. Hatte er nur „*Die Eichen*“, „*Lützows wilde verwegene Jagd*“ oder das „*Schwertlied*“ geschrieben, hätte er zweifellos einen dauerhaften Ruhm gewonnen. Diese und viele andere von seinem ergreifenden und von bedeutenden Komponisten vertonten Liedtexten können niemals scheitern Erwidern in jedem loyalen deutschen Herzen zu finden.

Körner nahm sich in der Dramaturgie Schiller als Vorbild und er hatte sich selbst als Schüler einem so großen Meister würdig gezeigt. Allerdings nicht ohne ein paar Makel, welche immer aus der Unerfahrenheit entstehen müssen, wahrscheinlich hat kein Autor mit so jungem Alter Werke vom gleichen Wert produziert.

Das Thema von Zriny ist über die ungarische Geschichte im 16. Jahrhundert. 1453 wurde Konstantinopel von den Türken erobert und ein Jahrhundert später haben sie alle Gebiete bis zu Pécs und Sigeth in Besitz ergriffen.

1566 stellte Süleyman II, der Prachtige, eine große Armee auf und marschierte schnell in Richtung der Hauptstadt von Österreich. Als er die Belagerung von Sigeth veranlasste, welchen der Kaiser Maximilian unter den Kommando von Graf Zriny gestellt hatte, hatte er Belgrad erreicht und bereitete sich vor die Donau aufzusteigen. Die Festung war nur von 1500 Ungaren besetzt, während Süleymans Armee zweihunderttausend zählten. Nach einem verzweifelten Widerstand, wurden zwanzig Angriffe abwehrt, in denen die Türken zwanzigtausend Männer verloren und die Garnison, die auf sechshundert reduziert wurde, konnte nicht länger durchhalten. Zriny, seinen sechshundert treuen Männern voran, marschierte jetzt heraus und die Türken eilten über ihre Körper in die Zitadelle – einen Augenblick später explodierte das Magazin und fünftausend der Sieger waren unter den Ruinen begraben.

Die Geschichte des Zriny ist an sich eine Tragödie im höchsten Sinne und in der Verarbeitung der historischen Genauigkeit hat sich sogar in den Details erhalten, sodass das Drama mit all dem Charme und Faszination eines Fabels, das zusätzliche Interesse immer durch die Wahrheit inspiriert hat. Die Charaktere sind scharf gezeichnet und so lebhaft porträtiert, dass wir den Eindruck haben, sie seien keine Kreation der Vorstellung, sondern sie müssen tatsächlich gelebt und gehandelt haben.

In den Grafen Zriny haben wir einen Helden der ehemaligen Tage, einen grimmigen alten Krieger, der keine Furcht kennt, aber gleichzeitig einen treuen Freund und einen netten und liebenden Ehemann und Vater. Wenn ihm eine Krone als Preis eines Verrats angeboten wird, weist er es ab und erwidert: *Ich bin ein Zriny*. Und wenn seine kleine Bande bis zum letzten Endpunkt reduziert wird, sagt er:

„Und wir müssen sterben,
kein Ungare, der seine Ehre und seinen
Kaiser liebt, denkt an Kapitulation.“

Es gibt nur zwei weibliche Charaktere, Eva und Helena, die Ehefrau und die Tochter des Helden der Tragödie, beide sind bewundernswert beschrieben. Ein würdiger Genosse von Zriny ist der hochgeistige, galante Juranitsch, der Liebhaber der schönen Helena. In ihm erkennen wir Körner selbst und sein Schicksal scheint, das des Poeten vorauszudeuten. – Im Kontrast zu Zriny steht Süleyman der orientalische Despot, furchtlos, stolz, grausam und unerbittlich, - ein Löwe ohne die Tugenden eines Löwen, – ein Koloss, welcher Wunder erzeugt, aber nie Bewunderung.

Diese sind die Hauptfiguren des Stücks. – Zriny wurde in Döblingen, ein Dorf in der Nähe von Wien, im Sommer 1812 geschrieben und es wurde zuerst in Wien und bald danach in Weimar unter der Leitung von Goethe gespielt. In einer Schrift an den Vater des Dichters sagte Goethe: „Was die Tragödie von Zriny betrifft, darf ich nicht unterlassen meine ehrliche Bewunderung für das Genie auszudrücken, dass sich erkennen lässt.“ Mehr als eineinhalb Jahrhundert ist jetzt vergangen und Zriny ist immer noch im Besitz der Bühne und wird immer mit dem wärmsten Enthusiasmus empfangen.

Wir denken, die Nachwelt hat die Lobrede des großen Poeten bestätigt und, obwohl auf keinen Fall Beweise gegen die Attacken von steifer Kritik, dennoch hat das Werk so viele Schönheiten, dass es ziemlich zu den Klassikern der deutschen Literatur zählt.[*]

(Übersetzt aus dem Englischen von DA)

[*] Zur Rezeption des besprochenen Werkes und von Zriny in der türkischen Germanistik und Geschichtsschreibung siehe: Öztürk, Ali Osman (2015). Soliman will Zriny kennenlernen. Körners Drama als literarische Erinnerung und als interkulturelles Unterrichtsmaterial In Hillenbrand, Rainer (Hrsg.), *Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische Erinnerungsphänomene in der deutschen Literatur, Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs vom 22. und 23. Mai 2014* (S. 155-162), Pécs Studien zur Germanistik, Bd. 7, Wien: Praesens.

Öztürk, A. O. & Gökay, Nevin (2016). Zur Rezeption von Theodor Körners Drama Zriny in der türkischen Germanistik. In M. Florian Hertsch und Mutlu Er (Hrsg.), *Die Bagdatbahn. Ein Umriss deutsch-türkischer Beziehungen. Gesammelte Beiträge* (S. 253-266). Hamburg: Dr. Kovac Verlag.

Öztürk, A. O. & Erdoğan, Seval (2017). Türk Siyasi Tarih Yazımında Zigetvar Komutanı Kont Zriny'nin Alınlanması. In Gül, Osman Kubilay – Çakmakçı, Celal Can (Ed.), *Sempozyum Bildiri Kitabı, I. Uluslar arası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 11-14 Mayıs 2017 (S. 1085-1094) Ankara. <http://symposium-ifwt.org/wp-content/uploads/2017/12/1-ULUSLARARSI-T%3%9CRKLER%C4%B0N-D%3%9CNYASI-SOSYAL-B%4%B0L%C4%B0MLER-SEMPOZYUMU-TAM-MET%C4%B0N-B%4%B0LD%C4%B0R-K%4%B0TABI.pdf> (letzter Zugriff: 08.05.2018) (Notiz der Übersetzerin)



Balcı, Tahir, Öztürk, Ali Osman & Serindağ, Ergün (Ed.) (2018). *Schriften zur Sprache und Literatur II*. London: IJOPEC Publication¹

Umut BALCI²

Başvuru Tarihi: 04.07.2018

Kabul Tarihi: 23.07.2018

Atf İçin: Balcı, U. (2018). Dil ve Edebiyat Yazıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 162-167.

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI



İlk cildi 2017’de yayınlanan *Schriften zur Sprache und Literatur* başlıklı kitabın ikinci cildi Prof. Dr. Tahir Balcı, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk ve Prof. Dr. Ergün Serindağ editörlüğünde kısa süre önce yayınlanmıştır. Birinci ciltle aynı özellikleri taşıyan ve yine geniş bir yayın yelpazesıyla okurların/araştırmacıların karşısına çıkan kitap kısa sürede yoğun ilgi görmüş ve yayınevinin web sayfasında en çok indirilen kitaplar arasına girmiştir. *Schriften zur Sprache und Literatur II* adlı kitabın akademisyenler tarafından tereddütsüz bir şekilde tercih edilmesi, kitap kapsamında yayınlanmak üzere pek çok makalenin gönderilmesi ve en önemlisi, yayılandıktan sonra geniş bir okur ve araştırmacı tarafından takip edilmesi öncelikli olarak editör takımının alan uzmanlığı konusunda kendilerini ispatlamış olmasıyla doğrudan ilgilidir. Ayrıca kitaba yabancı dil eğitimi, çeviri, edebiyat ve dilbilim gibi alanları kapsayan her dilde yayın kabul edilmesi de tercih edilme oranını arttırmıştır.

Ijopec Publikation (London) tarafından yayınlanan *Schriften zur Sprache und Literatur II* dört bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümü Dilbilim ile ilgili kaleme alınan yedi adet makale içermektedir. Seyyare Duman’ın (2018:1-9) davranışbilim (Pragmalingustik) çatısı altında ele aldığı ve aile içi iletişimdeki selamlaşma, hitap vb. ifadelerin analizini içeren çalışması bu bölümün ilk makalesini oluşturmaktadır. Sabancı ve Serindağ (2018:10-22) Almanya’da yaşayan göçmen çocukların dilsel

¹ Adı geçen eserin kitap tanıtımıdır.

² Doç. Dr. / Batman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, balci_u@yahoo.de

yaklaşımlarını ve dil ihtiyaçlarını irdelerken, Seymen (2018:23-30) okulda resmi dil Almanca'yı öğrenip evde ailesiyle Türkçe iletişim kuran Türk asıllı göçmen çocukların ikinci dil öğrenim süreçlerini deneysel bir çalışmayla analiz etmiştir. Karşılaştırmalı dilbilim alanında ise Zengin'in (2018:31-42) çalışması ön plana çıkmış, Zengin bu çalışmada Türkçede yer alan zarf-fiillerin Almanca eşdeğerliliklerini ele almıştır. Bir diğer karşılaştırmalı çalışma ise çoğul ifadelerin Türkçe-İngilizce karşılaştırmalı analizi üzerine yoğunlaşan Sucak ve Altunkol'un (2018:54-63) İngilizce kaleme aldıkları çalışmadır. Bu çalışmada Sucak ve Altunkol çoğul ifadelerin Türkçe İngilizce karşılaştırmalı analizini yapmış, analiz sonucu ortak ve farklı noktalara açıklık getirmişlerdir. Balcı ve Altunkol (2018:64-76) yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören öğrenciler üzerinde uyguladıkları deneysel çalışmada ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dativ ve akkusativ kullanım sıklığını ölçmüş ve bu kullanımların hata analizini yapmışlardır. Dilbilim konusunda yapılan son araştırma ise Zengin'in (2018:43-53) sözlük yazım kuralları ile ilgili çalışmasıdır. Bu çalışmada Zengin Almanca ortak yazım kurallarının oluşturulması sürecinde Duden'in rolünü irdemiş, DUDEN serisini oluşturan sözlüklere, ayrıca sözlük konusunda çalışma yürüten araştırmacılara çalışmada yer vermiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, incelediğimiz kitapta yer alan dilbilim alanıyla ilgili yedi adet makalenin farklı alanlara açıklamalar getirdiği, Almanya'da yaşayan Türk asıllı göçmen çocukların dilsel yaklaşımlarından, Türkçe, Almanca ve İngilizcenin karşılaştırmalı dilbilgisel özelliklerine kadar pek çok alanı kapsadığı görülmektedir.

Schriften zur Sprache und Literatur II'nin ikinci bölümü yabancı dil eğitimi üzerine odaklanan on üç makaleden oluşmaktadır. Bu makaleler yabancı dil eğitimi ile ilgili çeşitli etmenleri konuşturmuşlardır. Örneğin İşigüzel (2018:78-86) yabancı dil eğitim ve öğrenim sürecinde doğal motivasyon unsurlarını, Öney (2018:96) çocukların Tandem yöntemine göre Almanca öğrenim durumunu, Özgün (2018:87-95) anadili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil Almanca derslerinde sayılara yaklaşımlarını, Arapça-Almanca arasında olumlu bağ kurup kurmadıklarını, Oğuz ve Dabbagh ise (2018:164-170) anadilden hareketle Arapça öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesini analiz etmişlerdir. Arapça, Almanca, İngilizce, hatta Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik hazırlanan deneysel çalışmalar sadece bunlarla sınırlı değildir. Örneğin Aksöz ve Balcı'nın (2018:104-111) Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almancanın durumunu irdelemeye yönelik araştırmaları, Avcı'nın (2018:112-120) yabancı dil olarak Almancanın Türkiye'deki genel durumuna yönelik çalışması, Uslu'nun (2018:121-132) Almanca öğrencilerinin Almanya'ya yönelik bakış açıları ve tutumlarını ele alan çalışması, Sezik'in (2018:182-194) üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının motivasyon durumlarını irdleyen çalışması dil eğitimini farklı açılardan ele alan ve alana yadsınamayacak bir katkı sunan çalışmalardır. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinde ders çalışma alışkanlığı algı düzeyi ile yabancı dil dersindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen Hanbay (2018:157-163), sanal ortamda yabancı dil öğrenimini araştıran Bostancıoğlu (2018:171-181), Türkçe ve Mısır lehçeleri örneğinde lehçeler arası geçişleri araştıran Can ve Aly (2018:195-203), kültür transferi konusuna odaklanan Akay (2018:133-144) ve son olarak Yazıcı'nın (2018:145-156) akademik İngilizcenin öğretim görevlileri açısından önemi ve gereksinimini ele alan çalışması bu bölümün diğer önemli araştırmalarıdır. Dolayısıyla, incelediğimiz bu bölümde yer alan tüm araştırma makalelerinin yabancı dil eğitiminin mevcut durumunu tüm yönleriyle ele aldıkları saptanmıştır.

İncelediğimiz kitabın üçüncü bölümünde çeviri ve çeviri bilim konulu altı makale yer almaktadır. Tanrıku (2018:205-216) Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur adlı romanının Almanca'ya çevirisini çeviri yöntemleri bağlamında ele almış, Demiral ise (2018:217-224) kültürel çeviri bağlamında gastronomik

ekinbirimleri irdelemiştir. Edimsel birleşim değerinin çeviriye yansımalarını kaleme alan Balci, Darancık ve Yavuz'un (2018:225-235) yanı sıra Dindar (2018:236-245) çeviride anlam kuramına çalışmasında yer vermiştir. Çeviri etkinliğinin planlanması ve değerlendirilmesi sürecine yönelik öneri sunan Akalın (2018:246-259) ve tıp metinlerinin çevrilmesine yönelik araştırma yapan Köprülü (2018:260-267) de incelediğimiz kitabın üçüncü bölümü olan çeviri bölümüne katkı sunmuşlardır.

