

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

Mit der ersten Ausgabe unserer Zeitschrift DİYALOG 2016/1 grüssen wir Sie ganz herzlich und freuen uns, Ihnen mitteilen zu können, dass sie nun auf der Liste der offiziell anerkannten akademischen Zeitschriften steht (<http://cabim.ulakbim.gov.tr/tr-dizin/tr-dizinde-dizinlenen-dergi-listesi/>). Sie wird von der ersten Ausgabe 2013/1 an in dem *ULAKBIM TR DİZİN* (von der Türkischen Anstalt für Wissenschaftliche und Technologische Forschung in Ankara *TÜBİTAK*) indiziert.

Zu gleicher Zeit bekam DİYALOG vom De Gruyter Verlag das Angebot, dass sie auch in der deutschen IBZ (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur) (s. <http://www.degruyter.com/view/db/ibz>) und IBR (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur) (s. <http://www.degruyter.com/view/serial/35366>) bibliographisch ausgewertet wird.

Ich danke allen meinen Kolleginnen und Kollegen, die uns bei diesem erfolgreichen Projekt mit Rat und Tat zur Seite stehen, aber auch allen Autorinnen und Autoren sowie den Gutachterinnen und Gutachtern, die zu unserer Zeitschrift beigetragen haben.

Die vorliegende Ausgabe sticht (abgesehen von einem interessanten Beitrag zum Thema Türkeiwahrnehmung in Ulrike Almut Sandigs Erzählung *Die Blauen Augen Deiner Mutter*, in der wir beobachten können, wie die Gezi-Park-Eskalation in der zeitgenössischen *deutschen Literatur* rezipiert wird) mit Beiträgen aus den sprach- und erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der Germanistik hervor. *Sprachwissenschaftlich* werden folgende Themen diskutiert: „Die Kausativierung im Deutschen und im Türkischen“, „der Begriff des Objekts im Kontext der Verb-Aktion“ und „Frauensprache als eine soziolinguistische Variable in visuellen Medien in der Türkei“.

Der Fachbereich „*Erziehungswissenschaft*“ wird von vier BeiträgerInnen vertreten: Es geht hier einerseits um eine Studie über die in Fremdsprachenprüfungen, die von der staatlichen Zentrale für Universitätsaufnahmeprüfung (ÖSYM) vorbereitet und ausgeführt werden, vorkommenden Konjunktionen und andererseits um die Untersuchung des Faktors ‚Sommerferien‘ beim Übergang von der Vorbereitungsklasse (DaF) in die Deutschlehrausbildung. Der Beitrag über die unterstützende Rolle der Zeichentrickfilme beim Fremdsprachenlernen im frühen Alter gehört auch zu diesem Bereich. Im „Diskussionsbeitrag“ über die Wikipedia.de wird versucht, diese als wichtige Informationsquelle transparenter zu machen und damit zu einer kreativ-kritischen Verwendung dieser freien Enzyklopädie beizutragen.

Eine Rezension (Deutscher Orientalismus in Sprache und Bild) und zwei Berichte über die XIX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik in Rumänien und über die Konferenz zum *My! Europe*-Projekt in Tschechien runden die Ausgabe 2016/1 ab.

Zum Schluss möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, meinen herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende Oktober des Jahres 2016 aufmerksam machen und mit besten Wünschen herzlich grüssen.

Konya, im Juni 2016

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
Geschäftsführender Herausgeber und
Vorsitzender von GERDER



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2016/1**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DES EDITORS

DEUTSCHE LITERATUR

Identitäts- und Türkeiiperspektiven: Ein literaturanalytischer Ansatz von Identität und
Türkeiwahrnehmung in Ulrike Almut Sandigs Erzählung *Die Blauen Augen Deiner
Mutter* | **1**

*M. Florian Hertsch, Sibel Baran, Sinem Mollamehmetođlu, Koray Baki, M. Salih
Özbay, Ankara*

SPRACHWISSENSCHAFT

Die Kausativierung im Deutschen und im Türkischen | **13**

Tahir Balcı, Erdal Kaçar, Ülger Panzer, Adana

Eylem – Eyleyen İlişkisi Bağlamında Nesne Kavramı | **29**

Erdal Kaçar, Adana

Bir Toplumdilbilimsel Deđişken Olarak Türkiye’de Kadın Dili Araştırmaları ve Görsel
Medyada Kadın Dili | **40**

Fatma Öztürk Dağabakan, Erzurum

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafından Hazırlanan, Uygulanan ve
Deđerlendirilen Almanca Yabancı Dil Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir
Araştırma | **55**

Sevinç Sakarya Maden, Gökçe Aykut, Edirne

Der Faktor ‚Sommerferien‘ beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Deutschlehrausbildung | **73**

Handan Köksal, Sevinç Sakarya Maden, Edirne

Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin Yeri | **88**

Sevtap Günay Köprülü, Nevşehir

FORUM

Erfahrungen mit Wikipedia.de | **99**

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

REZENSION

Deutscher Orientalismus in Sprache und Bild | **119**

Salih Özenici, Antalya

BERICHTE

Bericht über die XIX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik | **122**

Yüksel Gürsoy, Konya

My! Europe-Projekt oder Beteiligen wir uns am Geschehen in Europa! | **128**

Jan Čapek, Pardubice

(Die in dieser Zeitschrift geäußerten Meinungen und Kommentare unterliegen der Verantwortung der AutorInnen und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Herausgeberschaft bzw. des GERDERs wider.)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in der deutschen **IBZ** (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur) und **IBR** (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur) und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.

Identitäts- und Türkeiperspektiven

Ein literaturanalytischer Ansatz von Identität und Türkeiwahrnehmung in Ulrike Almut Sandigs Erzählung *Die Blauen Augen Deiner Mutter*

M. Florian Hertsch, Sibel Baran, Sinem Mollamehmetoğlu, Koray Baki, M. Salih Özbay, Ankara

Öz

Kimliğe ve Türkiye'ye dair bakış açıları. Ulrike Almut Sandig'in Die Blauen Augen Meiner Mutter adlı anlatısında kimlik ve Türkiye algısına analitik bir yaklaşım

Ulrike Almut Sandig'in, *Das Buch gegen das Verschwinden* adlı kitabı, yazarın düz yazı türünde yayınlanan ikinci eseridir. Öncesinde Sandig çoğunlukla lirik türde yazdığından dolayı, bu eser de lirik düz yazı olarak adlandırılabilir. Açık ve keskin cümlelerle, okudukça şekillenen bir anlatım türü ve iyi düşünülmüş sahneler görülmektedir. Sandig'in bu hikayede (kısa hikaye değil) kullandığı üslup, okura olaylara çift anlam yükleyebilme olanağı tanıdığından dolayı, eser çokça kararsızlıklara yol açıyor" (Schröder 2015). Konu bütünlüğüne mantıklı bir açıklama aranabilirken, hikaye gerçekçi bir bakış açısıyla okunabilir ve aynı zamanda Gezi Parkı hakkında şahsi fikirler edinilebilir. "Yinede net olan kesinlikler arasından biraz tuhafılık, biraz da belirsizlik sızmaktadır. Sandig böylece figürler hakkında, okurda oluşabilecek kesin kanaatleri önlemeye çalışmaktadır." Bu kitaptaki tüm metinler, belli bir anlatım şemasına tabii olmaksızın, bir ortak noktaya sahiptir; Bir şey yitiyor, ortadan kayboluyor, yok oluyor. Geriye sadece anlatılarda var olan yalnızlıklar kalıyor.

Anahtar Sözcükler: Ulrike Almut Sandig, kimlik, melezlik, Türkiye.

Abstract

„*Das Buch gegen das Verschwinden* ist Ulrike Almut Sandigs zweite Prosaveröffentlichung und kann mit dem Etikett lyrische Prosa versehen werden, da die Autorin bisher doch zumeist im lyrischen Bereich veröffentlicht hat. Klar und hart sind die Sätze, überlegt durchdacht die Szenen, ausgefeilt die Erzählstrukturen, die sich manchmal jedoch erst später strukturieren. Und doch findet Ulrike Almut Sandig einen Ton, der die Geschichte *Die Blauen Augen Deiner Mutter* in einer schwebenden Ambivalenz hält“ (Schröder 2015). Sicher, man könnte all das rein realistisch lesen und daneben auch versuchen sich eine Meinung über den Gezi-Park zu bilden, als würde man eine rationale Erklärung für die Thematik finden. „Und doch sickert in die Grundfesten des Plausiblen immer wieder eine Form von Unheimlichkeit und Restunerfindlichkeit ein. Sandig torpediert Gewissheiten, die ihrer Figuren und die ihrer Leser“ (ebd.). Ohne sich einem Erzählschema unterzuordnen, ist allen Texten in diesem Band eines gemeinsam: Etwas kommt abhanden, löst sich in Luft auf, verschwindet. Zurück bleiben Vereinsamte, die, wenn überhaupt, über das Erzählen existieren.

Schlüsselwörter: Ulrike Almut Sandig, Identität, Hybridität, Türkei.

Die Geschichte² *Die blauen Augen deiner Mutter* endet mit einem Punkt, könnte aber genauso gut auch mit drei Punkten enden, „denn Sandigs Geschichten haben keinen

eigentlichen Anfang und auch keinen Schluss im Sinn einer Pointe, denn das wäre lebensfremd, denn wann endet eine Episode schon einmal eindeutig, mit einem wahrhaftigen, befriedigenden Abschluss?“ (Schröder 2015). Demnach erfahren wir eine (Lebens-) Episode über die/den namenslose(n) Protagonist(in), die/der neben dem politisch-sozialen Spektakel um den Gezi-Park auch in die Welt des Gendertroubles eintaucht. Fortfolgend wird das Gender für die Betitelung des Protagonisten ausschlaggebend sein, weswegen in diesem Beitrag das Maskulin verwendet wird. Die Wirren und Auseinandersetzungen um den Gezi-Park bleiben in Sandigs Geschichte eher im Hintergrund, da der Protagonist selbst keinen Bezug zur politischen Situation aufbauen kann, denn die Beziehung zur Mutter und seinem Körper stehen im Mittelpunkt seines momentanen Daseins. “Ich habe hier zu tun. Eine Reportage über den Gezi-Park in Beyoğlu, in allen möglichen Landesteilen wird demonstriert [...]” (Sandig 2015: 117). “Seit einem Monat bist Du hier. [...] Du hast nicht vor noch lange zu bleiben. [...] Sobald das Ergebnis der Proteste in Sicht ist, [...] bist Du weg” (ebd.: 127). Der Schauplatz, Istanbul, ist von der Autorin gezielt gewählt, da sich das Thema des Gezi-Parks dem Überthema des Buches, dem Verschwinden, annähert. Genauso verhält es sich mit der Beziehung zwischen dem Ursprungsland des Protagonisten zur Türkei. “Dieser [Gezi] Platz auf der europäischen Seite mit dem riesigen, tristen Atatürk Kulturzentrum [...] ist seit 1977 ein Symbol für Gewerkschaften, Linke und Regierungsgegner” (Akyol 2015: 156). Neben diesem politisch hochbrisanten Park rückt vielmehr die vom Protagonisten wahrgenommene Türkeiwahrnehmung, die Leitmotivdeutungen und Körperwahrnehmung in den Vordergrund. Da die Geschichte aus unterschiedlicher Sichtweise analysiert werden kann und gerade die Textfelder über die Türkeiwahrnehmung in den Fokus rücken, ist eine Interpretation der Geschichte über den Weg von Hypothesenaufstellungen als valide zu erachten. Im Sinne einer hypothetisch-deduktiven Methode werden Hypothesen aufgestellt, die helfen sollen, den Text in einem richtigen Kontext zu analysieren. “Diese [Hypothesen] leiten den Prozess des Interpretierens an. [Im] Text oder Kontext [des Werkes von Sandig] wird nach überprüfbaren Implikationen zur Belegung der Hypothesen gesucht” (Nünning 2010: 139 f.).

Hypothesenfeld Gender-Identität

Hypothesen können als ein Weg angesehen werden, der Interpretationen und Analysen definiert und dadurch einen Zugang zum Text ermöglicht. Der erste, interessante Hypothesenstrang beschäftigt sich mit der Protagonistin der Erzählung selbst – oder, im Angesicht der Genderforschung – dem Protagonisten. Da man, ganz im Sinne einer Shortstory, als Leser direkt in die Handlung hineingezogen wird (vgl. Lahn 2013), stellt sich gerade aus türkischer Rezeption auch zuerst die Frage nach der Nationalität des Protagonisten. Jedoch kann die Annahme, dass der Protagonist ein Türke wäre, direkt widerlegt werden.

[...] Du stehst auf einer Brücke und radebrechst in schlechtem Türkisch, [...] (Sandig 2015: 118). Auch die Textstellen [...] Du hast immer die tiefe Stimme gebrummt, Dat du min Leevesten büst, dat du woll weeft. Kumm bi de Nacht, [...] (ebd.: 123), [...] wenn du mit deinem Reiseführertürkisch grüßt [ebd.: 125] und „für dich war die Türkei ein weißer Fleck auf deiner inneren Weltkarte, ein mutterloses Gebiet, mit dem du nichts verbandest [...] Dir

² Sandig selbst bezeichnet ihr Werk als „Geschichte“ (nicht als „Kurzgeschichte“ oder als „Erzählung“), deswegen wird im Folgenden der Terminus „Geschichte“ benutzt.

ist es ein Rätsel, warum man ausgerechnet dich hierher geschickt hat. Du kannst nicht einmal Türkisch. (ebd.: 130).

Diese Passage bestätigt den Protagonisten als einen wohl mitteleuropäischen, oder deutschen, Staatsbürger auf. Dieser ist seit einem Monat in Istanbul, um eine Reportage über den Gezi-Park in Beyoğlu zu schreiben. An mehreren Textstellen wird deutlich, dass er kein, bzw. kaum, Türkisch spricht. Ihn selbst verbindet mit der Türkei rein gar nichts, was durch das zuvorige Zitat als bestätigt angesehen werden kann. Dass der Protagonist kaum Türkisch spricht ist jedoch kein handfester Beweis für seine Identität. Erst die Textstelle auf Seite 123 liefert ein wichtiges Indiz dafür, dass er aus Deutschland stammen müsste, denn die Mutter bittet den Protagonisten, dort mit ihr ein Volkslied zu singen. „[...] ,Dat du min Leevsten büst, dat du woll weeft. Kumm bi de Nacht, [...]'“ (ebd.: 123), ein niederdeutsches, anonymes Lied aus dem 19. Jahrhundert (vgl. Zeit-Online 2011). Das komplette Lied lautet wie folgt:

Dat du min Leevsten büst, dat du woll weeft. Kumm bi de Nacht, kumm bi de Nacht, segg wo du heeft; Kumm du üm Middernacht, kumm du Klock een! Vader slöpt, Moder slöpt, ick slap aleen; Klopp an de Kammerdör, fat an de Klink! Vader meent, Moder meent, dat deit de Wind;³

Wie aus dem ins Hochdeutsche übersetzten Gedicht verstanden werden kann, bietet sich das Lied einerseits zum Strophensingen an, in dem der Protagonist von seiner Mutter aufgefordert wird in einer höheren Stimmlage mit ihr zusammen zu singen, was eigentlich nicht im Sinne des Protagonisten ist, da er ja männlich erscheinen will. Man könnte den Inhalt des Liedes darauf hindeuten, dass die Mutter einen noch näheren Kontakt zu ihrer „Tochter“ möchte, ihr eventuell sogar Geheimnisse entlocken will. Dies kann durch die Zuneigung durch Liebe, siehe erster Vers, oder auch durch die Bereitschaft nachts für sie dazu sein, belegt werden. Ansonsten scheint das Lied keine tiefere Bedeutung zum Geschichtskontext darzustellen, außer dass es ein Indiz darstellt, welches die Herkunft der Mutter (Familie) bestimmt. Der Protagonist kann sich mit seinem Geschlecht nicht identifizieren. Er nimmt als geschlechtsangleichende Maßnahme Hormone ein, die zur deutlichen körperlichen Veränderung führen. Auf diese Genderproblematik weisen die folgenden Textstellen hin.

Du weißt genau, wie du dich anhören würdest, noch dazu mit deiner neuen Stimme (ebd.: 117). - [...], und mit deiner neuen Stimme, die wie die eines Jungen kurz nach Stimmbruch klingt [...] (ebd.:128). Es hatte wie ein Gespräch unter Männern geklungen, und das war es ja auch (ebd.: 125). Wie ein Komparse würdest du aussehen, in deinem Mantel und mit dem frisch gewachsenen Flaum am Kinn“ (ebd.: 119). [...] Du räusperst dich, bestellst mit deiner komischen neuen Stimme [...] Kurz hast du Angst, man könnte deinen Binder sehen (ebd.: 124). Als du sie zum letzten Mal getroffen hast, nahmst du zwar schon die Hormone, aber ein Unterschied war noch nicht zu sehen. (ebd.: 132)

Sie trägt einen Binder (ebd.:124), um ihre Brüste zu verstecken, und einen weiten Mantel. Die Hormone beeinflussen auch ihre Stimme. Sie klingt wie ein „Junge kurz nach Stimmbruch“ (ebd.:128). Allmählich sieht sie äußerlich wie ein Mann aus:

³ „Dass du mein Liebster bist, das weißt du wohl. Komm in der Nacht, sag' wie du heißt. Komm du um Mitternacht, komm du Schlag eins! Vater schläft, Mutter schläft, ich schlafe allein. Klopp an die Kammertür, fass' an die Klinke! Vater meint, Mutter meint, das tut der Wind“, ins Hochdeutsche übertragen durch Zeit-Online 2011.