Schriften zur Sprache und Literatur II'nin dördüncü bölümü de edebiyat konulu zengin makalelerden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan on üç makalenin üç tanesi Alman Edebiyatının önde gelen konularından biri olan kısa öykü (Kurzgeschichte) üzerine odaklanmıştır (Kırmızı, 2018:269-278; Demirel, 2018:279-290; Balci&Kılınç&Marangoz, 2018:361-375). Bu makalelerde Alman kısa öyküsünün gelişimi, özellikleri ve diğer ülkelerdeki özdeş öykülerle karşılaştırmalı analizi irdelenmiştir. Roman inceleme ve analizi konusunda da Karaman'ın (2018:291-300) Sevda Kadınları adlı romanda ele aldığı kadın imgesi konulu çalışması, Özdemir'in (2018:301-310) Saltıkov Şchedrin'in 'Büyüklerle Masallar' adlı eserindeki edebi karakterlerin 'dış görünüş' bağlamında incelenmesini kapsayan çalışması, Albayrak'ın (2018:322-331) Richard Wagner'in 'Miss Bukarest' adlı romanında mekânsal, tarihsel ve kültürel etkilerin yabancılaşma üzerindeki rolünü ele alan çalışması ve son olarak da Çöltü İmren'in roman analizi üzerine yoğunlaşan iki çalışması (Çöltü İmren, 2018:387-394 ve 2018:395-405) okura alan ile ilgili doyurucu bilgiler aktarmaktadır. Arabacıoğlu (2018:332-342) göçmen edebiyatı kapsamında yazılan metinlerin yabancı dil eğitimi derslerinde ders malzemesi olarak kullanılıp kullanılmayacağını irdelemiştir. Aynı şekilde Kaçmaz da (2018:311-321) edebi metinlerin dil öğretimine etkisini ele almıştır. Deli Kadın Hikayeleri'ni feminist bir perspektiften ele alan Önder (2018:343-349) ve Barbara Frischmuth ile Hugo Loetscher'in Konya gezilerini analiz eden Öztürk (2018:376-386) ise kitaba katkı sunan diğer araştırmacı akademisyenlerdir.

Yukarıda kısaca tanıtmaya çalıştığımız Schriften zur Sprache und Literatur II başlıklı kitap içerdiği dört bölüm ve her bölümde yer alan özgün ve değerli makaleleriyle alana büyük katkı sunan ve alanla ilgili eksiklikleri kapatan bir kitap olma özelliği taşımaktadır. Bundan dolayı, kesintiye uğramadan, kitabın her sene yeni sayılarıyla ve değerli akademisyenlerin katkılarıyla araştırmacıların önüne başucu kitabı olarak sunulması dileğiyle...

KAYNAKÇA

Akalın, R. (2018). Yazılı Çeviri Performansı Nasıl Değerlendirilir? Çeviri Sınavlarının Planlanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Ölçüt Oluşturucu Bir Çerçeve Önerisi. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.246-259.

Akay, R. (2018). Kulturtransfer. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 133-144.

Aksöz, M.&Balci, T. (2018). Deutsch als zweite Fremdsprache an Anadolu-Gymnasien. Kompetenzerwartungen und Kompetenzniveaus. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 104-111.

Albayrak, K. (2018). Richard Wagner'in 'Miss Bukarest' Romanında Mekânsal, Tarihsel ve Kültürel Etkilerin Yabancılaşma Üzerindeki Rolü. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 322-331.

Arabacıoğlu, B. (2018). Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.332-342.

Avcı, M. (2018). Probleme im DaF-Unterricht in der Türkei. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 112-120.

Balci, B.&Altunkol, E. (2018). The Usage of Dative and Accusative Cases in Turkish as a Foreign Language. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.64-76.

Balci, T.&Darancık, Y.&Yavuz, N. (2018). Edimsel Birleşim Değeri ve Çeviriye Yansıması. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.225-235.

Balci, U. &Kılınç, A. & Marangoz, S. (2018). Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert Örneğinde Kısa Öykü Türünün Yapısal ve İçerik Analizi. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.361-375.

Bostancıoğlu, A. (2018). Language Learning in Virtual Worlds: Theoretical Foundations for the Transformation of the Dyned System into an Immersive 3-D Game. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.171-181.

Can, A.H. & Aly, E. A. (2018). Lehçeler Arası Kelime Geçişleri: Türkçe ve Mısır Lehçesi Örneği. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.195-204.

Çöltü İmren, C. (2018). Yabancı Topraklarda Ölen İki Kadın: Tezer Özlü ve Unica Zürn'ün Özyaşam Eserlerinde Ruhsal Tedavi ve İntihar İzleklerinin Karşılaştırılması. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.350-360.

Çöltü İmren, C. (2018). Die intermediale Reflexion in der Komparatistik: Dargestellt an ‚Die Ilse ist Weg‘ von Christine Nöstlinger. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.387-394.

Çöltü, İ. (2018). Martin Klein'in "Bir Ağaç Gibi" Eserinde Doğadaki Bitki ve Hayvanların Yaşantılarına Dikkat Çekilmesi ile İnsanlara Farkındalık ve Spiritüel İç Görü Kazandırımı. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 395-405.

Demiral, S. (2018). Çeviride Bir Kültür Aktarımı: Gastronomik Ekinbirimler. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.217-224.

Demirel, A. (2018). Wolfgang Borchert'in 'Die Küchenuhr' Adlı Eserinde Tematik Unsurlar. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.279-290.

Dindar, S. (2018). Çeviride Anlam Kuramı ve Bağlamsal Dönüşümler: Twilight Örneği. İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II. Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.236-245.

Duman, S. (2018). Routinen als Höflichkeitsformen im Familiendiskurs. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 1-9.

Günay Köprülü, S. (2018). Medical Texts' Translation In Terms Of Theoretical Perspectives: The Importance Of Target Group. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.260-268.

Hanbay, O. (2018). 6. Sınıf Öğrencilerinde Ders Çalışma Alışkanlığı Algı Düzeyi ile Yabancı Dil Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 157-163.

İşigüzel, B. (2018). Flow-Zustand: Ein Weg zu mehr intrinsischer Motivation im fremdsprachlichen Lehr-und Lernprozess. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.78-86.

Kaçmaz, E. (2018). Edebiyat ve Dil Öğretimi. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.311-321.

Karaman, F. (2018). Elfriede Jelinek'in 'Sevda Kadınları' Adlı Romanında Kadın İmgesi. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.291-300.

Kırmızı, B. (2018). Alman Edebiyatında Kısa Hikâyenin Gelişimi. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.269-278.

Oğuz, O.&Dabbagh, S. M. (2018). Anadil Örneğinden Yola Çıkararak Arapça Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 164-170.

Önder, A. (2018). Feminist Eleştiri Işığında Bir Okuma: Deli Kadın Hikâyeleri. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.343-349.

Öney, E. (2018). Kinder Lernen mit Tandem-Methode Deutsch. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.96-103.

Özdemir Turan, P. (2018). M. E. Saltıkov Şçedrin'in 'Büyüklerle Masallar' Adlı Eserindeki Edebi Karakterlerin 'Dış Görünüş' Bağlamında İncelenmesi. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 301-310.

Özgün, B. (2018). Lernervariable Perspektiven bei der Vermittlung der Zahlwörter im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung arabischer Muttersprachler in Adana. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.87-95.

Öztürk, A.O. (2018). Barbara Frischmuth ve Hugo Loetscher'in Konya Gezileri Dolayısıyla. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.376-386.

Sabancı, M&Serindağ, E. (2018). Die Sprachbegleitung bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.10-22.

Seymen, A. (2018). Lexikalische, orthografische und grammatische Selektion im Schriftbild der Zweitsprachler. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.23-30.

Sezik, A. (2018). Einflussfaktoren auf die Motivation der Lehrkräfte an den universitären Fremdsprachenabteilungen. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.182-194.

Sucak, D.&Altunkol, E. (2018). Crosslinguistic Influence: Plurality in English and Turkish. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.54-63.

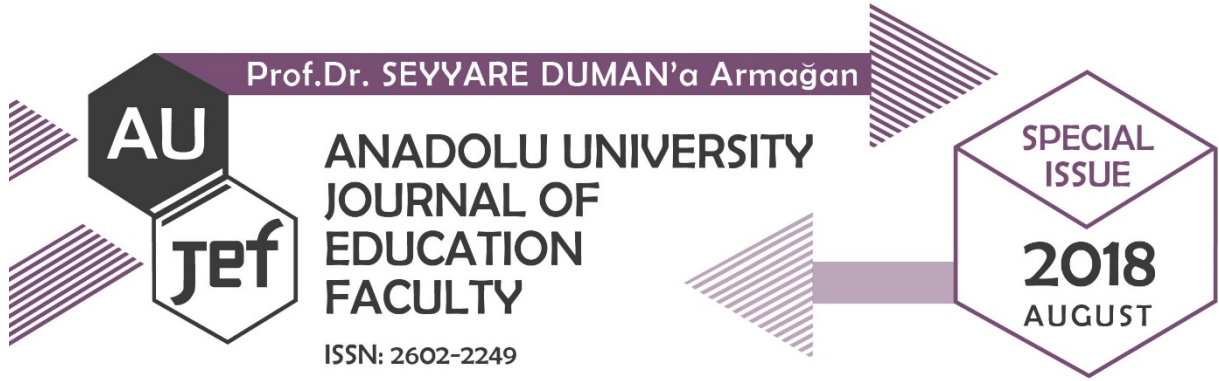
Tanrikulu, L. (2018). Untersuchung der deutschen Übersetzung des Romans "Huzur" von Ahmet Hamdi Tanpınar in Hinsicht auf die deskriptiven Übersetzungsstudien. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.205-216.

Uslu, Z. (2018). Einstellungen türkischer Deutschstudierender zu Deutschland. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.121-132.

Yazıcı Çelik, İ. (2018). Lecturers' Perceptions Regarding the Academic English Requirements of English-Medium Departments. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S. 145-156.

Zengin, D. (2018). Konrad Duden ve Almanca Yazım Kuralları. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.43-53.

Zengin, E. (2018). Türkçedeki Zarf-Fiil Gruplarının Almancadaki Eşdeğerlilikleri. *İçinde. Schriften zur Sprache und Literatur II.* Edt. Balci, T&Öztürk, A.O& Serindağ, E. İjopec Publication, London. S.31-42.



Kocadoru, Yüksel (2012). *Yeni bir Hayat*. Gençlik Kitabevi Yayınları. Konya 2012¹

Gülcan ÇAKIR²

Application Date: 10.05.2018

Accepted Date: 15.06.2018

To Cite This Article: Çakir, G. (2018). Ein neues Leben: Rot-Schwarz. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 168-176.

EIN NEUES LEBEN: ROT-SCHWARZ

ROT

Mein Name: Kerim

Es waren gerade mal zwei Jahre, dass ich in diese Stadt kam. Als ich an dem Busbahnhof in einer Zeit ankam, in der die Sterne trödelten, hatte ich bereits gespürt, dass auch mein Schicksal hier genauso wie die dunkle Nacht sein würde, dunkel wie Teer.

Als ich in das Taxi stieg, drehte ich meinen Kopf nach hinten und sah, wie sich am Autofenster die Straßenlaternen spiegelten als wären sie tanzende Lichterschlangen, während wir unter den Straßenlaternen entlang am Rande der stillen Mauern vorbeifuhren, die im ewigen Schlaf vergraben waren, versuchte ich, der mir völlig fremden Stadt, einen Sinn zu verleihen.

Wie ich oft auch in anderen Städten feststellen musste, verwirrte es mich nicht, dass historische Überreste vernachlässigt und hilflos dastanden. Die Überreste der Burg und die düsteren Schatten der Tore, die den Siegestürmen ähnelten, erstickten die Dunkelheit wie die lange und knochige Hand der Geschichte. Unsere gleichgültige, grobe und wilde Haltung gegenüber allem, was wir um uns herumhaben, hatte auch hier ihre Spuren hinterlassen.

Die rote Farbe, die von den neu geschriebenen Slogans an den Wänden floss, sah aus wie das Blut eines angeschossenen Körpers. Jeder Slogan, der mit „Sei verdammt!“ begann, endete mit "Es lebe derismus". Doch die Menschen, die einerseits „Sei verdammt!“ und andererseits „Es lebe!“ sagten, waren immer auch unsere Menschen. Für manche gab es einige, die verdammen sollten, für manche gab es einige, die leben sollten. Wer diese einigen waren, wurde jeden Tag in den Zeitungen oder Fernsehern

¹ Kocadoru, Yüksel: *Yeni bir Hayat*. Gençlik Kitabevi Yayınları. Konya 2012, Übersetzung der Seiten 7-21.

² Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, gcaakir@anadolu.edu.tr

veröffentlicht. Jünglinge, deren Köpfe gebeugt, Haare durcheinandergeraten und deren Schnurrbärte gerade mal zu glänzen begannen, wurden als „Anarchisten“ vor das Volk gebracht.

Die Nachrichten, die mit „In den Ereignissen, die heute stattfanden ...“ anfangen, endeten mit den Zahlen der getöteten Intellektuellen.

Und die Menschen, die sich diese Nachrichten zu Hause im Fernseher ansahen, in den Händen Teegläser, gleich daneben Kerne, zwischen dem Lärm ihrer Kinder, die sie versuchten ruhig zu stellen, taten so, als wussten sie schon im Vornherein die finsternen Nachrichten von Morgen, indem sie sagten, dass die Zahl der Getöteten sogar noch höher war, als am Vortag. Als hätte sich der Pessimismus der grauen, dreckigen, verzweifelten, schimmeligen, schlammigen, nassen und feuchten Tage auf sie gesetzt und blieb stecken. Der große Schmerz und die Verzweiflung, die dadurch entstand, dass sie bereits wussten, dass morgen schlimmer sein wird als heute, verwandelte sie, obwohl sie lebten, zu Toten. Ihre Körper schienen zu leben, jedoch waren ihre Seelen schon lange gestorben.

Ich konnte mich nie an das dunkle, nach Schimmel riechende Haus in der Barackensiedlung gewöhnen. Am ersten Tag bekam ich Angst, als ich vom Dach des Hauses auf die Stadt sah: graue und blaue Dämpfe von brennenden Öfen hatten die große Stadt gefangen genommen, als hätte eine böse Seele diese Stadt in ihre magischen Arme genommen und umarmt. Die Abwasserkanäle, die bis zu den Straßen überliefen, stanken so stark, als würden sie die Gehirne durchlöchern, es war so, als wollten sie auf unsere Hilflosigkeit anspielen, indem sie andeuteten „Seht her, das seid ihr!“. Der Zustand der ohne jeglichen Aufwand bestehenden Häuser, die seit vielen Jahren hin und wieder vernachlässigt, vom Regen überflutet, vom Winde umgeworfen, mit Schnee vereist worden waren, reflektierte Bilder einer standhaften Inkompetenz, Ungeplantheit und Aufsichtslosigkeit. Menschen, die ihre Stadt, in der sie lebten, nicht beschützen konnten, konnten auch ihre eigenen Wohnungen nicht schützen, und eine riesengroße Stadt krümmte sich hoffnungslos in Todesängsten. Die lebende große Stadt verfaulte wie ein riesengroßer Kadaver, und die Würmer lösten sie Stück für Stück auf.