Du bist ein Typ in einer Bar, der Mädchen anstarrt, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Du bist der typische Mann, den es eigentlich gar nicht gibt (ebd.: 129). Als du sie zum letzten Mal getroffen hast, nahmst du zwar schon die Hormone, aber ein Unterschied war noch nicht zu sehen. (ebd.: 132)

Hypothesenfeld Protest

Das nächste Hypothesenfeld beschäftigt sich mit dem inneren Protest des Protagonisten, der sich dem Protest des Gezi-Parks annähert. „Viel haben wir gelernt, alle vorangegangenen Formen von Protest und Widerstand und unsere Träume haben wir in eine neue Sprache übersetzt“ (Sönmez in Adatepe 2014: 16). Dieser individuelle Protest, der eine neue (Kultur)Sprache, siehe Zitat, erschuf, muss der Identität, dem Gender, zugerechnet werden, denn es wird in der Geschichte deutlich, dass neben der Türkeierspektive auch dieses Gender-Identitäts-Problem im Fokus der Geschichte steht, wie aus folgendem Auszug deutlich wird. „[...] , wo du dich vierzehn Tage geweigert hast zu baden, weil dir Brüste gewachsen waren, die dir gar nicht gehörten“ (Sandig 2015: 120). Der Protagonist entwickelt einen inneren Protest, indem er sich gegen sein eigenes Geschlecht aufbäumt und sich in einem falschen Körper gefangen fühlt, was durch das nächste Zitat bestätigt wird. „Aber du warst nur körperlich anwesend auf diesen Reisen, und was hieß das schon, im Körper eines Mädchens“ (ebd.: 121). Der innere Protest des Protagonisten beginnt sich allmählich zu lösen, sobald die geschlechtsangleichenden Maßnahmen Früchte tragen. Die Konfrontation zur Mutter belastet ihn jedoch ebenfalls. Er hat stets Ausreden parat um die Anrufe der Mutter nicht entgegen zu nehmen. Mal sind es die Roaming-Gebühren (vgl. ebd.: 117), mal der Gegenwind, wodurch deutsche oder deutschtürkische Journalisten auf das Telefonat aufmerksam werden könnten (ebd.: 124). Erst mit der Auflösung des inneren Protests am Ende der Geschichte geht der Protagonist ans Telefon. Der Protagonist bewundert die Protestierenden im Gezi-Park und in der Türkei für ihren Mut: „In Sichtweise der Absperrung stehen sie in Grüppchen,[...]. Sie lachen einander zu, sie sind zu allem bereit, ganz im Gegensatz zu dir, obwohl du mitten unter ihnen stehst, wenn auch allein“ (S. 118). Er selbst fühlt sich nicht so mutig wie die Protestierenden. Der innere Protest des Protagonisten spiegelt sich in den äußeren Protesten des Gezi-Parks wieder. Wie die türkischen Protestierenden gegen das Verschwinden des Parks kämpfen, kämpft der Protagonist gegen das Verschwinden des ‘Mannes’ in ihm oder er kämpft für das Verschwinden der Frau, damit der Mann in ihm aufleben kann. Es wird im Laufe der Geschichte deutlich, dass der innere Protest sich allmählich löst. „[...] Es hatte wie ein Gespräch unter Männern geklungen, und das war es ja auch“ (S. 125). „Auf das Gespräch mit deiner Mutter bist du bestens vorbereitet, aber das ändert nichts“ (S. 126). „Sobald ein Ergebnis der Proteste in Sicht ist, und sei es das vollständige Verschwinden des Parks [...], bist du weg. [...] Noch bist du hier und machst deine Arbeit. Und du machst noch ein bisschen mehr. Du bereitest dich vor“ (S. 127). Der Protagonist kann es sich nicht erklären, warum er den Auftrag erhalten hat, eine Reportage über die Gezi-Park Proteste zu schreiben. Er nutzt jedoch diesen Aufenthalt, um sich auf sein neues Geschlecht mental vorzubereiten.

Hypothesenfeld Hybridität

Das nächste Hypothesenfeld beschäftigt sich mit der Hybridität des Protagonisten.

Unter Hybridität versteht man eine Mischform von zwei vorher getrennten Systemen. Das Substantiv Hybrid und das Adjektiv hybrid beziehen sich auf etwas Gebündeltes, Gekreuztes oder Vermischtes. (Düsener 2010:245)

Die auf Kulturen und Identitäten bezogene Hoffnung liegt darin, dass soziale Räume eröffnet werden können, in denen kulturelle Vermischungen und Entlehnungen sowie hybride Identitätsbildungen nicht nur stattfinden, sondern diese auch als Ergebnis stetiger Aushandlungsprozesse erkannt bzw. anerkannt werden. Impulse für eine solche Hoffnung speisen sich insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Postkolonialismus, der die Diskussion des Postmodernismus fortführt und in den inzwischen auch der Globalisierungsdiskurs Eingang gefunden hat. (Rademacher 1999: 256)

Wenn man nun an die vorherigen Hypothesenfelder denkt, dann kann man davon ausgehen, dass der Protagonist ein Hybride ist. Um männlich zu erscheinen und um die „eigentlich“ weibliche Identität zu verbergen, trägt er einen weiten Mantel, weite T-Shirts und einen Binder. Somit steht er genau an einem Punkt, wo man nicht genau abgrenzen kann, ob er jetzt eher ein Mann oder eher eine Frau ist. Und genau das macht ihn zu einem Hybriden. Außerdem gibt es in der Geschichte zwei Räume bezüglich des Protagonisten. Erstens den körperlichen Raum, zweitens den geografischen Raum. Aus der körperlichen Sicht erlebt der Protagonist einen erbitternden Kampf gegen seinen Körper. Eigentlich ist er eine Frau, doch versucht er, sich wie ein Mann zu verhalten. Deswegen kämpft er sowohl innerlich, als auch äußerlich gegen seinen Körper an. Er möchte alles Weibliche unterdrücken und sich endlich wie ein Mann verhalten, was er in der ersten Linie natürlich nicht schafft: „[...] Wie klingst du denn, würde deine Mutter fragen, bist du erkältet? Also gehst du gar nicht erst ans Telefon [...]“ (Sandig 2015: 117). Er weigert sich ans Telefon zu gehen, weil er sonst eine Erklärung bezüglich der „neuen Stimme“ liefern müsste. Nach und nach findet er bezüglich des männlich Seins, Vertrauen in sich und wird sogar vom Taxifahrer als ein Mann behandelt: „[...] Istanbul ist ein Schmuckstück, Mann! [...] Es hatte wie ein Gespräch unter Männern geklungen, und das war es ja auch [...]“ (Sandig 2015: 125). Die Mutter des Protagonisten erlebte aus der geografischen Sicht auch einen ähnlichen Kampf: „[...] Immer hast du rausgewollt, würdest du deiner Mutter vorwerfen, raus aus deinem kleinen, verschwundenen Staat. Aber gegangen bist du trotzdem nicht [...]“ (Sandig 2015:116). Man kann aus dem Zitat entnehmen, dass die Mutter in ihrem geografischen Raum nicht glücklich war und deshalb raus wollte, was sie natürlich nicht schaffte. Dies könnte auch ein Indiz dafür sein, dass sie zusammen genau deswegen viele Reisen ins Ausland unternommen haben wie z.B. nach Griechenland, Irland, Ungarn und in eine Kleinstadt an der Nordsee. Vom geografischen Raum aus betrachtet, könnte ein türkischer Leser annehmen, dass der Protagonist ein Türke ist und aus dem Land, in dem er lebt, welches in diesem Fall die Türkei wäre, raus möchte. Außerdem könnte ein türkischer Leser auch annehmen, dass der Protagonist politisch links orientiert sei. Denn die links orientierten Jugendlichen der heutigen Türkei möchten nicht in einer Autokratie leben. Ebenfalls könnte ein türkischer Leser meinen, dass der Protagonist denn Protest im Gezi-Park als etwas Richtiges ansieht. Denn „[...] um dich herum herrscht freundlicher Aufruhr, der keinen Zweifel daran lässt, wie einfach es hier sein muss, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden [...]“ (Sandig 2015: 118). Aus diesem Satz könnte ein türkischer Rezipient annehmen, dass der Protagonist politisch links orientiert ist, denn die Protestierenden haben ihrer Meinung nach die Proteste friedlich begonnen und waren auch von der Richtigkeit ihrer Haltung überzeugt. Ein deutscher Leser könnte dies von einer anderen Perspektive betrachten. Da ihm der