Dann kam der Herbst. Die Schulen waren schon lange geöffnet, aber ich hatte mich noch immer nicht ins Gymnasium einschreiben lassen.

Ich ging zum nächsten Gymnasium unseres Wohnviertels.

„Schultransfer?“ fragten sie. „Ich habe nicht verstanden“ sagte ich. „Schultransfer?“ wiederholte der stellvertretende Direktor.

Ich schwieg. Sie sahen sich meine Papiere an.

„Naturwissenschaften, oder Literatur?“, fragte erneut der stellvertretende Direktor.

„Literatur“, sagte ich. Warf einen Blick nach draußen und sah wie die Schüler in einer dicken Schicht von Nebel, wie in Joghurt -ähnlicher Konsistenz, hin und her rannten.

Ich mochte die Schule nicht. Mit dem Gefühl der Einsamkeit und Fremdheit saß ich auch während der Pausen auf meinem Platz. Ich konnte es bis Mittag nur mit einem Morgen-Frühstück nicht aushalten. Aber die Begeisterung einen Sesambagel zu kaufen, hatte ich auch nicht mehr. Ich ging zu Fuß nach Hause. Es war so, als würden die zwischen den Häusern verloren gegangenen unregelmäßigen Straßen ins Nichts führen. Die engen, dreckigen und matschigen Straßen führten wieder zu engen, dreckigen und feuchten Häusern.

Meine Mutter, die ständig sagte, sie sei krank und daher zu Hause blieb, wärmte das Essen vom Vorabend auf und zwang mich es zu essen.

Meine Großmutter (väterlicherseits), die in ihrem Zimmer vor sich hinlebte, las religiöse Bücher, aß Essen, trank Wasser, aber sagte seit zehn Jahren kein einziges Wort. Es schien, als wäre sie eine lebende Tote. Obwohl ich den Grund ihres Nicht-Sprechens nicht wusste, sagte man, es hätte damit zu tun gehabt, dass ich mal im Treppenhaus heruntergestürzt war. Nach dem Vorfall meines Sturzes sollen sich meine Mutter, mein Vater und meine Großmutter zu Hause sehr gestritten haben und danach soll meine Großmutter nie wieder gesprochen haben.

Ein seit zehn Jahren nicht sprechender Mensch!

Sie sah uns an, lächelte, küsste uns, roch uns, aber sprach auf keinen Fall. Wenn sie sehr wütend war, schloss sie sich in ihr Zimmer und sagte kein Wort, tat so, als wäre kein anderer außer sie selbst dort.

Ich wusste, dass der Grund, warum sie in der Familie überhaupt nicht sprach, ein Schrank war.

Die Geschichte mit dem Schrank war -soweit ich mich erinnern kann- wie folgt:

Als ich klein war und im Dorf lebte, wollte nach Angaben meiner Mutter und meines Vaters meine Großmutter einen Schrank; doch nach Angaben meiner Großmutter war meine Mutter eine sehr sorgfältige Frau und deshalb war es für sie eine Bedingung einen Schrank zu kaufen.

Der Schrank (besser gesagt die Garderobe) kam eines Abends vor die Haustür. Die Nachbarn eilten heran und sahen sich dieses großartige Werk aus Walnussholz bewundernd an. Es war unmöglich, ihn nach oben über die alten Treppen unseres Hauses zu bekommen, denn der Schrank war breit und die Treppen viel zu eng. Die Meister diskutierten, jeder hatte eine andere Idee. Auch wenn einige meinten, dass der Schrank abgeschraubt und in Teile zerlegt getragen und dann wieder montiert werden sollte, waren einige gegen die Zerlegung des hübschen Schrankes in Teile und schließlich wurde entschlossen, dass die Jahrhunderte alten Eichenbretter von dem Boden unseres Wohnzimmers demontiert und der Schrank mit Seilen hochgezogen wird.

Ich erinnere mich daran, dass die 5 cm dicken Bodenbretter vom Boden herausgeholt wurden. Es war so, als ob die Zähne unseres alten ottomanischen Hauses herausgezogen wurden. Man sah die schweren Balken an der Unterseite. Sie waren der Nacktheit überlassen und warteten darauf, bis wohin es noch gehen sollte.

Der Schrank wurde nach oben gezogen. Ein Teil der Bretter wurde wieder an seinen Platz genagelt. Es war jetzt Nacht. Die Meister waren kurz davor die letzten zwei Bretter fest zu nageln, als sie dann zu dem Entschluss kamen, dass auch mein Vater diese Arbeit machen könnte. Und mein Vater sagte, ich nagle die schon fest und ging mit ihnen zusammen bis nach draußen. Während meine Mutter mit der Vorbereitung des Essens beschäftigt war, ging ich, aus welchem Grund auch immer, in den Raum, den wir als Keller nutzten und indem sich aus Eichenholz angefertigte Fässer mit eingelegtem Gemüse (turşu), in fest zugebundenen Tongefäßen Butter, in Leinenbeutel sorgfältig aufbewahrtes Suppenpulver aus Mehl und Joghurt (Tarhana) und getüpfelte Eier unserer Hühner befanden. Nachdem ich von dort ein paar getrocknete Pflaumen genommen hatte, ging ich raus aus dem Raum.

Das andere Ende des Bretts, auf das ich trat, stieg ganz schnell auf und eine kiloweise schwere Last prallte in mein Gesicht, wie ein Katapult. Der Boden unter mir war leer, zusammen mit dem Brett stürzten wir in die Leere und flogen, flogen, flogen...

Jemand lag stark blutend am Boden. Und ich war wie eine Wolke im Himmel und sah alles. Mit einem Wehklagen und schreiend rannte meine Mutter und drehte den auf dem Boden liegenden um. Oh mein Gott! Das war mein Körper! Ein verquollenes Gesicht, die Augenlider und Lippen geschwollen,

die Stirn in zwei geteilt und Blut, sprudelte wie ein Springbrunnen. Meine Mutter versuchte mit ihrer Hand das Blut auf meinem Kopf zu stoppen, doch das Blut schlug mit Widerstand ihre Hand zurück.

Im Dorf gab es nur ein Auto. Das braune Auto von Onkel Cemal, eins von den berühmten Autos, die im Hinterteil rund waren. Weil er selbst als Taxifahrer arbeitete, lebte er normalerweise in der Stadt, aber kam ab und zu von der Stadt ins Dorf, um seine Mutter und seinen Vater zu besuchen.

Gott sei Dank! Das Auto war an jenem Tag im Dorf. Ich sah, wie sie mich sofort in das Auto trugen. Onkel Cemal fuhr in dieser Nacht vielleicht das erste Mal in seinem Leben so schnell sein Auto. In sehr kurzer Zeit brachten sie mich ins Krankenhaus.

Als der Arzt mich sah, sagte er „er hat sehr viel Blut verloren, aber er hat die Kraft eines Stiers, zum Glück (maşallah)“. Später öffnete ich meine Augen auf einem weißen Tisch unter vielen leuchtenden Lichtern. Ich war nun zu mir gekommen. Es wurden keine familiären Betreuer im Krankenhaus zugelassen, doch der Oberarzt erlaubte ausnahmsweise, dass meine Mutter mir behilflich sein konnte.

Meine Tage verliefen ausgesprochen monoton. Doch als ich eines Tages zusehen musste, wie ein hübsches junges Mädchen mit grünen Augen wegen eines Schlangenbisses sich mit großen Qualen hin und her wand und schließlich starb, weinte ich.

Ich sah all die Menschen in diesen Tagen, die im Dorf beim Baumschneiden ausversehen die Axt auf ihren Fuß schlugen, die vom Wallnussbaum stürzten und im Koma lagen, die Sterbenden wegen eines Eselstritts in den Bauch.

Jetzt steht diese alte Garderobe in meinem Zimmer. Die Verzierungen sind abgefallen, die Türen quietschen bei jedem Öffnen, die Schubladen lassen sich nicht ganz öffnen und schließen.

Bei jedem Berühren erinnere ich mich an meinen Sturz. Wenn in dieser Nacht das Auto nicht da gewesen wäre, wäre es unmöglich mich auf einem Pferd oder einem Esel noch rechtzeitig ins Krankenhaus zu bringen. Und ich würde wegen zu vielem Blutverlust sterben.

Manchmal möchte ich gerne wissen, wo sich das Grab von Onkel Cemal befindet, aber ich bekomme von keinem eine bedeutende Antwort. Wer weiß, wo mein stillschweigender Retter unter welchem dornigen Rosenbaum oder auf welchem hohen Hügel unter dem Schatten einer Buche liegt. Daher liegt er im heiligen Licht an dem wertvollsten und höchsten Ort, den ich in meinem Herzen für ihn auserwählt habe.

Es war sehr erstaunlich, dass ich wegen einer Garderobe gestürzt war und sich deshalb jeder gestritten hatte. Vielleicht war jeder ein wenig verantwortlich, doch mit der Aufregung die Verantwortung jemandem anderen zuzuschreiben, wurden die Menschen aggressiv und fühlten sich sogar beleidigt. Da es im Leben immer recht habende und nicht recht habende gibt, gab es bei uns auch diejenigen, die von sich aus im Recht waren und diejenigen, die im Unrecht waren. Und das sollte auch so weitergehen.

Die Unvereinbarkeit mit den Bewohnern des Hauses, spiegelte sich auch nach außen wider. In dem Gedränge der Stadt war ich sowas von einsam. Es gab niemanden, der mich anrief, nach mir fragte, mich mochte oder auch nicht mochte. Die Besorgnis, Unsicherheit und Angst ernährten auch andere Ängste und jeder hatte vor allem Angst und wurde daher teilnahmslos. Teilnahmslose Menschen zu verwalten, war natürlich auch einfacher. Vielleicht war es das, was man wollte.

Doch diejenigen, die nicht schwiegen, hatten statt miteinander zu sprechen, die Polarisation und die Gewalt gewählt. Die Zahl der jeden Tag sterbenden oder getöteten Schüler, Lehrer, Studenten, Akademiker und Wissenschaftler füllte nur die Statistiken. Es schien, als ob ein Elend und ein Fluch auf dem Lande hockte. Sobald die Mühle des Todes ihre besten Kinder mit ihren eisernen Händen gefangen nahm, zerkleinerte sie und ließ ihren Staub im Winde verwehen. Diese Stäube vermischten sich im Wasser der Flüsse und Bäche und flossen mit der Zeit in die Meere, wobei die dunklen Meere des dunklen Zeitalters in den Schnee eingingen.

Eines Tages ließ uns unser Literaturlehrer im Aufsatzunterricht einen Aufsatz über „Die Verantwortung eines Intellektuellen in der türkischen Gesellschaft“ schreiben. Ich schob einen Aufsatz, der die Ansicht vertritt, dass ein türkischer Intellektuelle seinen eigenen Weg mit Entschlossenheit gehen sollte, trotz aller Umstände, auch wenn er alleine steht. Ich bekam die höchste Note der Klasse und das von mir Geschriebene wurde in der Klasse laut vorgelesen. Die Augen meines Literaturlehrers glänzten. Seine grünlich, graulich blauen Augen erröteten und glänzten.

Offensichtlich war er zufrieden mit dem, was sein Schüler geschrieben hatte.

Eine Woche später kam die Nachricht, dass er während seines Einkaufs im Basar getötet wurde.

Sofort rannten wir zum Basar. Man hatte ihn mit Zeitungen bedeckt. In der Hand hielt er noch immer ganz fest die Netztasche mit Gemüse. Das geflossene Blut schlängelte sich wie eine schwarze Schlange unter den Zeitungen und als würde es dem Leben einen Schlusspunkt verpassen, blieb es gerinnend stehen.

Eine Gruppe kam um sich für den Lehrer zu rächen, stürmte das Gymnasium; es gab nichts anderes als einen Tritt und Schlag-Kampf. Die Menschen in den umliegenden Gebäuden taten so, als wären sie kein Teil dieses Spiels, beobachteten die Ereignisse zwar mit Besorgnis, aber sie griffen nicht ein. Sie schrien nur „Lauft weg, lauft weg!“, dann versteckten sie sich wieder hinter den Vorhängen und sahen sich das Theaterspiel weiter an.

Da sich die Kreise der Gewalt und des Todes noch schneller drehten, gingen noch mehr Menschen als Opfer in diesem Wirbel verloren. Der in solchen Situationen gesuchte „große Retter“ kam irgendwie nicht und jeder erwartete die Befreiung durch andere. Die, die ihre eigene Schwäche und Verzweiflung nicht gestehen konnten, suchten die Lösung und das Problem anderswo.

Die dünnen Menschen mit eingefallenen Wangen, die sich nicht gut ernährten und ihr alltägliches Leben zu erhalten versuchten, waren nur in der Position eines Zuschauers. Sie sahen sich jeden Tag eine Theateraufführung an, deren Szenario jemand anderer geschrieben hatte. Und als sie das blutige Theater verließen, taten sie so, als wäre alles ein Spiel, mit einer zerstreuten Stimmung wollten sie das Blut, das Morgen vergossen werden sollte, sehen. Sie waren vom Blut betroffen. Diese anonyme Masse wurde mit dem Blut der großen Schlachthöfe besoffen. Sie sah ihre Opfer an, wie die berauschten Priester der heiligen Rituale.

Während ich all diese Dinge beobachtete, unterschätzte ich auch manche Entwicklungen, hatte nichts dagegen, in den geteilten und befreiten Vierteln herum zu laufen.