Auftrag gegeben wurde, eine Reportage über den Gezi-Park in Beyoğlu zu schreiben, befindet sich der Protagonist als ein deutscher Journalist in der Türkei, ein Land das ihm fremd ist und nichts bedeutet: „[...] ganz im Gegensatz zu dir, obwohl du mitten unter ihnen stehst, wenn auch allein [...]“ (Sandig 2015: 118). Aus dem geografischen Raum heraus verhält sich der Protagonist als ein Journalist, der schlicht und einfach seine Arbeit macht und sich recht angemessen und neutral, was natürlich ein beschreibendes Merkmal für den Job ist, gegenüber den Protesten verhält. Er empfindet oder fühlt sich nicht als ein Teil einer Gruppierung im Gezi-Park und deswegen steht er abseits des Getümmels. Des Weiteren sticht aus der körperlichen (Raum)Perspektive hervor, dass, obwohl er versucht sich recht männlich zu verhalten, er im Gezi-Park eine Angst und Einsamkeit verspürt: „[...] Man steht um ihn herum und du mittendrin, als hättest auch du keine Angst [...]“ (Sandig 2015: 119). Wäre er rein biologisch ein Mann, hätte er sich nicht so sehr fürchten müssen, denn es ist stets klar, dass Furchtlosigkeit in den unterschiedlichsten Kulturen eher eine männliche Eigenschaft ist (vgl. Hansen 2008). Dies wiederum zeigt, dass er hin und wieder einen Wechsel zwischen den Geschlechtern vornimmt. Mal ist er ein (harter) Mann, mal verhält er sich wie eine sensible Frau. Daraus kann man erschließen, dass er die femininen Eigenschaften nicht vollkommen beiseitelegen kann. Wenn man nochmals auf den körperlichen Raum zurückblickt, greift auch der folgende Satz in die Thematik: „[...] du stehst auf dem Scheideweg zweier Kontinente und befragst einen Hobbyangler nach der Reichweite seiner Geduld mit dieser Partei, [...]“ (Sandig 2015: 118). Der Begriff „Scheideweg“ hat in diesem Kontext eine besondere Bedeutung. Aus dem Duden lässt sich entnehmen, dass ein Scheideweg „vor einer schwierigen Entscheidung [zu] stehen“ (Duden 2016) bedeutet. Wie schon deutlich wurde, steht der Protagonist auch vor so einer schwierigen Entscheidung, denn die Hybridität ist sozusagen auch ein Scheideweg in seinem Leben. Entweder führt er sein Leben als eine Frau weiter, oder er entscheidet sich für den männlichen Weg. Vor den Scheidewegen des Lebens gibt es leider keine Warnhinweise, die uns die richtige Richtung, richtige Entscheidung zeigen könnten. Diesbezüglich sagte einst Charlie Chaplin: „An den Scheidewegen des Lebens stehen keine Wegweiser“ (Chaplin in Lusch 2013: 43). Vor diesem Scheideweg ist der Protagonist auf sich allein gestellt. Ein türkischer Rezipient könnte aus der geografischen Raumperspektive den Begriff „Scheideweg“ etwas anders interpretieren. Denn die Türkei stand während den Gezi-Park Protesten auch vor einem Scheideweg. Entweder war man für die Proteste, und damit für mehr Freiheit und ein besseres Leben im Land, oder man war gegen die Proteste und damit für die Kontinuität der Lage im Land.

Hypothesenfeld Mutter

In der Geschichte *Die Blauen Augen deiner Mutter* ist der Protagonist auch in einem ewigen Konflikt mit sich selbst und den Gedanken um seine Mutter. Seine Gedanken beschäftigen sich die Geschichte hindurch mit der Frage, wie und ob er mit seiner Mutter sprechen wird, was sie sagen und tun würde, Anekdoten und gemeinsamen Erlebnissen und Erinnerungen. Zudem scheint, auf den zweiten Blick, die Mutter als eine Art Metapher zu dienen, denn vieles scheint durch ihre Beschreibung paradox und verwirrend. Gerade einem türkischen Leser erscheinen demnach Fragen: „Repräsentiert die Mutter die Gesellschaft?“, oder: „Sind die Blauen Augen [mit] Atatürk [verbunden] und damit auch ein Indiz für das türkische *Mutterland*?“ Es ist jedoch offensichtlich das die Mutter keinen Bezug zur Türkei hat. „Deine Mutter kehrt bei solchen Gesprächen

die Handflächen nach außen“ [...] (Sandig 2015: 116) „und gestikuliert dabei, wie man gestikuliert, wenn man jemanden etwas in einer Fremdsprache erklären muss und fürchtet, er werde es nicht verstehen.“ [...] (ebd.). „Ach, sagt deine Mutter [...] Ach klingt nach Zuckerkuchen, ganzen Blechen Zuckerkuchen, nach unangekündigten Besuch [...]“ (ebd.: 117). Es entsteht für die Mutter recht schnell das Bild einer Türkin, wenn man denn eine sucht, denn beim ersten Lesen erinnert z. B. der Zuckerkuchen an Baklava und die nach außen kehrenden Hände erinnern stark an eine Türkin, die keine Antwort hat. Doch ein Zuckerkuchen ist auch ein sächsisches Gebäck und auch Deutsche kehren die Hände nach außen, wenn sie mal keine Antwort auf eine Frage haben. Deswegen ist diese Hypothese nicht verifizierbar. „Sie flog wieder nach Budapest, wo sie sich mit 18 ein Münzarmband gekauft hatte [...]“ (ebd.: 122). „Sie fuhr wieder nach Dresden, wo sie eine Dauerkarte fürs Albertinum hatte und eine für das Grüne Gewölbe“ (ebd.). Es ist sehr schwierig, dass zur Jugendzeiten der Mutter, eine junge Türkin nach Budapest gereist wäre und Dauerkarten für Veranstaltungen in Dresden besitzen würde, da Dresden, so wie auch Budapest, in dieser Zeit dem Warschauer Pakt angehörten und dadurch ist es auch kaum vorstellbar das eine junge Türkin in Dresden lebt und über die Ferien in Budapest verbrachte. „Dat du min Leevsten büst, dat du woll weest. Kumm bide Nacht, du hattest Mühe, so tief herunterzukommen, segg wo du heeßt“ (ebd.: 123). Wie zuvor angedeutet handelt es sich hier um ein niederdeutsches Lied. Es ist kaum vorstellbar, dass eine Türkin ein Lied in dieser Sprache kennt, singt und es ihrem Kind beibringt. „[...] dabei ist es Mitte Julei, so würde deine Mutter es nennen, oder nicht?“ (ebd.: 127). Es ist ebenfalls schwer vorstellbar, dass eine Türkin Julei anstatt Juli sagt, damit man den Monatsnamen besser vom Juni unterscheiden kann. „[...] aber am Ende bist du wieder nur auf dem Darß gelandet, im Ferienhaus deiner Mutter“ (ebd.: 130) Die Darß liegen an der Ostküste Deutschlands in Mecklenburg-Vorpommern und waren Teil der DDR. Somit ist es quasi unmöglich, dass eine türkische Mutter sich dort ein Ferienhaus kauft, anstatt ihr Erspartes in der Türkei anzulegen. Es ist ebenfalls schwer vorstellbar, dass eine Türkin sich in der DDR ein Ferienhaus kauft. Die meisten Türkinnen und Türken (auch aus Deutschland) ziehen es vor, ein Ferienhaus in der Türkei zu kaufen. „Für sie war die Türkei ein dunkles, unverständliches Land wie alle anderen Länder, die man einmal bereist haben musste, nur um dort gewesen zu sein. Komischerweise war sie trotzdem nie da, wahrscheinlich ist einfach nicht auf den Gedanken gekommen (ebd.: 120).“ Wenn man davon ausgehen würde, dass die Mutter eine Türkin wäre, so würde sie sicherlich zumindest auf den Gedanken kommen, die Türkei einmal zu besuchen und nicht so uninteressiert und abwertend über das Land reden. Selbst wenn man davon ausgeht, dass die Mutter die „alte Heimat“ nicht mag, würde man Begründungen diesbezüglich finden und das Land wäre nicht nur ein dunkles, unverständliches Land wie alle anderen Länder, die man einmal bereist haben musste, nur um dort gewesen zu sein. „Es ist dir in Rätsel, warum man ausgerechnet dich hierhin geschickt hat. Du kannst nicht einmal türkisch.“ Wäre die Mutter eine Türkin würde sich der Protagonist, selbst wenn er kein Türkisch kann, sich nicht darüber wundern, warum er in die Türkei geschickt wurde und hätte zumindest diesbezüglich eine Idee. Eine andere Annahme, die sich dem türkischen Leser erschließt, sind „Die blauen Augen“, die dem Gründer der Türkischen Republik, Atatürk, angehören, bzw. eine Metapher für den Landesvater darstellen.

Das Bild Atatürks ist bis heute in der Türkei allgegenwärtig. Schon zu seinen Lebzeiten setzte der Personenkult um den visionären und entschlossenen Mann [...] ein, der westliche

wie östliche Beobachter beeindruckte. Gegen den Widerstand der Sieger des Ersten Weltkriegs erkämpfte er die Unabhängigkeit und rief 1923 den ersten türkischen Nationalstaat aus. Atatürk verordnete einen beispiellosen Traditionsbruch [...] (Kreiser 2008: Vorwort).