Als ich in ein anderes Viertel zum Einkaufen ging, drückten mich vier junge Leute, die meinen Weg kreuzten, an die Wand. Es war genau wie ein Fangeisen. Die Straße war auf beiden Seiten mit hohen Steinmauern umgeben. Das Moos der Wände, das sich langweilte, seit Jahren die gleichen Szenen mit zu beobachten, genierte sich und errötete vielleicht auch in Aufregung des eventuell fließenden Blutes. Der an meinem Gesicht neu wachsender Schnurrbart und der Bart waren so weich und genauso

verzweifelt, wie das Moos an den Wänden. Jemand mit einem Blick, der so scharf wie eine Kugel war, hielt die Waffe mit Zuversicht an meine Stirn und fragte, wohin ich gehen Meine Antwort muss sehr unschuldig gewesen sein, denn er sagte, dass ich sofort zurückkehren sollte, dass er ansonsten meinen Schädel sprengen würde. Ich drehte mich um und überlegte auf dem Weg nach Hause ständig, ob hinter mir eine geschossene Kugel meinen Rücken oder meinen Kopf treffen würde. Ich zitterte am ganzen Leibe und hatte einen Schweißausbruch. Es war so, als ob meine Füße von meinen Knien abgerissen worden waren und das Innere meines Körpers entleert worden war. Weder Aufregung und Zorn, noch wütendes Geschrei und Rebellion, ohne irgendeine Reaktion vergrab ich mich mit dem Gesicht nach unten in meinem Bett, wie eine frische Blume, die im Frühling geschnitten wurde. Ich hatte das Konzept von Raum und Zeit verloren. Die Zähne der Todesmaschine, auf die ich geworfen wurde, schleuderten mich wie ein auf sie gefallener Gummiball wieder zurück ins Leben.

Der nach Tod riechende Atem des Terrors, der Anarchie, des Chaos und der Hilflosigkeit schnappte jeden Menschen auf jeden Fall irgendwo auf. Dieser Tod färbte den weißen Schnee rot, mähte die Frühlingsäste wie eine Sense aus Stahl, oder das Meer floss nicht blau, sondern rot. Doch die Mütter, die Hände ineinandergelassen, die ihre Kinder dem Feuer und Wasser als Opfer hingaben, konnten dem, was passierte, keinen Sinn geben und gingen in der Sinnlosigkeit des Tages verloren.

Freundschaften und gute Freunde sein, wurden im politischen Rahmen völlig aufgelöst, obwohl jeder wusste, dass es keine Änderung geben würde, stritten sie sich immer. Ich verglich das Ganze, was passiert war, mit einem Boot: Die im Boot sitzenden waren in zwei geteilt, einige versuchten in eine Richtung zu paddeln, die anderen paddelten vergebens in die andere Richtung. Energie und Hoffnung gehen zur Neige; sie standen immer an derselben Stelle, obwohl sie dachten, sie würden irgendwohin gehen.

Der einzige Ausweg aus dieser Sinnlosigkeit und Ineffizienz war der Tod. Der Hirte der Herde hatte sich nun einmal entschieden, seine Widder zu opfern, die er eigentlich schützen musste. Nicht der Hirte, sondern andere führten die Herde.

SCHWARZ

Es waren verworrene Jahre. Lehrer, Studenten, Anwälte, Richter, Polizisten, Soldaten alle waren Opfer einer wilden Ernte. Sie wurden einfach mit einer Zeitung verdeckt, doch das Leben ging weiter, so wurde es jedenfalls wahrgenommen. Die Menschen waren froh darüber, an jenem Tag heil zu Hause angekommen zu sein und zugleich erlebten sie Unruhe wegen der Unabsehbarkeit des nächsten Tages.

Ich verstand nicht viel von diesen Sachen, aber dass unser Literatur- Lektor getötet wurde, zerstörte die Ordnung der ganzen Uni. Die Parteien, die in derselben Klasse waren, sich jedoch bisher nicht besonders aggressiv verhielten, spalteten sich nach diesem Ereignis ganz strikt. Es war so, als gäbe es in der Mitte der Klasse eine unsichtbare Mauer und teilte die Studenten in zwei. Beide Gruppen behaupteten für sich, dass der Lehrer von der "anderen Gruppe" getötet worden war.

Die Boykotte, Demonstrationen, Meetings; Getöteten, Verletzten -als wären sie in einem Filmset- ließen es nicht zu das Erlebte im Kopfe zu verarbeiten, zu begreifen und die zu einer Lösung führenden Mechanismen in Antrieb zu setzen.

Alles war in Stücken. Die Identitäten der Menschen wurden auseinandergerissen. Niemand wusste, wo er hingehörte, denn es gab keine Klassenbildung. Eine klassenlose Gesellschaft versuchte ihre Klassen zu bilden, doch die dafür notwendigen Grundbedingungen erfüllte sie nicht. Sie hatte keine

Industrie, keine Fabrik und auch keinen Schlot. Ohne eine starke Kapitalistenklasse könnte es auch keine starke Arbeiterklasse geben. Und da eine Klasse sich nicht von alleine ohne Weiteres bilden konnte, ertranken am Ende diejenigen, die es versuchten mit Gewalt zu schaffen, in dem Blut, das sie selbst vergossen hatten. Es gab Metzger und Opfer, aber das Komische daran war, dass jeder, der ein Messer in der Hand hielt, sich wie ein Metzger aufführte. Opfer gab es sowieso viele. Die Gesellschaft war dafür gerade opportun.

Meine Traurigkeit und meine Einsamkeit versuchte ich in der Menge zu ersticken. Ich besuchte verschiedene Städte und verschiedene Räumlichkeiten. Ich versuchte mich im Glanz der Städte zu verlieren, doch die an bestimmten Zeiten auf die Straßen sinkende Einsamkeit, machte die Finsternis in meiner Seele noch dunkler. Die tagsüber fröhlichen (lebensfrohen) Fassaden der Gebäude, gewaschen durch eine Menschenmenge, wanderten abends in den Tiefen einer unerkannten Stille. Der auf sie einwirkende Pessimismus, hatte sich auf die ganze Stadt ausgedehnt.

Die Zeitungen, die durch den Nachtwind schwebten, umarmten sich wie Teile zerrissener Engelflügel in der Luft, vorbeifahrende Autos wirbelten sie hinter sich her, und schließlich überließen sie die Engelflügel ihrem Schicksal, als hätten sie verstanden, dass sie zu jener Zeit nichts mehr taugten. Hunde, die in Rudeln umherliefen, schliefen tagsüber und nachts griffen sie wie verrückt alles an, was sich bewegte. Mit ihren wütenden Augen suchten sie etwas, was sie mit ihren scharfen Zähnen hätten zerfetzen können, sie hatten mit nichts und niemandem Mitleid.

Diejenigen, die aus Nachtclubs und Bars rauskamen, waren ein kleines Bisschen verwirrt als sie mit der Dunkelheit und Stille konfrontiert wurden, doch dann nahmen sie den Mut zusammen, auch wegen der Verlassenheit und Leere, und dachten sie wären die Besitzer oder Herrscher der Stadt.

Die Taxifahrer, die jeden und alles kannten, schliefen in den Taxis, diejenigen, die nicht schlafen konnten, erlebten die Aufregung irgendwelche Leute, die in den Armen der Nacht hin und her schwenkten, als Kunde übernehmen zu können.

Die normalerweise 24 Stunden lang geöffneten Kaffeehäuser (kahvehane) machten zu Reinigungszwecken Fenster und Türen auf, platzierten die Stühle umgekehrt auf die Tische und wuschen die Marmorböden mit schaumigem Wasser. Um das Wasser von dem Boden zu entfernen, streuten sie nach Kiefer riechende Späne drauf und dann fegten sie mit einem Besen die Feuchtigkeit aufsaugenden Späne ab. Mit dieser jeden Tag am Morgengrauen stattfindenden zeremoniellen Reinigung war der Geruch dieser Späne an den Wänden der Kaffeehäuser. Diese Späne waren von den tagsüber abgehackten Bäumen der verschneiten Berggipfel, die zuvor als Holz, Schnittholz oder sonst etwas verarbeitet wurden, übriggebliebener „Müll“, der zu überhaupt nichts anderem verwertbar erschien. Auch die zum Kaffeehaus kommenden Tuberkulösen gaben sich diesem Geruch hin, der ihnen in den ersten Stunden das Atmen erleichterte, aber dann ließen sie sich selbst in die Arme des Zigarettenrauchs fallen.

Der Geruch von Kiefer und Bergen hinterließ seinen Platz bis zu den ersten Stunden des nächsten Tages dem Geruch von Gift, Meer und Tee.

Ich fiel noch mehr in die Tiefe und versank in der Dunkelheit als ich mich in dieser Hoffnungslosigkeit wälzte.

Mit der Schließung der Schulen war ich erleichtert und konnte durchatmen. Anstatt den ganzen Sommer lang nichts zu tun, begann ich einen Arbeitsplatz für den Sommer zu suchen.

Es sah so aus, als wäre der beste Ort dafür ein Restaurant oder ein Kebab Laden. Die Arbeit wäre nicht schwer, doch 12 Stunden lang auf den Beinen zu sein, könnte anstrengend sein. Aber, dass es Essen

gab, war etwas Schönes. Es war besser als selbst Essen und Trinken zu kaufen. Ich würde sowohl selber arbeiten als auch satt sein. Ich wanderte durch die Stadt und suchte einen Arbeitsplatz. Ich entschied mich für das Restaurant am Busbahnhof und ging hinein. Sie stellten mich als Kellner-Helfer ein. Ich sollte die Tische reinigen, fegen und Fenster putzen. Die täglichen Gerichte sollte ich von der Küche zum Restaurantbereich bringen. Es war keine schwere Leistung.

Ich arbeitete planmäßig und programmiert. Morgens nach meiner Ankunft, wischte ich zuerst die Fenster ab. Es war nicht einfach die großen Fenster, die wie Vitrinen waren zu putzen, aber es machte Spaß. Ich schaute zu, was draußen so alles passierte. Ich betrachtete die Autos, die Menschen und Autos und Busse, die in den Bahnhof kamen. Eine Art von Psychoanalyse war es, was ich machte.

Der Bahnhof war nur ein Punkt. Menschen, die kamen, die gingen, die sich verabschiedeten, die sich wiederfanden, die weinten, Soldaten, die ankamen und gingen, Menschen, die ihren Weg verloren hatten, Besoffene, Prostituierte, Geschäfte, Polizisten, Häftlinge, Abhängige, es war möglich hier jeden und alles zu sehen. Dieses laufende System, in diesem rotierenden Rad war ich vielleicht auch nur eine Schraube, aber eine Schraube, die ihre Arbeit machte.

Manchmal trug ich Essen mit Tablett zu den Busunternehmen, bekam Trinkgeld. Ich kannte die Namen und Standorte der Unternehmen auswendig. Dieser Ort wurde, wie eine Erweiterung meines Körpers. Ich war ständig in Bewegung.

Manchmal gab es auch Wochen, an denen ich in Nachtschicht arbeitete. Wir arbeiteten von 7 Uhr abends bis 7 Uhr morgens 12 Stunden lang, während andere schliefen.

Das Interessanteste war, dass schläfrige Passagiere diese Stadt mit Sivas, Malatya oder Kayseri verwechselten. Offensichtlich wollten sie dort ankommen und ihrem Ziel näher sein. Lächelnd sagte ich: "Nein, das ist nicht Sivas, es ist Çorum", und führte dazu, dass ihre schläfrigen Augen sich wie Untertassen öffneten.

Manchmal kamen kurz vor der frühen Morgenzeit Sänger und das Musiker-Team aus dem gegenüberliegenden Kasino zum Restaurant und fragten nach Kuttelsuppe. Missgelaunte und erschöpfte Frauen, deren Schminke unter den Lichtern verwischt worden war, die Haare blond gefärbt, wegen Zigarettenkonsum die Poren bis zur letzten Grenze geöffnet, die nach Atem strebende Nase, groß wie eine Kartoffel geworden war; neben ihnen Geiger, Darbukka-Trommler und Klarinettenisten, die dünne Schnurrbärte hatten und ihre ausgefallenen Haare versuchten zu verbergen, indem sie die restlichen wenigen Haarsträhnen über den ganzen Kopf streckten, aßen leise und unauffällig ihre Suppen. Wie durch Dünger gesprossene frische Pflanzen, setzten sie ihr Leben fort, als hätte Dünger überhaupt nichts damit zu tun gehabt.

Die sich im Keller befindende Moschee, war nachts ein Ort für manche Leute, die nach einem Platz zum Schlafen suchten.

Das Leben ging weiter mit all seiner Künstlichkeit. Die Welt sei eine Theaterbühne sagten manche, und sie hatten wohl Recht damit.

Dass sich die als ehrlich, ruhmreich und ehrenhaft darbietende ganze Umgebung, bei der kleinsten Gelegenheit umgestaltete, war vergleichbar mit den Tieren, die im Wald lauerten und bereit waren, jede Art von Beute zu zerfetzen. Wenn der Ort ein Wald ist, wird auch die Umgebung brutaler.

LITERATUR

Kocadoru, Yüksel (2012). *Yeni bir Hayat*. Gençlik Kitabevi Yayınları. Konya 2012

Online:

COLLINS- (2018) <https://www.collinsdictionary.com/de/ubersetzer> (wurde erreicht im Zeitraum von Mai- Juli 2018)

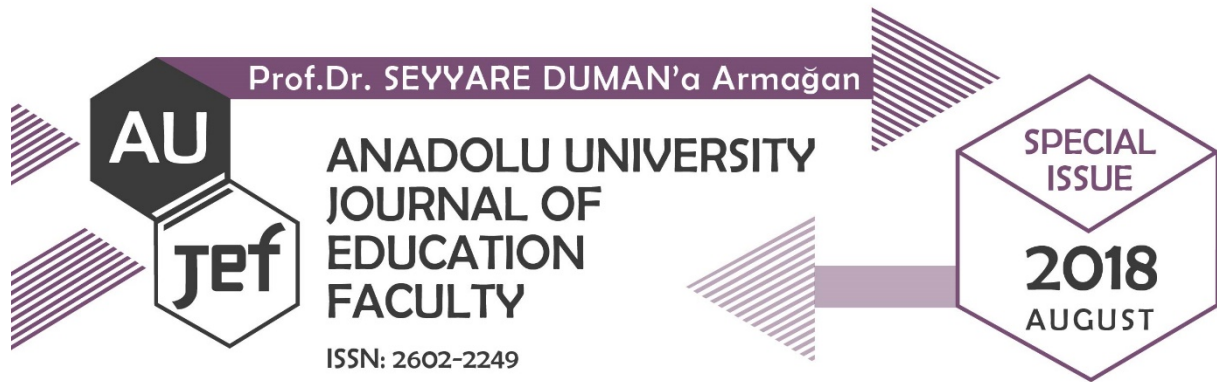
DUDEN- (2018) Die Rechtschreibung. <https://www.duden.de/rechtschreibung/> (wurde erreicht im Zeitraum von Mai- Juli 2018)

REVERSO- (2018) Online. [bersetzerwww.reverso.net/text_translation.aspx?lang=DE](https://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=DE) (wurde erreicht im Zeitraum von Mai- Juli 2018)

PONS- (2018) Textübersetzung. <https://de.pons.com/text-übersetzung> (wurde erreicht im Zeitraum von Mai- Juli 2018)

GOOGLE- (2018) Übersetzer. <https://translate.google.com/?hl=de> (wurde erreicht im Zeitraum von Mai- Juli 2018)

ONLINE TRANSLATOR- (2018) <https://m.online-translator.com/?prmtlang=de> (wurde erreicht im Zeitraum von Mai- Juli 2018)



Öztürk, Ali Osman (2017). *Türküyü Okumak. Türkü Yazıları II [Volkslied lesen literarisch. Gesammelte Aufsätze zum Thema Volkslied II]*. Istanbul: Hiperyayın. 426 S. mit Abb.¹

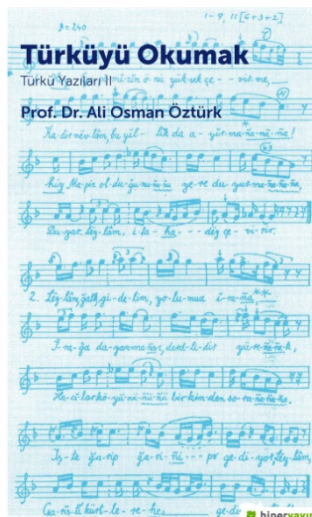
Otto HOLZAPFEL²

Application Date: 18.05.2018

Accepted Date: 15.06.2018

To Cite This Article: Holzapfel, O. (2018). "Volkslied als sprachliches Kunstwerk". Ein Sammelband zum Thema Volkslied. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue)*, 177-178.