„Wenn deine Mutter glücklich ist, sind ihre Augen dunkelblau“ (ebd.: 133). „Sie hob den Kopf und schaute dich an und ihre Augen waren so dunkelblau wie ihre schöne Jeans [...]“ (Sandig 2015: 143). „[...] an genau dieser Stelle dreht sich deine Mutter zu dir um, hakte sich bei dir ein und schaute dir mit ihren dunkelblauen Augen ins Gesicht“ (ebd.: 136). Der Protagonist bringt die blauen Augen mit Glück, Schönheit, Zufriedenheit und anderen positiven Gefühlen und Ereignissen in Verbindung. Man kann sowohl ja als auch nein sagen, denn jemand der Atatürk schätzt, wird alles Positive in der Türkei mit ihm bzw. mit den blauen Augen in Verbindung bringen. Jedoch sieht man in dieser Geschichte die blauen Augen im Zusammenhang mit positiven Ereignissen im Leben des Protagonisten. Es wäre jedoch sehr weit hergeholt, die blauen Augen der Geschichte in eine direkte Verbindung mit Atatürk zu bringen. Durch die oben genannten Zitate und dadurch, dass die blauen Augen Atatürk nicht repräsentieren, fällt im Prinzip auch die Hypothese, dass die Mutter die Gesellschaft repräsentiert. Demnach könnte der Schauplatz der Geschichte genauso gut ein anderes Land sein und daher kann die Mutter auch kein Symbol für die türkische Gesellschaft sein. Die Mutter taucht immer dann auf, wenn der Protagonist in einer Konfliktsituation mit sich selbst ist oder angenehme Dinge wie beispielsweise schöne Frauen sieht. Er verbindet die blauen Augen, das Vertraute und das Schöne mit der Mutter - zudem weiß er auch, dass er seinem Inneren den Konflikt der Mutter nahebringen muss. Der Protagonist möchte seine Mutter mit seinem derzeitigen Lebensabschnitt nicht konfrontieren, wohl möglich aus Angst davor, sie zu enttäuschen und er weiß auch nicht so recht, wie er ihr das Ganze beibringen soll und wie sie diese Veränderung aufnehmen würde. Er ist in einer ständigen Diskussion mit sich selbst und seiner „Inneren Mutterstimme.“

Leitmotiv- Telefon

Das Leitmotiv in der Literatur ist ein wörtlich-wiederkehrendes, einprägsames symbolisches Bild, welches eine verbindende Funktion im Sinne der Kohärenz trägt. Das heißt, dass das Leitmotiv auf Zusammenhänge voraus- oder zurückweist und an gleiche Figuren, Situationen und Ideen erinnert. Als ein Motiv gelten z.B. stehende Redewendungen, Handlungsteile, Gegenstände, Gebärden oder sprachliche Bilder. Geht es nur um ein Wort, so nennt man es Leit- oder Reizwort. Dies ist ein zentral stehendes und sinnhaft aufgeladenes Wort, dass Assoziationen auslösen. (Vgl. Wilpert 2001)

Du weißt ganz genau, wie du dich anhören würdest, noch dazu mit deiner neuen Stimme. Wie klingst du denn, würde deine Mutter fragen, bist du erkältet? Also gehst du gar nicht erst ans Telefon“ (Sandig 2015: 117) [...]

Das Telefon vibriert, aber du kannst jetzt nicht rangehen, denkst du (ebd.: 119).

Anhand des ersten Beispiels kann man erkennen, dass das Telefonieren mit der Mutter eine problematische Situation darstellt und der Protagonist diese lieber aus verschiedenen Gründen meidet. Es weckt das Gefühl, dass der innerliche Widerstand des Protagonisten nicht nur mit sich selbst, sondern auch einer mit seiner Mutter ist. Da er Schwierigkeiten damit hat, seine Mutter mit seinen physischen und psychischen

„Veränderungen“ zu konfrontieren. Der Protagonist meidet das Telefonieren mit seiner Mutter, indem er diese Telefonate ständig aus verschiedenen Gründen aufschiebt. Daraus kann man entnehmen, dass das Telefonieren mit seiner Mutter eine Tortur für ihn darstellt. Einer der Gründe, warum er nicht ans Telefon gehen möchte, ist seine neue Stimme, „[...] und mit deiner neuen Stimme, die wie die eines Jungen kurz nach dem Stimmbruch klingt [...]“ (ebd.:128). Wie man aus den Zitaten erkennen kann, verändert sich seine Stimme unter den Folgen einer Hormontherapie, was dazu führt, dass sich seine Stimme tiefer und männlicher anhört. Um seine Mutter darüber nicht aufklären zu müssen, nimmt er das Telefongespräch nicht an. „[...] du greifst dir in die Brusttasche deines Mantels und denkst: Bei Gegenwind telefonieren geht auch nicht. Du schiebst die erstbeste Glastür auf und stehst in einer Konfiserie, aber hier würde dir jeder zuhören, überall Journalisten und Deutschtürken, denkst du und gehst nicht ran“ (ebd.: 123 f.). Auch an diesem Beispiel wird das Telefonat wieder aus verschiedenen Gründen verschoben. Es scheint, als ob der Protagonist Schutz hinter seinen möglicherweise nicht so relevanten Ausreden gegenüber der Mutter findet, denn diese würden andere Personen nicht am Telefonieren hindern. „Entspann dich, denkst du vielleicht, du siehst normal aus. Und das bist du ja auch: ein Journalist von achtundzwanzig Jahren, der nicht mit seiner Mutter telefoniert, sonst aber ganz normal ist“ (ebd.: 124). Hier wird klar betont, dass auch der Protagonist selbst es nicht für normal hält, sich davor zu scheuen, mit der eigenen Mutter zu telefonieren. Man merkt auch, dass ihm diese Situation unangenehm ist und egal, wie sehr er es auch glauben möchte, dass er sich normal verhält und normal aussieht, ist er sich doch im Klaren, dass da etwas nicht stimmt. Es scheint sogar, als würde sich der Protagonist mit seinem innerlichen Widerstand abfinden. Doch mit der möglichen Reaktion seiner Mutter und der Tatsache, sie damit zu konfrontieren, kann er sich noch nicht anfreunden. Daher könnte man sagen, dass er sich weiterhin hinter dem Abweisen der Anrufe vor seiner Mutter versteckt. „Auf das Gespräch mit deiner Mutter bist du bestens vorbereitet, aber das ändert nichts“ (ebd.: 126). Egal, wie oft er sich es einredet, dass er bereit sei, genauso oft tauchen Unsicherheiten auf. Er scheint, Angst vor dem Telefonieren mit seiner Mutter zu haben. Angst vor möglichen Reaktionen, vor möglichen unangenehmen Fragen und vielleicht sogar vor einer möglichen Enttäuschung. Aus diesen Gründen zieht er sich aus der Verantwortung zurück, indem er gar nicht erst mit ihr redet. „Deine Mutter steht regungslos und lauscht auf den Freiton des türkischen Netzes, er klingt unvertraut“ (ebd.: 126). Hier ist zwar die Rede von einem unvertrauten Freiton, doch könnte dies genauso gut eine Anspielung darauf sein, dass auch die Stimme des Protagonisten im Falle eines Telefonats, seiner Mutter unvertraut klingen würde. Wenn man davon ausgeht, dass wirklich der Freiton gemeint ist, könnte man sagen, dass wirklich ein Unterschied zwischen beiden Tönen hörbar ist. Und zwar, wenn man beide Freitöne der Länder vergleicht, kann man bemerken, dass das türkische Wartesignal sich leichter und länger anhört, wobei das Deutsche sich kräftiger und kürzer anhört. „Du drückst auf das Hörsymbol und hältst das Gerät ans Ohr. Drinnen rauscht es, ununterbrochen von anderen Stimmen in anderen Sprachen, es klingt wie Geständnisse von Geistern, einander rückwärts anvertraut. Du willst schon auflegen, als du plötzlich die Stimme deiner Mutter vernimmst. Sie klingt weit entfernt und müde, aber es ist unverkennbar deine Mutter“ (ebd.: 136). Der letzte Satz der Geschichte zeigt die Überwindung des Protagonisten, der nun mit seiner Mutter telefoniert. Kurz nachdem er bemerkte, dass er seinen Mantel nicht mehr anhatte und ihn nicht einmal vermisste, wagte er den Schritt mit seiner Mutter zu telefonieren. Die Stimme seiner Mutter

scheint müde und weit weg zu sein, ist ihr aber dennoch sehr vertraut. Allerdings könnte hierbei auch die Rede von seiner eigenen Stimme sein, welche müde und fremd zu sein scheint, dennoch die vertraute Stimme der eigenen „Tochter“ ist. Man könnte meinen, nachdem der Protagonist all seine Unsicherheiten überwunden hat, wagt er das Telefonat mit seiner Mutter.