“VOLKSLIED ALS SPRACHLICHES KUNSTWERK”. EIN SAMMELBAND ZUM THEMA VOLKSLIED



„Auch wenn ich wüsste, dass morgen die Welt zugrunde ginge, würde ich heute noch ein Apfelbäumchen pflanzen.“ In der Tradition des Islam ist das ein Hadīth des Propheten Mohammed. So oder ähnlich soll sich auch im 16. Jahrhundert Martin Luther geäußert haben. Daran gibt es zwar Zweifel (der älteste Beleg dazu ist wohl von 1944), aber nicht an der anspruchsvollen Wahrheit dieser offenbar allgemeingültigen Aussage, die wie ein Spruch in Brückenfunktion zwischen Orient und Okzident klingt und an die man im Jubiläumsjahr 2017 der Reformation und des großen Mitgestalters deutschsprachiger Kultur erinnern darf. Aus dem 16. Jahrhundert stammen auch die ersten umfangreicheren Quellen, die wir zur deutschsprachigen Volksliedüberlieferung kennen. Und seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bemüht man sich um die wissenschaftliche Dokumentation und Analyse dieser Quellen, deren Wirkung und deren Weiterentwicklung als populäres Lied (bis hin zum modernen Schlager) in unsere Gegenwart hineinreicht und wohl weiterhin fortleben wird. Das Interesse an solchen Liedern war sehr wechselhaft; in unserem Jahrzehnt kann man von einer Volksliedforschung in Deutschland leider kaum mehr sprechen. Und doch gehören diese

¹ Rezension zum genannten Werk.

² Prof. Dr., ehemaliger Leiter des Deutschen Volksliedarchivs, Freiburg i. Br., Deutschland, e-mail: ottoholzapfel@yahoo.de

Zeugnisse der populären, oft an Mündlichkeit orientierter Überlieferung zu den wichtigen Quellen unserer identitätsstiftenden Eigenkultur.

Solche Forschung lebt auch vom internationalen und vom interethnischen Vergleich, und vieles, was bei uns versucht wurde, zum Teil erfolgreich, lässt sich prinzipiell auf andere Sprachbereiche übertragen. Das Lied an sich stiftet Freude, Singen trägt zur Gesundheit bei; wer sich mit diesen Liedern beschäftigt gerät in ihren Bann, möchte sie näher verstehen lernen, ihre Charakteristik erforschen, ihre Zeugnisse sammeln, ihre wunderbaren Texte und ihre oft mitreißenden Melodien mit anderen teilen. [In dem Sinne möchten wir im Folgenden eine gelungene Veröffentlichung mit dem einladenden Titel „*Volkslied lesen literarisch*“ besprechen.]

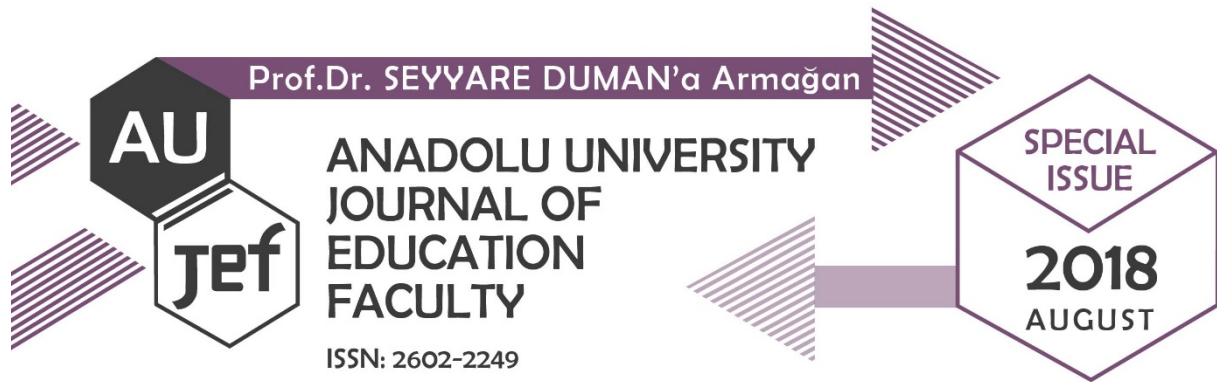
Der erste Zugang zum Volkslied erschließt sich uns über die Sprache dieser Texte (*Abschnitt A, S. 21-77*), und bereits hier wird vom Verfasser dieser gesammelten Aufsätze mit Recht auch interkulturell argumentiert. Die Sprache der Volkslieder hat eine eigene Struktur; erzählende, epische Lieder haben einen Aufbau, den es zu untersuchen gilt (*Abschnitt B, S. 81-107*). Lieder spiegeln die Zeit ihrer Entstehung, sie sind Zeugnisse ihrer jeweiligen historisch gewordenen Wirklichkeit. Ja sie haben im Hinblick auf allgemeine und überlieferte menschliche Erfahrung eine „Beweiskraft“ (*Abschnitt C, S. 111-187*) in der Art ihrer Interpretation dieser Wirklichkeit. Epische Lieder, auch wo sie historisches Geschehen derart in eigener Weise sehen und bearbeiten, haben aus dieser Sichtweise eine eigene Wahrheit, die es zu entdecken gilt.

Wichtig ist die quellenkritische Dokumentation der Liedüberlieferung (*Abschnitt D, S. 192-250 und Abschnitt H, S. 377-423 zur Archivierung dieser Zeugnisse*). Das gilt gleichermaßen, ob uns nur wenige Generationen oder gar Jahrhunderte von der damaligen Liedwirklichkeit trennen, die es zu erläutern und für die Nachwelt zu sichern gilt. – Lieder „wandern“, sie überwinden ethnische Grenzen (*Abschnitt E, S. 253-298*), sie passen sich in andere Kulturen ein oder werden, wie in unserer Gegenwart zunehmend, auf internationalem Niveau gemeinsames, interkulturelles Erbe. – Lieder spiegeln ihre jeweilige Welt, sie sind in der Ideologie ihrer jeweiligen Umwelt gefangen bzw. sie gestalten auf politisch relevanter Ebene unsere Sicht von der Welt mit (in positiver wie auch in negativer Weise). Es gibt „Lieder in der Ideologie“ und eine eigene „Ideologie im Volkslied“ (*Abschnitt F, S. 301-338*).

Wir sind nicht so naiv, bei Volksliedern, bei populären Liedern überhaupt, nur an die Idylle der angeblichen Entstehung in einer heilen, von jeglichem Marktgeschehen unberührten Welt zu glauben. Ideologisch gefärbte Lieder beeinflussen uns wie das Geschrei auf dem Markt; Lieder lassen sich selbst vermarkten (*Abschnitt G, S. 341-374*) und „zu Geld machen“ (und das bereits mit den als Massenware gedruckten Liedflugschriften seit der Reformationszeit im 16. Jahrhundert).

Volksliedforschung gehört nicht zu den großen und weltbewegenden Disziplinen im Betrieb einer Universität. Dafür repräsentiert sie einen Bereich, in dem der Laie oft mehr (praktische) Erfahrung einbringen kann als sich der Wissenschaftler am Schreibtisch vorstellt. Volksliedforschung eignet sich dazu, fächerübergreifend und standesunabhängig betrieben zu werden; Theorie und Praxis können (und müssen) zusammenarbeiten, um das Volkslied zu „verstehen“. Das Volkslied zu verstehen kann einen Schlüssel zum Verständnis eigener Identität liefern und kann damit ein Beitrag zur gesellschaftlichen Gesundheit sein. Allerdings nur ein Beitrag: kaum mehr, aber auch nicht weniger – und das in einer Zeit gefühlter Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Die Welt zu heilen: Da hilft ein Apfelbäumchen allein nicht. Aber es stärkt die Hoffnung, auf dem richtigen Weg zu sein.

Mögen die vielfältigen Anregungen aus dieser beachtlichen Zusammenstellung auf fruchtbaren Boden fallen!



Lincke, Harold, *Instinktverlust und Symbolbildung. Die psychoanalytische Theorie und die psychobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens*, Hans-Jürgen Heinrichs (Hg.), Berlin: Severin und Siedler, 1981.¹

Otto HOLZAPFEL²

Application Date: 21.06.2018

Accepted Date: 23.07.2018

To Cite This Article: Holzapfel, O. (2018). Vom Vergnügen ein älteres Fachbuch zu lesen. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 179-184.

VOM VERGNÜGEN EIN ÄLTERES FACHBUCH ZU LESEN

Eine Diskussion im Grenzgebiet von Natur- und Geisteswissenschaft

Fachbücher in den Naturwissenschaften veralten zumeist in wenigen Jahren. In den Geisteswissenschaften ist ein derartiger „Fortschritt“ nicht so eindeutig festzustellen. Auch ältere Darstellungen behalten oft ihren Wert; die Sprache der Argumentation ändert sich, aber nicht unbedingt ihre Qualität und Überzeugungskraft. Wenn man sich vom Modejargon (in den Geisteswissenschaften meiner Ansicht nach leider zu häufig) freimachen kann, dann wird man auch mit Vergnügen ein älteres Fachbuch lesen. Wer es wagt, sich auf einen inhaltlich schwierigen Text einzulassen, der im Grenzgebiet zwischen Geisteswissenschaft und Psychoanalyse, zwischen sprachwissenschaftlicher Erkenntnis und biologisch orientierter Naturwissenschaft angesiedelt ist, dem sei Harold Linckes *Instinktverlust und Symbolbildung* von 1981 empfohlen.³

Psychoanalytische Literatur ist durchaus nicht meine Alltagslektüre, aber hier bin ich sehr angetan von der trockenen, klaren Sprache des Verfassers, der allgemeinverständlich schreibt und etwa hochtrabende (und zumeist auch für mich ziemlich erklärungsbedürftige) Fach- und Fremdwörter vermeidet. Sein Text erläutert, er verschleiert nicht. Dieser Hinweis kommt von mir, Jahrgang 1941, und er klingt vielleicht altertümlich, und möglicherweise verschleiert er seinerseits nur, dass ich die

¹ Rezension zum genannten Werk. Eingereicht vom Verfasser für die Ausgabe "Seyyare Duman Armağan Sayısı".

² Prof. Dr., ehemaliger Leiter des Deutschen Volksliedarchivs, Freiburg i. Br., Deutschland, e-mail: ottoholzapfel@yahoo.de

³ Lincke, Harold (1981): *Instinktverlust und Symbolbildung. Die psychoanalytische Theorie und die psychobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens*, Hans-Jürgen Heinrichs (Hg.), Berlin: Severin und Siedler, 190 Seiten. – Das Buch ist antiquarisch und billig über das Internet zu haben. Der Herausgeber, der nach dem Tode Linckes dessen nachgelassene Manuskripte bearbeitete, hat eine wichtige Einführung dazu formuliert, und das Buch hat ein ebenfalls lesenswertes Vorwort von Paul Parin. Der Ethnologe und Schriftsteller Hans-Jürgen Heinrichs ist Jahrgang 1945 (vgl. Wikipedia.de).

Fachsprache vieler jüngerer Kollegen nur sehr schwer (und manchmal überhaupt nicht) verstehe. Trotzdem halte ich diese Bemerkung für wichtig und richtig. Eine Fachsprache muss sich nicht durch übertriebene Undeutlichkeit auszeichnen.

In diesem Buch geht es unter anderem um „die biologische Verhaltensebene“ des Menschen gegenüber der „psychologischen“. Und um die sogenannte „Instinktverwirrung“, das heißt um den Verlust des „angeborenen Motivationssystems“ des Menschen, welche in der Frühgeschichte der Menschheit durch die Fähigkeit zur „Symbolbildung“ ersetzt wurde. „Symbol und Zeichen“ werden im Kontrast und im Nebeneinander erläutert. Schließlich geht es um das Verständnis der „evolutionären Neuerungen“, welche den Menschen als homo sapiens ausmachen und ihn vom höher entwickelten Säugetier qualitativ und grundlegend unterscheiden. Wie diese zu verstehen sind, darüber gehen die Meinungen weit auseinander, und das spiegelt sich im unterschiedlich fachlichen Zugang, den der Naturwissenschaftler einerseits, der Geisteswissenschaftler andererseits wählt. Grob gesagt: Fakten sammeln, zählen und messen gegenüber abwägen, Widersprüche zulassen und interpretieren. Damit versucht Lincke also eine Lücke zu schließen, die (weiterhin) zwischen Natur- und Geisteswissenschaften klafft, zwischen der trockenen Fachsprache, die objektiv mit Zahlen und Fakten umgeht und der interpretierenden (und in ihrer Interpretation weitgehend subjektiven) Weltansicht.