Leitmotiv - Mantel

Auffallend in Sandigs Geschichte ist die Verbindung der Leitmotive, Mantel und Telefon. Ersteres dient dem Protagonisten als eine Camouflage und bietet ihm dadurch Schutz. Der Protagonist versteckt seinen Körper unter weiten Pullovern und einem Mantel, sobald er in die Phase der Pubertät eintritt und seine weiblichen Rundungen preis gibt. Der Mantel als Leitmotiv hat in der Phase der Konfliktbewältigung eine Camouflage- und Schutzfunktion, da durch ihn die Körperrundungen nicht hervorgehoben werden. Obwohl das Tragen eines Mantels Mitte Juli in Istanbul nicht angemessen ist, trägt der Protagonist ihn eben doch aus den genannten Gründen. Zudem sieht er in diesem Mantel wie ein Komparse aus. Der Protagonist legt den Mantel nur in geschützten Räumen ab, das erste Mal in einem türkischen Café, das zweite Mal in der Wohnung, in der er untergekommen ist. Am Ende der Geschichte ist der Protagonist bereit, sich mit der Mutter in Bezug auf seine (geschlechtliche) Identität hin zu konfrontieren. Als er zu seinem Handy greift, merkt er, dass er den Mantel nicht mehr trägt und mit dieser Erkenntnis endet auch gleichzeitig die aus dem Leben gegriffenen Erzählung.

Wenn es in der Brusttasche deines Mantels vibriert, bist du beschäftigt [Sandig 2015: 117]. Wie ein Komparse würdest du aussehen, in deinem Mantel, und mit dem frisch gewachsenen Flaum am Kinn [ebd.: 119]. Weiter oben stehen die letzten Fernsehantennen Europas auf den Gebäuden, dahinter spießen die Türme der Hagia Sophia eine Wolkenfront auf, in deinem Rücken donnert es, du schaust dich nicht um, aber die Straßenbahn ist es nicht. Istanbul lädt sich elektrisch auf, vor den Mobilfunkgeschäften wird die Werbung reingeholt, und du greifst dir an die Brusttasche deines Mantels und denkst: Bei Gegenwind telefonieren geht auch nicht [ebd.: 123]. Du setzt dich an einen der Tische am Fenster und streifst den Mantel ab [ebd.: 124]. Sie würden dich auch im Mantel und auf offener Straße wiedererkennen, also kann man wohl von einer Bekanntschaft sprechen [ebd.: 125]. Dein Mantel ist zu warm für den Sommer. Du streifst ihn trotzdem über und verschwindest [ebd.: 127]. Seit einem Monat bist du hier. Du bist immer im Mantel unterwegs, dabei ist es Mitte Juli, so würde deine Mutter es nennen, oder nicht? [ebd.: 127]. Du streifst den Mantel ab und trinkst ein Glas Wasser im Stehen [ebd.: 127]. Im Halbdunkel saß sie dir gegenüber und betrachtete dich, vermutlich hast du wie immer ausgesehen, ihre sonderbare Tochter im weiten Mantel [ebd.: 132]. Als das Handy in der Brusttasche deines Hemdes vibriert, ziehst du es heraus und stellst gleichzeitig fest, dass du deinen Mantel nicht trägst. [ebd.: 136]

Zusammenfassende Anekdote

In der Geschichte *Die blauen Augen deiner Mutter* von Ulrike Almut Sandig steht zu allererst ein Genderproblem im Vordergrund. Der Text selbst ist ein sehr verschleierter, welcher gezielt zwischen den Zeilen gelesen werden muss, um auf die im Hintergrund stehenden Leitmotive aufmerksam zu werden. Der innere Protest des Protagonisten wird erst durch diese Leitmotive erfassbar. Der Ort und die Zeit scheinen von der Autorin gezielt gewählt zu sein, denn die Gezi-Proteste dienen hier als Grundlage für den inneren Kampf des Protagonisten. Er lässt sich von den Protestierenden im Gezi-Park inspirieren und ermutigen. Die Einleitung der geschlechtsangleichenden Maßnahmen

weisen darauf hin, dass der innere Protest nichts mit einer Gender-Trouble-Ansicht zu tun hat, sondern mehr mit der Konfrontation mit der Mutter, deren blauen Augen den Protagonisten überallhin folgen. So sehr die Mutter auch auf den ersten Blick keine aktive Rolle zu spielen scheint, spielt sie doch auch eine ebenso wichtige im Hintergrund der Geschichte. Im Gezi-Park treffen Regierungsgegner und die Staatsmacht aufeinander und auch in den Gefühlen des Protagonisten treffen sich zwei gegenüberliegende Pole, das gewollt Männliche und ungewollt Weibliche, und sorgen für (inneren, protestierenden) Aufruhr. Man kann die Aufstände im Gezi-Park daher sehr gut mit dem inneren Protest vergleichen und Gemeinsamkeiten schließen. Der Protagonist führt einen Konflikt gegen seine weibliche Identität und will die Identität des Mannes annehmen. Parallelen sieht man in den Gezi-Park Protesten, da sich die Menschen dort gegen eine Autokratie und deren Einschränkungen widersetzen und damit auch einen Kampf für ihre Rechte und Freiheiten geben. Wichtig in dieser Geschichte ist auch die Rolle der Mutter, welche man in Zusammenhang mit den Erinnerungen und dem Inneren Protest des Protagonisten sieht. Die Erzählung lässt vermuten, dass die Mutter eine Alleinerziehende war und sich ebenfalls nach Freiheit sehnte. Allerdings tut sich der Protagonist sichtlich schwer, seine Veränderung der Mutter mitzuteilen und erst am Ende der Geschichte überwindet er sich und antwortet dem Anruf der Mutter. Der Protagonist scheint sich hinter einer Fassade in Form eines Mantels zu verstecken. Der Mantel hat eine Schutzfunktion und lässt den Protagonisten sozusagen unter seiner „zweiten Haut“ besser fühlen. Erst nachdem er ihn ablegen konnte und diesen Schutz nicht mehr brauchte, konnte er sich überwinden und den Anruf der Mutter beantworten. Das Telefon spielt in dieser Geschichte eine ebenso wichtige Rolle, da es als ein Teil der Angst der Konfrontierung mit der Mutter wahrgenommen werden kann. Der Protagonist erwähnt die Roaming-Gebühren und es ist die Rede von „Stimmen und Tönen“, selbst das Klingelzeichen zwischen diesen zwei Ländern klingen anders und am Ende der Geschichte klingen die Stimmen fremd, doch sind es nicht. Interessant sind auch die vielen türkischen Begriffe, die in der Erzählung eingewoben sind, die einen türkischen Leser wohl direkt einen anderen Assoziationshintergrund aufrufen lassen können. Demnach würde ein türkischer Rezipient die Geschichte in einer anderen Perspektive wahrnehmen. Ulrike Almut Sandig schafft mit der Geschichte: *Die blauen Augen deiner Mutter* einen Spagat zwischen Raum, Zeit und Körper und bietet den unterschiedlichsten Lesern Möglichkeiten an, sich selbst, Kulturen und Identitäten zu hinterfragen.

Literaturverzeichnis

- Adatepe Sabine** (2014): *Gezi – Eine literarische Anthologie*. Binooki: Berlin.
- Akyol Çiğdem** (2015): *Generation Erdoğan. Die Türkei – Ein zerrissenes Land im 21. Jahrhundert*. Wien: Kremayr – Scheriau.
- Duden** (2016): *Online Wörterbuch*. Internet: www.duden.de (20.05. 2016).
- Düsener Kathrin** (2010): *Integration durch Engagement. Migratinnen und Migranten auf der Suche nach Inklusion*. Bielefeld: Transcript.
- Hansen Klaus** (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4. Auflage, Tübingen: UTB.
- Kreiser Klaus** (2008): *Atatürk. Eine Biographie*. Nördlingen: C.H. Beck.
- Lahn Silke & Meister Jan C.** (2013): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lutsch Robert** (2013): *Zitate die das Leben beschreiben*. Norderstedt: Books on Demand.

Nünning Vera & Nünning Ansgar (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Rademacher Claudia (1999): *Ein „Liebeslied für Bastarde“?*, in: dies. (Hg.): *Spiel ohne Grenzen? Ambivalenzen der Globalisierung*. Opladen, S. 255-269.

Sandig Ulrike Almut (2015): *Buch gegen das Verschwinden*, Frankfurt: Schöffling und Co.

Schröder Christoph (2015): *Ulrike Almut Sandig: Der Verlust beginnt an den Rändern*, in die ZeitOnline:<http://www.zeit.de/kultur/literatur/2015-06/ulrike-almut-sandig-buch-gegen-das-verschwinden> (17.03.2016).