Wie gesagt, solche Lektüre gehört nicht zu meinem Alltag, und ich musste sozusagen Jahrzehnte warten, bis ich zufällig über dieses Buch stolperte. Harold Lincke, 1977 verstorben, gehörte zum ersten, kleinen Kreis der acht Personen, die nach 1946 in Zürich in der Schweiz in einer privaten Diskussionsrunde versuchten, wieder eine Psychoanalyse als Universitätsdisziplin aufzubauen. Diese war, personell weitgehend unter dem Einfluss deutscher und österreichischer Wissenschaftler und während des Dritten Reiches von den Nazis verboten und verfolgt, sozusagen versickert. Lincke war von Haus aus Biologe und Chemiker, und seine naturwissenschaftliche Sicht bestimmte weiterhin seinen Zugang zur Psychoanalyse. – Ein Universitätsinstitut wurde in Zürich dann 1958 gegründet, und Lincke gehörte zu den Mitarbeitern dort. Zur Psychoanalyse liegen von Lincke nur wenige Aufsätze aus den 1970er Jahren vor (vorher, seit 1945, Aufsätze unter anderem zur Biologie, ab 1960 erste Referate zur Psychoanalyse). Er gehört nicht zu den ‚großen‘ Wissenschaftlern; dafür ist er zu früh gestorben.⁴ Einer seiner Studenten erinnert sich an diesen akademischen Lehrer. „...eine sehr zurückhaltende Natur, hochintelligent, von Haus aus Chemiker. Seine Seminare waren etwas trocken. Man merkte den früheren Naturwissenschaftler, der die Dinge nüchtern und sachlich betrachtete.“ (Cremerius, 2006, S. 1999)

Was ist nun, aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht, welche meinen Standpunkt bestimmt, der spannende Inhalt des Buches? Ein zentrales Begriffspaar ist „Instinktverlust und Symbolbildung“. Tiere, auch höhere entwickelte Säugetiere, mit denen der Mensch entwicklungsgeschichtlich eng verwandt ist, lassen sich vom Instinkt bestimmen. Dieser ist weitgehend angeboren und wird vererbt. Der Mensch hat jedoch die enge Naturverbundenheit verloren (bzw. ist mit der Evolution über sie hinausgewachsen), und an ihre Stelle tritt die menschliche Fähigkeit, Symbole zu schaffen und (vor allem durch die Sprache) als Kommunikationsmittel zu verwenden. Das geschieht kollektiv und individuell, und dieser Prozess verändert Wirklichkeitssinn und Erleben des Menschen. Statt eines genetischen Systems verwendet der Mensch eine symbolische und zeichenhafte Bedeutungsgebung. Das Säugetier ist davon abhängig, dass seine Wahrnehmung der Welt der tatsächlichen Wirklichkeit entspricht. Für den Menschen verschwindet hinter der Symbolwelt die

⁴ Wikipedia.de hat (im Juni 2018) keinen Artikel über Harold Lincke; im Zusammenhang mit anderen Texten wird er einmal genannt und „rot“ markiert (also ist ein Artikel immerhin erwünscht).

tatsächliche Realität; Symbole brauchen den eindeutigen Bezug zur Wirklichkeit nicht (vgl. Steger, 1982, S. 21).

Als Lincke in den 1970er Jahren solches dachte und schrieb, konnte er wohl kaum ahnen, dass in unserer Gegenwart, 2018, die Grenzen zwischen Realität und eingebildeter Wirklichkeit völlig zu verschwimmen drohen. Für Lincke ging es vor allem darum, am Schnittpunkt zwischen den beiden sich kontrastierenden Denksystemen von Natur- und Geisteswissenschaft weiterzukommen und zu versuchen, diesen Bruch auf dem Feld der Psychoanalyse zu heilen. Fundamental war seine Erkenntnis, dass Zeichensysteme, von denen und mit denen der Mensch lebt, kein Vorbild in der Natur haben. Semiotische Strukturen sind eine eigenständige (vielleicht aber doch aus seiner Biologie weiterentwickelte), subjektive Wirklichkeit. „...die Symbolfunktion ist biologisch fundiert und wird geisteswissenschaftlich definiert“ (Hans-Jürgen Heinrichs in seiner Einführung zu Lincke, 1981, S. 24).

Diese Feststellung hat nicht nur eine positive Perspektive, dass nämlich der Mensch mit seiner Sprache die Welt völlig neu und anders verstehen und interpretieren kann. Aus psychoanalytischer Sicht ist der Mensch „ein instinktverwirrtes Lebewesen“. Das heißt, dass der Mensch mit der Schöpfung von Symbol- und Zeichensystemen sein ursprüngliches genetisch bestimmtes, biologisch vererbtes Verhältnis zur Natur verliert. Mit dem Begriff Instinktverwirrung beschreibt Lincke die Ablösung feststehender Bedeutung von Objekten. Das ist der entscheidende Bruch in der Evolution. - Meiner Meinung nach entspricht das aus religiöser Sicht der Vorstellung vom ‚Sündenfall‘: Mit der Erkenntnis geht das Paradies verloren. Und dann kommt ein Absatz vom Herausgeber Heinrichs, den ich geschlossen zitieren möchte. Er beschreibt mit für uns heute erschreckender Aktualität eine Vision, die hier bereits in einem Buch von 1981 sehr düster klingt:

Keiner kann den Folgen der Atomenergienutzung und des Walddraubbaus, der Luft-, Meeres- und Flußverseuchung entgehen. Das intelligenteste Lebewesen orientiert seine Leistungen nicht mehr wie das Tier an seinen biologischen Bedürfnissen, hat aber nicht ausreichend Verstand und Vernunft, um sich in den selbstgeschaffenen Ordnungen nur im Sinne seines Lebens und das der anderen zu verhalten. (S. 29)

Der Mensch ist nicht fähig, die neu geschaffene Ordnung verantwortungsvoll auf sein eigenes Leben und das der Mitmenschen zu beschränken. Wir betreiben Raubbau an der Schöpfung, und wir zerstören unsere bisherige eigene ‚Erdung‘ in der natürlichen Welt. Unser heutiges Leben ist nicht mehr nachhaltig, weder in Bezug auf die in erdgeschichtlicher Zeit gebildeten Ressourcen, die wir innerhalb weniger Generationen verbrauchen und verschleudern, noch hinsichtlich unserer erkenntnistheoretischen Entwicklung. Die natürliche Welt „schrumpft“, Raum und Zeit werden „industrialisiert“. Funktionelle und technische Objekte ersetzen die traditionellen Objekte (vgl. Hans-Jürgen Heinrichs in seiner Einführung zu Lincke, 1981, S. 30; Verweis auf Lefebvre, 1972). Die ehemalige Echtheit des Gegenstandes wird aufgehoben (Einführung zu Lincke, 1981, S. 31). Nun sind Wörter wie ‚Tradition‘ und ‚echt‘ Begriffe, denen ich sonst eher skeptisch gegenüberstehe, weil sie (im heutigen Gebrauch) mehr verschleiern als erläutern. Aber in diesem Kontext scheinen sie angebracht und reflektieren den Gegensatz zu unserer aktuellen Situation, in der eine sinnvolle bzw. einleuchtende Abgrenzung der Realität von der nur dafür gehaltenen, virtuellen Welt praktisch unmöglich scheint. Diesen Schritt hat Lincke zwar nicht mehr erlebt, aber offenbar vorausgeahnt.

Und nun Harold Lincke selbst, wobei ich in meiner Darstellung springe, nur das (zumeist mit meinen eigenen Worten) herausgreife, was ich innerhalb meines eigenen Argumentationshorizontes verstehe und nachvollziehen kann. Ich übergehe die Passagen, und es sind nicht wenige, die mir (auch

aus mangelnder Kenntnis psychoanalytischer Grundlagen) unverständlich bleiben.⁵ – Menschliches Verhalten ist einerseits naturgesetzlich begründet, andererseits von Gegebenheiten bestimmt, die nicht streng logisch oder kausal zu erklären sind (S. 33). Hier liegen die Standpunkte von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft weit auseinander (S. 34). Die polare Darstellungsweise bezieht sich auch auf den oben beschriebenen Bruch mit der Natur, mit dem sich der Mensch über die Natur erhebt, sie unterwirft und sie mit seinen neu, weitgehend willkürlich gesetzten Ordnungssystemen bezwingt. Dinge reflektieren nur noch die Bedeutungen, die wir in sie hineinlegen; die Bedeutungen sind nicht mehr Teil einer natürlichen (biologischen) Ordnung (S. 46). Mit der Symbolfunktion kann jedem Ding jede mögliche Bedeutung verliehen werden. Entsprechend musste die biologische Verhaltensorganisation und Realitätserfassung weitgehend zusammenbrechen (S. 50). Lincke hat Argumente dafür, dass das ein aus unserer biologischen Wurzel weiterentwickelter Zustand ist, weil sich diese biologische Wurzel (unsere ererbte Verbindung zu den höheren Säugetieren) zum Beispiel noch beim Säugling und Kleinkind nachweisen lässt (S. 53). Das halte ich für grundsätzlich überzeugend, auch wenn sich gerade in den Forschungen der letzten Jahre immer stärker zeigt, dass zum Beispiel die Gefühlswelten und Erlebniswelten von Mensch und manchen Tieren durchaus vergleichbar sind. Hier müsste Lincke seine Argumente wahrscheinlich überarbeiten.

Festzuhalten bleibt, dass der Bruch vielleicht nur fließend, also auch der Evolution ähnlich ist, aber doch einen qualitativen Sprung darstellt. Beim Menschen kann jedes beliebige Objekt zu einem Bedeutungsträger werden (S. 63). Allerdings kann nur Bedeutung erlangen, was mit einer emotionalen Qualität ausgestattet wird und damit offenbar Zutritt zum Bewusstsein erlangt (S. 74). Und, an anderer Stelle: „Emotionale Qualitäten sind, wie die Sinnesqualitäten, nicht Eigenschaften des Objekts.“ (S. 168) Der Mensch muss also eine emotionale Bindung mit einem Objekt, einem Eindruck, einer Sinneswahrnehmung konstruieren, damit dieses im Gedächtnis fest speicherbar wird. Das kann individuell geschehen und das kann angelernt sein. Aber es kann willkürlich praktisch jeden Eindruck betreffen, auch einen, den man sich nur vorstellt, der überhaupt nicht real ist. „Während der Bewußtseinsumfang beim Tier auf das biologisch Bedeutsame beschränkt bleibt, kann sich beim Menschen die bewußte Aufmerksamkeit einem weiten Feld von Wahrnehmungen und inneren Vorgängen zuwenden.“ (S. 75)⁶ Vereinfacht gesagt: Das Tier kümmert sich um das Fressen und den Nachwuchs; der Mensch erfindet seine Welt individuell und neu und kann über Dinge reflektieren, die ein Tier (angeblich) offenbar überhaupt nicht wahrnimmt. Meine Einschränkung ‚angeblich‘ bezieht sich zum Beispiel darauf, dass man festgestellt hat, dass auch Tiere etwa um tote Angehörige ‚trauern‘ und etwa (was nach früherer Meinung auch nur dem Menschen vorbehalten war) ‚Werkzeuge‘ benutzen. Die Zeichensysteme, die der Mensch erfindet, werden von Generation zu Generation weitergegeben; sie müssen von den Nachkommen gelernt werden. Und sie sind weitgehend willkürlich geschaffen. „Semiotische Strukturen haben kein Vorbild in der Natur. Sie repräsentieren eine dem Menschen eigene subjektive Wirklichkeit, in der aus den Lernstrukturen stammende objektivierbare Elemente in illusionäre Bedeutungszusammenhänge eingebettet sind.“ (S. 82)

Dem Tier werden die Bedeutungen durch seine genetische Ausrüstung vorgeschrieben, die auch die Wahl auf die für das Überleben der Art wichtigen Objekte und Umweltaspekte beschränkt. Beim Menschen aber kann alles Wahrnehmbare und Vorstellbare durch eine solche Bedeutungsgebung ausgezeichnet werden. Der Mensch ignoriert also gewissermaßen einen wesentlichen Teil seines phylogenetisch erworbenen »Wissens« und

⁵ Der Einfachheit halber füge ich Verweise auf Seitenzahlen bei Lincke direkt in den laufenden Text ein.

⁶ In Zitaten belasse ich die ursprüngliche Rechtschreibung (ß).

bestimmt nach eigenem Ermessen, wonach er verlangt, was für ihn Bedeutung besitzt und sein Interesse verdient. Er kann daher als das »Tier« verstanden werden, das sich selbst seine Werte und Normen setzt... (S. 103)

Die für mich besonders interessanten Kapitel beginnen im dritten Teil (von fünf Teilen) des Buches, der von „Symbol und Zeichen“ handelt und dort im Kapitel 3 „Das Gestaltungsprinzip von Symbolsystemen“ beschreibt (S. 112 ff.). Hier übernimmt Lincke klassische Theoriebildungen über linguistisch-strukturalistische Modelle (nach de Saussure) und deren Anwendung auf kulturelle Erscheinungen (nach Lévi-Strauss) bzw. auf psychoanalytische Vorstellungen (nach Lacan). Und wiederum kommt ein Abschnitt, den ich ausführlich zitieren muss:

Die Erfahrungsunabhängigkeit von Symbolsystemen läßt sich besonders leicht an der Sprache aufzeigen. Die Sprache verfügt über ein System grammatikalischer Regeln, nach denen korrekte Sätze gebildet werden können. Bekanntlich sagt aber die Korrektheit eines Satzes nichts über seinen Wahrheitsgehalt aus. Grammatikalische Regeln formen sich ja nicht an der Realerfahrung. Sprache ist daher auch nicht so folgerichtig wie das rationale Denken. [...] Es fehlen objektive Kriterien für den richtigen Sprachgebrauch. (S. 113)

An Sprache kann man sich gewöhnen. So lernen Kinder sie; Erwachsene müssen eine Fremdsprache (mühsam) lernen. Was ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ bzw. unüblich in einer Sprache ist, lernen Kinder aus dem Kontext, in dem sie neue Wörter und Redewendungen kennen lernen. Warum etwas ‚falsch‘ ist, kann man nicht logisch erklären. – Symbolsysteme (und die Sprache ist unser wichtigstes) passen sich nicht an die Realitätsbedingungen an – „dazu dienen die Lernstrukturen“ (S. 113). Im Gebrauch der Sprache muss man Widersprüche hinnehmen; die Sprache dient nur der „Bildung möglichst unverwechselbarer, also sicher erkennbarer, informativer Formen“ (S. 114). Und wir erfahren - das muss ich hier hinzufügen - , dass Sprachelemente durchaus verwechselt werden können und durchaus nicht immer so informativ sind, wie sie sein müssten. Sprache versucht Missverständnisse zu vermeiden, kann das aber nicht garantieren. „Wörter sind kontextabhängig.“ (S. 114) Sprache gehört nicht zu unserem biologischen »Erbgedächtnis«, sondern zum „erworbenem Gedächtnis“ (S. 127). „Das Ziel des Lernvorgangs [...] ist Anpassung im Sinne eines zweckmäßigen Verhaltens und Reagierens gegenüber der Umwelt.“ (S. 131) Mit der Sprache „erfindet, entdeckt und konstruiert“ das Kind »Realität« (S. 140).

Mit diesem letzten Absatz meiner Darstellung kann ich schließen. Er beschreibt einigermaßen ausführlich und gültig, was ich in verschiedenen Beiträgen in dieser Zeitschrift vorgeführt habe und liefert sozusagen nachträglich die Theorie zum den Beispielen, die dort stehen: Dass die dichterische Sprache davon lebt, dass Konnotationen wirken, dass also Informationen ‚zwischen den Zeilen‘ versteckt sind und interpretiert werden müssen (2013/1 und 2015/1). Dass die Bedeutung von Redensarten gelernt werden muss und dass es eher die Ausnahme darstellt, wenn solche Redensarten in so unterschiedlichen Kulturen wie der deutschen und der türkischen in ihrer Bedeutung (in etwa) übereinstimmen (2013/2 und 2014/2). Vor allem aber, dass die deutsche Sprache (für den, der sie lernen muss: ‚leider‘) herrlich unlogisch ist, viele Überraschungen birgt, chaotisch und kreativ gehandhabt wird, immer wieder gegen jede (vorstellbare) ‚Regel‘ verstößt, und dieses (wieder: ‚leider‘) einfach gelernt werden muss (2015/2 und 2017/1) (vgl. verschiedene Artikel von Holzapfel, 2013a, S. S. 20-23; Holzapfel, 2013b, S. 95-102; Holzapfel, 2014, S. 61-69; Holzapfel, 2015a, S. 13-20; Holzapfel, 2015b, S. 73-89; Holzapfel, 2017a, S. 71-81 und Holzapfel, 2017b, S. 85-104).

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen. Das erstere ist ein unbewusster Vorgang in natürlicher Umgebung. Lincke steht damit im Einklang mit den Theorien zum

Beispiel des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980). Und dem widerspricht grundsätzlich auch nicht, was der amerikanische Linguist Noam Chomsky (geboren 1928) lehrt, dass es nämlich ein angeborenes „Modul“ im Gehirn gibt, das den Erwerb der Sprache erlaubt, jeder Sprache, während die Wahl der Muttersprache das Ergebnis eines „Gemeinschaftsgefühls“ ist (im Sinne von Alfred Adler, 1870-1937).

KAYNAKLAR

- Cremerius, Johannes (2006): *Ein Leben als Psychoanalytiker in Deutschland*, Wolfram Mauser (Hg.), Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Steger, Hugo (1982): *Über die Würde der alltäglichen Sprache und die Notwendigkeit von Kultursprachen (Rede zur Überreichung des Duden-Preises 1982)*, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Lefebvre, Henri (1972): *Das Alltagsleben in der modernen Welt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lincke, Harold (1981): *Instinktverlust und Symbolbildung. Die psychoanalytische Theorie und die psychobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens*, Hans-Jürgen Heinrichs (Hg.), Berlin: Severin und Siedler.
- Holzappel, Otto (2013a): „Ingeborg Bachmann: ‚Sieben Jahre später‘ – die Kraft der Konnotation“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2013/1, 20-23.
- Holzappel, Otto (2013b): „Interkulturelle Redensarten und ihr kulturhistorischer Hintergrund. ‚Einem aufs Dach steigen‘ und ‚jemandem auf den Fuß treten‘: eine Skizze“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2013/2, 95-102.
- Holzappel, Otto (2014): „«...wie in der Judenschule» – eine Redensart und ihre Interpretation“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2014/2, 61-69.
- Holzappel, Otto (2015a): „Einige Bemerkungen zum Gedicht «Füße hast du und Flügel» von Christa Peikert-Flaspöhler“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2015/1, 13-20.
- Holzappel, Otto (2015b): „Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2015/2, 73-89.
- Holzappel, Otto (2017a): „Sprach-Assoziation und Sprach-Konvention“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2017/1, 71-81 [nachgedruckt in: *Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları*. T. Balcı / E. Serindağ / O. Holzappel (Hg.), London 2017b, 85-104].



Rinser, Luise (1992). Mit Wem Reden. Fischer Verlag Bd. 5379. Frankfurt am Main. Seiten 12-18¹

Ali Osman ÖZTÜRK²

Başvuru Tarihi: 09.05.2018

Kabul Tarihi: 15.06.2018

Atf İçin: Öztürk, A. O. (2018). Kendini Bulmak. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 185-188.

KENDİNİ BULMAK

Bu satırların dinî sorulara yanıt verme çabası içinde olacağını söylememiş miydim? İşte şimdi dinle ilgisi olmayan bir konuyla başlıyorum. Bu nasıl olur? Biraz sabır: bu, kendini bulmakla (hangisi olursa olsun) dinin biri biriyle ayrılmaz biçimde ilintili olduğu düşüncelerinin sonucu olacak. İnsan, bir bütün olursa, ancak kendisi olur, ve ancak bütüne yönelmişse bir bütün olur. Bütünün dinle ilişkisi vardır. Bütün dindir. Şimdi yavaş yavaş bu sorunun çekirdeğine inmeye çalışacağız.

Genç insanların bundan ne kadar acı çektiğini, kim olduklarını bilmediklerini, on altı ilâ yirmi yaş arası gençlerin mektuplarından yapacağımız birkaç alıntı göstermektedir:

Nasıl olduğumu bilmiyorum. Her gün bir başkası. Sanki, hiç biri bana uymayan elbiseleri deniyorum.

Kim olduğumu bilmiyorum. Kendimi, bana evde ve okulda öğretilen şeylerin bir destesi gibi görüyorum. Bu destenin içinde ben olmalıyım. Ama kendimi bulamıyorum.

Kendime hep şu ya da bunu örnek alıyorum ve onun gibi olabileceğimi düşünüyorum. Ama hemen fark ediyorum ki, bu mümkün değil. Ben o değilim. Fakat ben, ben de değilim. Salt parçalar halindeyim. Bütünü tanıyamıyorum. Bütün var mıdır? Ben nasıl bütün olabilirim?

Bu mektup sahibinin yaşındayken ben de parçalanmışlık durumunu ne çok yaşamıştım! Bu durumu ilk romanım »Mitte des Lebens« te yansıttım, her ne kadar romanda Nina'yı, roman kahramanını konuşturuyorsam da, tıpkı bizzat yaşadığım gibi:

»Doktor Stein'e müteşekkirmeliyim. Hem de, beni olduğumdan başka biri yapmak istediği için, ve ben de ona daima direniş gösterdiğim için, bu yüzden nasıl olduğumu kavramayı öğrendim. İnsanın kendini tanımaması, ama yine de nasıl olduğunu bilmesi gariptir. Eskiden, gençken, oldukça şaşkındım.

¹ Rinser, Luise: *Mit Wem Reden*. Fischer Bd. 5379, Frankfurt a. M. 1992, s. 12-18'den çevrilmiştir.

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi, e-posta: aozturk@konya.edu.tr

Sabah kalktığımda, dünkünden çok farklı biri olduğun duygusunu sen de tattın mı?... Başkaları bunu fark etmez, ama insanın kendisi bunu çok iyi bilir. Şöyle ya da böyle ya da bambaşka olabileceğini hisseder... İnsan bir kitap okur ve kitaptaki şu ya da bu kişi gibi olduğunu bilir. Bir sonraki kitapta ise başka bir figür olur vs. İnsan bizzat kendini gözlemler ve yüz farklı ben görür ve hiç biri hakiki değildir, belki yüzü birden hakiki beni oluşturur. İnsan nasıl isterse öyle olabileceğini düşünür. Buna inanır. Gerçekte bu benlerden yalnızca birini seçebilir.«

Ben on sekizindeyken babam öfkeyle ve aşağılayarak şöyle demişti:

»Karakterin yok senin, dengesiz kişiliklisin.«

Daha sonraları bu durumum (ki dahası halâ aynıyım!) için »değişken kişilikli« deyimini seçtim.

Delfi tapınağının üzerinde şöyle yazar: »Kendini tanı!«

Tarih dersinde bu cümleyi ilk defa duyduğumda şaşırılmışım. Bir insanın iki kişilikten meydana geldiği ön şartını koşuyordu: tanıyan biri ile tanınması gereken diğeri söz konusuydu. Ya da: davranan biri ile, eleştirel olarak izleyen diğeri. Hermann Hesse bir keresinde, izleyeni izlerken izleyen bir üçüncü kişinin var olduğunu yazıyordu, vs.

Bu şu anlama gelir: Biz için için kendimizle bir değiliz. Herkes pek çok kişidir. Herkes dünyaya gerçekten çok katmanlı bir miras getirir. Herkes bir deste »miras toplamı« dır ve bu deste içinde biri birine uymayan parçalar vardır. Fransız düşünür Sartre, bir bölümü Katolik, bir bölümü Protestan olan bir aileden gelmekten pek çekmiştir. Birinden şüpheli ve eleştirici ruhu kapmış, diğerinden teslimiyet ve tevekkül eğilimini. O acı çeken bir asi oldu ve öyle kaldı.

Bizim miras destesine eğitimin tutarsızlıkları katılır. Baba, anneden başka eğitir, öğretmense anne-babadan başka ve devletle diyanet daha başka idealler peşindedir. Herkes bizi kendi zevkine göre oluşturmak ister. Genç bir insan, gerçekten kim olduğunu bilmiyorsa bunda şaşılacak bir şey yok.

Birçokları kendini tanımak gereksinimini duymazlar. Öylesine yaşayıp giderler. Diğerleri genç yaşta bunu denerler, sonra vazgeçerler. Bazı insanlar erkenden, kendi deste kişiliklerinden tek bir parçayla özdeşleşirler ve sonra uslu vatandaşlar olarak diğer kişiliklerini devreden çıkarırlar, bazıları asi olur ya da bir şekilde toplumdan dışlanır, toplum için bir şey yapacak imkânları kalmaz. Çok az insan gerçek kişiliklerini geliştirebilir. Çoğu fragman (parça) olarak kalır.

Fragmanlar altındaki bütünü nasıl görebiliriz?

Hiç, zorunlu olarak saygı gösterdiğiniz öğretmenler arasında, kendi içinde güçlü ve kapalı olduğu için, sizde hiç bir güç kullanmadan hakiki saygı uyandıran birini tanımak gibi bir deneyiminiz olmadı mı? Eğer böyle birine, bütün olmayı nasıl başardığını soracak olursanız, size ne diyebilir? Belki şunu:

»Bütün bu dış ve iç dünya karmaşasında kendimi bulmak çok zordu. Kendimi buluşum, aile eviyle okuldan kurtulmamla başladı. Ben sessiz ve inatçı bir asiydim. Dayanmak zordu, çünkü babam çok güçlü otorite idi ve aslında onu sayardım. Annemi severdim, ama o, babamın istediği gibi davranırdı. Anneme babama ve öğretmenlerime, memnuniyetle beni istedikleri gibi olma sevincini yaşatmak isterdim. Bunu yapmak benim için daha kolay olurdu. Yıllarca, içimdeki, uyum sağlamak isteyen bölümümle savaşım içinde oldum. Fakat bunu yapamazdım. İçimde, beni evet ve hayırdan oluşan balta girmemiş ormanda yönlendiren bir şey vardı. Her şeyden önce yalnızdım. Çoğunluk kendi kendimden hoşnut değil, tabi başkaları için de çekilmez biriydim. Dik kafalıydım. Bazen, içimde bu kadar fazla kişiliğin olmasından deli olacağımı düşünürdüm, bu kişiliklerin hepsi var olmak istiyordu. Bir gençlik şizofrenisi vardır. Bazen, korkunç bir şey yapmak ihtiyacı duyardım, bir evi yakmak ya da benzer bir şey. Bu ise içimdeki

bir parçanın isteği idi; diğer bölümü iyi olmak ve başkalarına yardım etmek istiyordu. Yavaş yavaş gerçek kişiliğim oturdu. Kendimi bir halı taslağı gibi görüyordum. Bu halıyı oturup dokumam gerekiyordu. Siyah ipleri de kullanarak! Kendi gölgelerimle. Kendi kötülüğümü, köpekliğimi, yangın çıkaracakken engellenmiş biri ve daha bir sürü şey olduğumu görmem gerekiyordu. Bütün parçalarımı kabullenmek zorundaydım. En sonunda, işte tamamlanmış bir kişilik denen aşamaya ulaştım.«

Bir yetişkin aşağı yukarı böyle konuşur. On altı veya on sekiz ve yahut da yirmi yaşınızda, kendinizle bütünlük içinde olabileceğiniz düşünürseniz, bu oldukça saçma olur. İnsanın kendini bulması yaşamın başında olmaz, o yaşamdır. Ben ancak o zaman kendimle gerçekten bir olduğumu düşünürüm. Bana doğumda verilen kendi taslağımla örtüştüğümü hissetmeye başladım. Ve asıl olarak, günün birinde aile ocağından çıkıp iki yıl geri dönmeyince, ben olmaya başladım. Muhafazakâr bir evin etrafına yerleştiği bağlardan kendimi kurtarmak zorundaydım. Ayrılık bana acı verdi, ama dayanmalıydım. Bir daha eve döndüğümde, ziyaret için, artık kendimi tehdit altında hissetmiyordum. Kendimi tamamen özgür hissetmem ise babamın ölümüyle gerçekleşti, o zaman kırkındaydım!

Tabi, bana, kendini bulmak isteyen birine bir psikiyatrist veya terapist ya da bir guru'nun yardım edip edemeyeceği sık sık soruluyor. Evet bu olabilir. Ama insan fazla erkenden ve gerekmedikçe bir yardımcıya koşmamalıdır. Siz gençlere çoğunlukla şaşıyorum: Babalarınızı ve tüm otoriteleri reddediyorsunuz, peki sonra ne yapıyorsunuz? Otoriter babalara koşuyorsunuz: Maharilere ve terapistlere. Bunu mantık alıyor mu? Ama başka çare kalmamışsa ve iç bölünmüşlük şizofreniye dönüşüyor ve delice fikirler üretiyorsa, işte o zaman bir ruh doktoru duruma el koymalıdır. O, insanın yalnız başına başaramadığı işi yapar: bizimle birlikte kendi uçurumlarımıza iner. Eskiden bu işi günah çıkaran rahip yapardı. Maalesef Hıristiyanlıktaki bu günah çıkarma meselesi ortadan kalkmıştır. Günah çıkarmanın psikolojik değeri şudur: rahibin (ki o tercihen bir tür guru'dur) yardımıyla ruhumuzun derinliklerine iner, orada saklı olan günahları ortaya çıkarırız. Günahların bilinip kabullenilmesi, kendi gölgelerimizi, yani kötülüklerimizi tanımak demektir. »Ben böyleyim, ben aynı zamanda böyleyim, ve ben karanlık ve aydınlık, gaddarlık ve iyilik, yalancılık ve dürüstlük kutuplarının arasındayım, ben her ikisiyim, bu benim.«

Psikoterapistin yanında da olsa günah çıkarma işlemi, »çevirme«, ters yüz etme, öbür yolun açılması, varlığın aydınlık yarısının ortaya çıkarılmasını da içerir.