Wilpert von, Gero (2001): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred von Kröner Verlag.

Zeit Online (2011): "Dat du min Leevsten büst". Internet: <http://www.zeit.de/kultur/musik/2011-01/volkslieder-folge-24> (07.04.2016).

Die Kausativierung im Deutschen und im Türkischen¹

Tahir Balcı, Erdal Kaçar, Ülger Panzer, Adana

Öz

Türkçede ve Almancada Ettirgenlik

Çatı bağlamında incelenen ettirgenlik Türkçe ve Almancada oldukça büyük farklılıklar göstermektedir. Almanca'nın bu kategorisi hiç üretken değilken Türkçede neredeyse her eylemden ettirgen bir çatı elde edilebilmektedir. Almanca için örnekler ne kadar büyük bir anlam taşıyorsa, Türkçe için ettirgenlik o kadar büyük bir önem arz etmektedir. Ettirgenliği üçe ayırmamız mümkündür: a) Sözcüksel ettirgenlik, sözcüklerin kendi anlamlarında var olan ettirgenliktir; örneğin "kaymak" ve "düşmek" arasında böyle bir ilişki mevcuttur; b) biçimsel (morfolojik) ettirgenlikte ise biçimbirim söz konusudur (öl-dür-t-mek); c) buna karşılık edimsel ettirgenlikte ise bağlam önemlidir. "İçerisi gaz kokuyor" dediğimizde pencereyi açtırmayı amaçlamış olabiliriz ve bunu yaptırabiliriz. Ettirgenlik ile nedensellik arasında bire bir bir bağlantı vardır. Çünkü ettirgenlikte bir şeyi doğrudan yapmak yerine o şeyin yapılmasına / oluşmasına neden olmak söz konusudur. Ettirgenlik kavramı Almancada düşük düzeyde ve anlamsal bağlamlarda incelenmiştir. Bunun nedeni, biçimsel (morfolojik) ettirgen eylemlerin çok az oluşu ve yeni ettirgen çatıların oluşturulamayıdır. Oysa Türkçede bu konu çok ayrıntılı bir biçimde özellikle biçimsel düzeyde ele alınmaktadır. Hatta „ettirgen“ „oldurgan“ ayrımı yapılmaktadır. Ettirgenliğin en önemli özelliği, eylemlerin birleşim değerini değiştirmesidir. Oysa ettirgenlik ile edilgenlik arasındaki ilişki bunun tam tersidir ve asimetriktir. Ettirgen yapılarla anlamsal benzerlik taşıyan ve Almancada „Funktionsverbgefüge“ diye adlandırılan yapılar mevcuttur (uygulamaya koymak = uygulamak). Türkçenin önemli çatılarından olan işteş ve dönüşlü çatılar da genelde ettirgen eylem oluşturulmasına izin verir.

Anahtar Sözcükler: Çatı, nedensellik, ettirgen, edilgen, birleşim değeri.

Abstract

Causative in German and Turkish Languages

Causative, which is analyzed in the context of voice, differs widely in Turkish and German languages. A causative can be obtained nearly from each verb in Turkish language while this category is not productive in German Language. Like prefixes, which are of great importance in German language, the causative has the same significance in Turkish language. Causatives can be divided into three: a) lexical causative, causative existing in words' own meaning; for instance, there exists such a relationship between the words "slide" and "fall"; b) morphological causative consists of morphemes (öl-dür-t-mek); c) whereas, the context is important for the operant causative. When we say "It smells gas in here" it may have been intended to open a window and we can make it done. There is a direct connection between the causative and causality. Because, in causative instead of doing something directly, it may be caused to be done or occurred. The notion of causative in German has been reviewed in the semantic context at a low degree. This is because of the fact that, morphological causative verbs are fewer and new causative voices can't be formed. However, this issue has been handled in a very detailed manner especially at morphological level in Turkish language. There is even fine detail under the title causative itself. The most important

¹ Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'nin onayladığı 5716 numaralı *Yüksek Lisans Tez Projesi* çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

characteristic of causative is to change the combination value of the verbs. However, the relation between causative and passive is just the opposite of this and asymmetric. Structures having semantic similarities with causatives and named as Funktionsverbgefüge (put into practice = apply) in German exist. Reciprocal voices and reflexive voices, the most important voices of Turkish language, generally allow the formation of causative verb.

Keywords: Voice, causality, causative, passive, valence

1. Einführung

Die Kausativierung hat mit der Teilnahme zu tun und wird unter der sprachlichen Dimension der Partizipation analysiert, unter der man die Relation eines Partizipatums (das, woran teilgenommen wird; Handlung, Vorgang, Zustand) zu seinen Partizipanten (Kasusrollen, Aktanten) versteht. Man nimmt an, dass ein Gedanke bzw. ein Sachverhalt etwas Holistisches ist, das als Relation zwischen Partizipatums und Partizipanten konzipiert wird. Die Relation der Partizipation wird also sprachlich erfasst, indem sie entweder als gegeben dargestellt wird, so dass man darauf verweisen kann, oder indem sie nicht als gegeben dargestellt, sondern als aufgebaut, etabliert wird (vgl. Premper 1987: i, ii).

Die Kausativierung ist eher ein grammatischer Ableitungsprozess, dessen semantischer Effekt zur Umkategorisierung des Verbs dient. Durch die Kausativierung wird a) ein intransitives Verb transitiv, was den Valenzrahmen des Verbs erweitert, b) bleibt ein transitives Verb transitiv, aber die Kausativierung erweitert den Valenzrahmen.

2. Die Arten der Kausativierung

Schlögel (1985: 3) spricht von einzelsprachlichen Arbeiten, die den Begriff Kausativierung in Zusammenhang mit der sprachlichen Repräsentation von Sachverhalten bzw. mit der Partizipation setzen. Nach Comrie (1981; in: Schlögel 1985: 4) ist die Kausativierung eine komplexe Makro-Situation, die aus einer Verursachung und einer Auswirkung entsteht, deren sprachliche Repräsentation nicht in Form einer Kausativkonstruktion sein muss. Comrie (1985; in: Schlögel 1985: 5) unterscheidet drei Typen von kausativen Konstruktionen:

2.1. Analytische Kausativierung: Analytische Kausativierung liege dort vor, wo die Verursachung und die Auswirkung je durch eine lexikalische Form ausgedrückt werden: "Ben Şaban'ın arabayla gitmesine neden oldum." / Ich habe Şaban zur Autofahrt veranlasst." Hier gibt es einen Verursacher (ben/ich), eine Verursachung (neden oldum/veranlasst) und eine Auswirkung (arabayla gitmesine/zur Autofahrt). Es handelt sich hier eigentlich um eine Kausativierung im weiteren Sinne, die in allen Sprachen durch Verben enkodiert werden kann, weil prinzipiell semantisch alles in jeder Sprache auf irgendeine Weise ausdrückbar ist.

2.2. Morphologische Kausativierung: Diese Kausativierungsform wird durch bestimmte Morpheme gebildet. Grundsätzlich ist die nicht kausative Verbform die unmarkierte, die kausative Form die markierte Form. Das beste Beispiel für die morphologische Kausation ist die türkische Sprache, in der diese Kategorie eine der produktivsten ist.

2.3. Lexikalische Kausativierung: Als lexikalische Kausativa werden Verben betrachtet, in denen es keine regelmäßige formale Beziehung zwischen dem Ausdruck für die Auswirkung und dem Ausdruck für die gesamte kausative Situation vorhanden ist. Als Beispiel hierfür seien die deutschen Verben “sterben” vs. “töten” bzw. die türkischen “kaymak” vs. “düşmek” genannt.

Weiss (2010: 30 f.) zufolge werden die Kausativa lexikalisch, morphologisch und syntaktisch kategorisiert. Wie oben ersichtlich, gehen die Eingrenzungen der Klassifikationen ineinander, so dass man sich keinen klaren Überblick über die Arten der Kausativierung verschaffen kann. Wir selbst würden für die folgende Unterscheidung plädieren:

a) Morphologische Kausativierung: Darunter verstehen wir die derivierten kausativen Verben, die mindestens durch zwei analysierbare einzelne Morpheme entstehen, die innerhalb eines Wortes jeweils eines der Ereignisse vertreten. Als Beispiele seien hier folgende Kausativformen angeführt: “fallen” - “fällen”, “yürümek” - “yürütmek”, “söylemek” - “söyletmek” - “söylettirmek”.

b) Lexikalische Kausativierung: Darunter ist jede Art der nicht affixalen Kausativierung zu verstehen, die durch verschiedene lexikalische Mittel erfolgen kann. Nach unserem Ermessen gehören in diese Gruppe sowohl die oben erwähnten analytischen bzw. periphrastischen als auch die syntaktischen Kausativierungen, die entweder durch syntaktische Stellung einzelner Lexeme wie im Deutschen (spielen lassen) oder durch einzige atomare lexikalische Einheiten repräsentiert sind wie beispielsweise im deutschen “schlachten” oder im türkischen “kesmek” oder “neden olmak” (Aydın’ın sevinmesine neden oldum → Aydın’ı sevindirdim) der Fall ist.

c) pragmatische Kausativierung: Unter pragmatischer Kausativierung sind nach unserer Auffassung Aussagen zu subsumieren, deren Prädikate weder in morphologischer noch in lexikalischer Hinsicht als kausativ zu betrachten sind und keine andere Lexeme mit kausativer Bedeutung enthalten, aber trotzdem kontextbedingt eine kausative Bedeutung ergeben. In diesem Sinne tragen alle Aufforderungen eine indirekte kausative Bedeutung. Wenn jemand z. B. “İçerisi gaz kokuyor” sagen würde und die Mutter darauf so reagiert, dass sie die Fenster aufmacht, dann ist das eine kausative Handlung (das Fenster aufmachen lassen = pencereyi açtırmak), die man indirekt verursacht habe, so dass man die Fenster aufmachen ließ.