Bu şekilde hepimiz ışıkla karanlık arasında, bize gitmemiz gereken yönü gösteren zayıf bir iz üzerinde koşar dururuz.

Önümüzde gidip bize bu izi hazır eden kimdir?

Beni çok etkilemiş olan ve halâ etkileyen bir öykü anlatayım. Çok eski. İki binden daha fazla yıllar öncesinden, Delfi'deki »kendini tanı« cümlesinin kazındığı bir zamanda yaşayan Yunan üniversite çevrelerinden bir öykü. Eskiden Büyük Yunanistan'da, yani Sicilya'da ünlü bir okul kuran profesörün adı Pisagor. O, sizin matematikteki kare ve üçgen öğretisi dışında hakkında pek bir şey bilmediğiniz biri. Benim onun hakkında bildiğim şey daha önemli. O, kendini bulmanın şöyle olduğunu söyler: İnsan önce bir ruh olarak gökyüzünde günahsız ruhlar arasında bulunur. Fakat her şey değiştiği için, o da yine yeryüzüne inmek zorundadır. Hocalarıyla ve arkadaşlarıyla vedalaşmadan önce, onlara törenle gökyüzünden bir ruh olmak onurunu muhafaza edeceğine dair söz verir. Sonra atmosferin katmanlarından inişe başlar, ve inerken gökyüzünü ve yukarda kim olduğunu unuttur. İnsan olur. Fakat gökyüzünden artakalan şey ise, yine gökyüzüne duyulan özlem, gökyüzünde olduğu gibi olma özlemidir. Onun tüm yeryüzü yaşamı, eskiden ve şimdi olduğu kişiyi aramaktan ibarettir.

Kendini aramak hep dinle ilişkili olmuştur, çünkü: Özümüz, bizim çekirdeğimizdir, ve bu çekirdek tanrısalıdır. Bundan daha sonraki bölümlerde sık sık söz edeceğiz. Kendini bulmak, kendi içimizdeki ve başkalarının içindeki tanrısal özün bulunmasıdır. Başkasının içindeki! Bu önemli. İnsan kendisi gibi ancak başkaları sayesinde olur ve başkalarıyla birlikte ve duruma göre başkalarına karşı, özellikle de onu kendi içine giden yolda engelleyenlere karşı. Bir kimse yalnız başına kendisi için kendini asla bulamaz. İnsanın, kendisini ölçecek, eleştirecek, başkalarının ortasında kim olduğu sorusunu, asıl kimliğinin ne olduğunu sorduracak arkadaşlara gereksinimi vardır. Fakat yineliyorum: Bu kendini bulma, »bireyselleşme« süreci bir insan ömrü boyunca devam eder. Belki de ancak ölümle tam olarak kendisiyle buluşur.



Ünlü, Selçuk (1993). Genel Çizgileriyle Sosyolojik Açıdan Yeni Alman Edebiyatı Tarihi (1500-1900), Konya, 124+7 s.¹

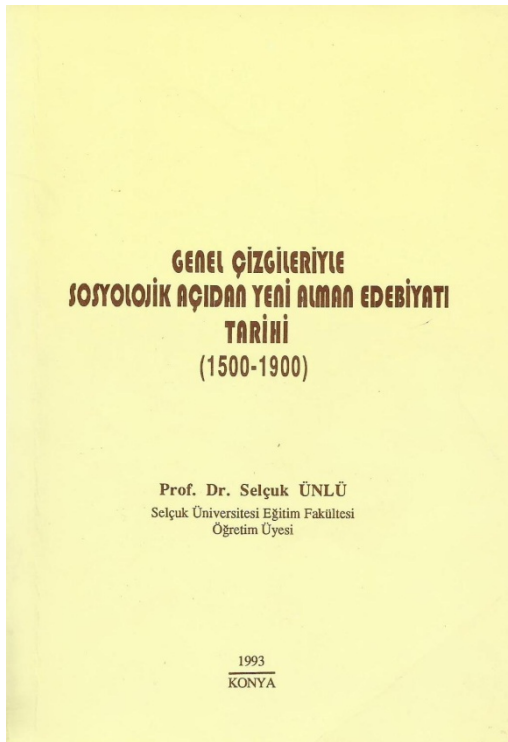
Ali Osman ÖZTÜRK²

Başvuru Tarihi: 12.05.2018

Kabul Tarihi: 15.06.2018

Atıf İçin: Öztürk, A. O. (2018). Sosyolojik Açıdan Yeni Çağ Alman Edebiyatı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), 189-191.

SOSYOLOJİK AÇIDAN YENİ ÇAĞ ALMAN EDEBİYATI



Türkiye’de Yeni Çağ Alman Edebiyatı konusunda, dönem yazar-yapıt eksenini üzerine kurulu ve ayrıntılı başvuru kitabı kimliğinde halen örn. Aytaç, 2001 ve 2005; Kudat, 2004; Zettl, 2009; Zengin, 2011 gibi önemli birkaç çalışma vardır (Türk Germanistiğinde kullanılan edebiyat tarihi kitapları hakkında yapılan ayrıntılı bir değerlendirme için bkz. Kuruyazıcı, 2011). Gürsel Aytaç tarafından kaleme alınan ve Türkçe yayınlanan “*Yeni Alman Edebiyatı*” (Gündoğan, Ankara 1992) yöntemi bakımından edebiyat psikolojisine ağırlık vermektedir, çünkü Alman edebiyatının önemli eserleri, burada özellikle, yazarların içinde buldukları ortamlardan etkilenişleri, özgeçmişleri çerçevesinde ele alınmıştır (edebiyat tarihi yazımı hakkında bilgi için bkz. Özyer, 1994 ve Öztürk / Çavuşoğlu, 2017). Farklı bir bakış açısından Selçuk Ünlü’nün elimizdeki kitabı önemli bir boşluğu doldurma potansiyeli taşımaktadır. Sosyolojik açıdan Türkçe yeni bir edebiyat tarihi.

Bu çalışma daha önce 1989’da “*Genel Çizgileriyle Sosyolojik Açıdan Alman Edebiyatı (1700-1850)*” başlığıyla yayınlanmış olan ve sadece 150 yıllık bir dönemi ele alan özet çalışmanın yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir. Perspektif geniş

¹ Adı geçen eserin tanıtımıdır.

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Konya. aozturk@konya.edu.tr

tutularak, yazarın kendi ifadesiyle “edebiyatın zeminini oluşturan sosyolojik ve tarihi şartları tanıtmak ve eser-devir münasebetlerini kavrama...” (Önsöz) amacı ön plana alınmıştır.

Çalışmada, şimdiye kadar genel olarak kabul edilen edebiyat tarihi dönem adlarından yararlanılmış olmasına karşın, bu dönemler bilgi bolluğu içinde değil, şaşırtıcı bir sadelikte, sadece sosyolojik yönleriyle ele alınmıştır. Önsöz ve bibliyografya dışında on bölümden meydana gelen çalışmada, özellikle 18. ve 19. yüzyıllara önemli toplumsal değişmelere sahne olmaları bakımından birden fazla bölüm ayrılmıştır. Bu da kitabın amacına uymaktadır. Bölüm başlıkları irdelenen sosyal olayları gösterebilecek şekilde düzenlenmiştir: Rönesans-Hümanizm-Reformasyon (1450-1600), Barok (1720-1785) ve Felsefi Temelleri, Fransız İhtilâli (1789), 19. yüzyılın başları, Restorasyon Dönemi (1815-1848), Berlin Sokak Edebiyatı (1848/49), Realizm (1848-1898), Natüralizm (1880-1900). Bu devirler yine kendi içlerinde açıklanarak edebiyat-toplum ilişkisini ortaya koyma yoluna gidilmiştir. Bir örnek vermek gerekirse, 1. bölümde (Rönesans-Hümanizm-Reformasyon) canlı miras, yeni zamanın doğuşu, bilime yöneliş, başlıca hümanistler, 16. yy. başları, Martin Luther ve İncil tercümesi, M. Luther’in dil ve edebiyat yönünden önemi, Hans Sachs, Popüler edebiyat, kaba komedi, karnaval oyunları ve halk kitapları gibi alt başlıklara yer verilmiş ve “yazar sosyolojisi”, “edebi eserlerin sosyal konusu” ve “edebiyatın topluma tesiri” gibi alanlara yönelik bilgiler üzerinde durulmuştur.

Edebiyatla toplum arasındaki ilişkileri incelemede kullanılan değişik yöntemler vardır. Bunlardan en çok kullanılanlardan biri de “edebî eserleri, sosyal olayların ifadesi ve sosyal vesikalar olarak incelemektir (...) Sosyal bir belge olarak kullanıldığı zaman edebiyat, sosyal tarihin ana hatlarını ortaya koyacak şekilde kullanılabilir.” (Wellek / Warren, 1983, s. 136 vd.) Bu anlayış, edebiyat incelemeleri açısından, edebiyata haksızlık edildiği düşüncesiyle – çünkü sadece hayatın bir kopyası olarak düşünülmemekte ve estetik yönü göz ardı edilmektedir – fazla önemsenmemekle birlikte, unutulmaması gereken hususlardan biri de, “edebiyat, kültürün bir parçası olarak sadece belirli bir sosyal ortamda ve sadece sosyal ilişkiler içinde meydana gelir (a.g.e., s. 149). Özetle, çift yönlü olarak, Alman Edebiyatı çerçevesinde bu ilişkinin nasıl gerçekleştiği konusu ve sosyal durumun estetik değerlerin kendilerini değil, ancak bu değerlerin gerçekleşmesine nasıl katkıda bulunduğunu görmek bakımından elimizdeki kitap ilginç belgeler ve örnekler sunmaktadır.

Sadece edebiyat tarihi veya kültür tarihi ile ilgilenenler değil, özellikle edebiyatla ilgilenmenin lüks olduğuna inananların çok olduğu ülkemizde edebiyatı başka türlü sevmeyi öğrenmek isteyenler için de çok yararlı olacağını düşündüğümüz bir çalışmayla karşı karşıyayız (kitabın yöntemi ve Alman dili eğitimi anabilim dallarında ders kitabı olarak kullanılabilirliği hakkında ayrıntılı ve eleştirel bir değerlendirme için bkz. Öztürk / Yeşilyurt 2015). Şu piyasada bulunmayan ancak böyle kompakt ve bilgilendirici öz bir edebiyat tarihi kitabına halâ gereksinim vardır. Ünlü’nün bu kitabının görsellik ve sistematik açısından genişletilerek, yeni kuşak öğrencilerin algı düzeyine hitap edebilecek şekilde geliştirilmesini diliyoruz.

KAYNAKLAR

- Aytaç, G (2001). *Yeni Alman Edebiyatı*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aytaç, G (2005). *Çağdaş Alman Edebiyatı*. Ankara: Babil Yayınları.
- Kudat, C. (2004). *Metinlerle Alman Edebiyatı. Deutsche Literatur. Arbeit mit Texten und Textausschnitten vom Mittelalter bis zum Naturalismus*. İstanbul: Aktüel Yayınevi.
- Kuruyazıcı, N. (2011). “1993’den 2009’a Üç Farklı Alman Edebiyatı Konsepti: Salihoğlu-Zettl (Ali Osman Öztürk) –Bark / V. Nayhauss”, *Alman Dili, Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar. Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu Armağanı*. Yay. Haz. Ali Osman Öztürk vd, Ankara: Barış Kitap, s. 349-355.
- Öztürk, A.O. / Çavuşoğlu, A. (2017): “Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında “Biyografik Yaklaşım Örneği” Üzerinden Edebiyat ve Tarihi Öğretimine İlişkin Bazı Düşünceler”, Gül, Osman Kubilay – Çakmakçı, Celal Can (Ed.): *Sempozyum Bildiri Kitabı, I. Uluslar arası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 11-14 Mayıs 2017, Ankara 2017, s. 1075-1083. <http://symposium-ifwt.org/wp-content/uploads/2017/12/I.-ULUSLARARSI-T%C3%9CRKLER%C4%B0N-D%C3%9CNYASI-SOSYAL-B%C4%B0L%C4%B0MLER-SEMPOZYUMU-TAM-MET%C4%B0N-B%C4%B0LD%C4%B0R-K%C4%B0TABI..pdf>
- Öztürk, A.O. / Yeşilyurt, H. (2015). “Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Edebiyat Öğretimine İlişkin Bazı Düşünceler. Sosyolojik Yaklaşım Örneğinde”. Ahmet Sarı, Cemile Akyıldız Ercan, Fatma Öztürk Dağabakan, Dursun Balkaya, Zennube Şahin Yılmaz, Nalan Saka (Yay.): *Festschrift Prof. Dr. Yılmaz Özbek Armağan Kitabı*, Konya: Çizgi Yayınları, s. 99-112.
- Özyer, N. (1994). "Edebiyat Tarihi Yazımı ve Edebiyat Eleştirisi", *Edebiyat Üzerine*, Ankara: Gündoğan Yayınları, s. 9-14.
- Wellek, R.– Warren, A. (1983). *Edebiyat Biliminin Temelleri*. Çev. Ahmet Edip Uysal, Ankara 1983. (= Kültür ve Turizm Bak. Yay. 566).
- Zengin, D. (2011). *Alman Edebiyatı. 19. Yüzyıldan Günümüze Kadar. Edebi Devirler, Önemli Yazarlar, Eserleri ve Eserlerden Okuma Parçaları*, Ankara: Pelikan Yayınları.
- Zengin, D. (2011). *Alman Edebiyatı. Başından 19. Yüzyıla Kadar. Edebi Devirler, Önemli Yazarlar, Eserleri ve Eserlerden Okuma Parçaları*, Ankara: Pelikan Yay.
- Zettl, E. (yay. haz. Ali Osman Öztürk) (2009). *Geçmişten Günümüze Almanya. Alman Kültür ve Edebiyat Tarihi*, Çanakkale (= Ç. Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları: 97).