3. Kausativitätsbegriff im Deutschen

Als Basis dieser Arbeit wird die Kausativierung im Deutschen und im Türkischen unter dem Aspekt seiner Bildungsweise und Funktion behandelt. Daher sollen hier die die Kausativierung kennzeichnenden Merkmale identifiziert und analysiert werden. Wir möchten zuerst allgemein in den Kausativierungsbegriff in beiden Sprachen einführen und einen knappen Überblick darüber geben, wie der linguistische Kausativierungsbegriff unter formalen und semantischen Gesichtspunkten beschrieben wird.

Erstens möchten wir klären, was unter „Kausativ“, „Kausation“, „Kausativierung“, „Kausativkonstruktion“, „ettirgen“ und „oldurgan“ verstanden

werden soll. Diese Begriffe werden im deutschen Kontext nicht im Rahmen der Diathese² behandelt, sondern als semantische Phänomene unter Aktionsarten analysiert.

Bußmann (2008: 330) benutzt den Terminus “Kausativum”; im erklärenden Text kommt “Kausation” vor:

Semantisch begründete Klasse von Verben bzw. Verbphrasen, die den Vorgang des 'Verursachens' bezeichnen. Unter formalem Aspekt lassen sich folgende Gruppen unterscheiden: (a) morphologische K.: abgeleitete Verben, die durch eine äquivalente syntaktische Konstruktion mit *machen* bzw. *bewirken*, *dass* paraphrasierbar sind: *tränken=trinken machen*, *setzen zu sitzen*, *senken zu sinken*... (b) Ergative Verben ..., die in transitiver und intransitiver Verwendung auftreten, wobei die transitive Verwendung Kausation ausdrückt, vgl. *Die Sonne schmilzt das Eis* vs. *Das Eis schmilzt*.³ Es gibt allerdings auch entsprechende Verbpaare, die morphologisch nicht verwandt sind wie *sterben-töten*. (c) Kausativkonstruktionen mit kausativen Hilfsverben wie *machen*, *lassen* ... oder mit kausativen Verbauffixen wie z. B. *im* → Türkischen und *im* → Japanischen.

Ulrich (1972: 12) erwähnt die Termini “kausativ” und “faktiv” im Zusammenhang mit Aktionsarten: “kausativ (deverbativ-veranlassend): *tränken* <trinken lassen>; *legen* <machen, dass etwas liegt> ... faktitiv (denominativ-bewirken) *füllen* <voll machen>, *lösen* <los machen>“. Ähnlich ist Dudens Teilung in “Bewirkungsverben” (Faktiviva) und “Veranlassungsverben” (Kausativa). Bezüglich der Bewirkungsverben (Faktiviva) steht in Duden (1984: 437): “Diese Bildungsweise ist bei den Ableitungen aus Adjektiven die produktivste (*kurz - etw. kürz-en*). Bewirkungsverben sind Transitiva...”. Über die Veranlassungsverben (Kausativa), die seltene Ableitungen mit schwacher Konjugation sind, steht in Duden (1984: 438) weiterhin:

Das kausative Merkmal, daß der (im Ausgangsverb bezeichnete Vorgang von jemandem veranlasst wird, ist nur noch in Einzelfällen deutlich, z. B. bei: saugen - säugen, trinken - tränken, liegen - legen, sitzen - setzen, sinken - senken. Nur noch sprachgeschichtlich gehört *tropfen zu triefen*, *führen zu fahren*, *schwimmen zu schwimmen*. Die Aufgabe, das Veranlassen von Vorgängen oder Handlungen zu bezeichnen, wird heute in der Regel von Funktionsverbgefügen wie *jmdn. zum Trinken veranlassen*, *etw. zum Sinken bringen*, *jmdn. zu Fall bringen* (statt *jmdn. tränken*, *etw. senken*, *jmdn. fällen*) übernommen.

Nach Helbig/Buscha (2013: 63) sind “faktiv” oder “kausativ” Aktionsarten mit der Bedeutung “bewirken”, “veranlassen” oder “in einen neuen Zustand versetzen”; beide Begriffe werden also als Synonyme betrachtet.

In Analogie zu W. Ulrich benutzt Lewandowski (1985: 507-508) den Terminus “Kausativum”, unter dem er ein Bewirkungs- oder Verursachungsverb, ein abgeleitetes Verb (Deverbativum) als Bewirkungsform versteht, z. B. “fällen<fallen, senken<sinken, legen<liegen. Ebenda spricht Lewandowski auch von Kausativkonstruktionen wie z. B. “etwas zum Kochen bringen, die Kinder ein Lied singen lassen” bzw. “Der Kasus macht mich lachen” und weist in diesem Zusammenhang auf die Funktionsverbgefüge hin. In Lewandowski (1984: 287) existiert auch der Terminus “Faktivum”, der synonymisch zu “Kausativum” definiert wird. Da schreibt aber Lewandowski weiter, dass manche Grammatiken Faktiva als transitive und von Adjektiven abgeleitete Verben (schärfen -

² Für den Begriff “Diathese” vgl. Balçı (2012).

³ Die intransitive Lesart von Verben wie *brechen*, *rollen*, *kochen*, *schmelzen* wird als Rezessivum genannt (vgl. Bußmann (2008: 587), die transitiven Varianten sind Kausativa.

scharf machen) und Kausativa als von starken Verben abgeleitete Verben des Veranlassens betrachten.

Auch Conrad (1984: 128) streift den Terminus “kausativ” unter Aktionsarten: “kausativ: Aktionsart des Verbs. K. charakterisiert eine Handlung, die eine andere Handlung oder einen Zustand verursacht (*töten*). Hierfür wird neben k. oft auch 'faktiv' verwendet.” Anderenorts sagt Conrad (S. 80), dass “faktiv” in der Literatur zum Teil als Synonym zum “kausativ” gebraucht wird, wobei andere Autoren diesen Terminus für Verben mit resultativer Bedeutung (etwas machen lassen) benutzen.

Christian Lehmann zieht den Terminus „Kausation” vor und erklärt ihn folgenderweise:

“Eine gegebene Situation wie die in B1.a kann gedacht werden als von einer höheren Instanz, dem **Kausator** verursacht, so wie in B1.b.

B1 a. Der Gärtner arbeitete. b. Erna ließ den Gärtner arbeiten. Das Verhältnis des Kausators bzw. übergeordneten Agens zur Restsituation (z.B. der von B1.a repräsentierten) ist **Kausation**; die sprachliche Konstruktion wird **kausativ** genannt”⁴

Bei der Kausativierung handelt es sich um Direktheit der Einwirkung auf das untergeordnete Agens. Sie ist eine universale Eigenschaft aller Sprachen, die mit sehr unterschiedlichen Mitteln ausgedrückt wird. Dementsprechend bringt Zybatow (2001: 69) die Begriffe *Kausalität* und *Kausativität* in einen direkten Zusammenhang und schreibt hierzu:

Dabei muss allerdings sehr genau unterschieden werden zwischen einer Kausalität, die sich sprachlich niederschlägt und im grammatischen System ... verankert ist und einer Kausalität, die zum Bereich unseres begrifflichen Denkens und des Verstehens der Zusammenhänge der Welt gehört, aber im Sprachsystem keinen Widerhall findet. Unser basales Konzept von Kausalität [... Die Kausativierung] kann auf unterschiedliche Arten ausgedrückt werden, so etwa durch Konjunktionen wie *dadurch*, *dass* und *weil* oder eben auch durch bestimmte Verbbedeutungen.

In Glück (2010: 326 f.) findet sich eine Art Überblick über die deutsche Auffassung vom “Kausativ” und “Faktiv”, die als Synonyme angenommen werden und als eine Prädikation gelten, die eine Handlung ausdrückt, bei der ein ursprünglicher Vorgang bzw. eine ursprüngliche Handlung durch einen zusätzlichen Verursacher bewirkt wird. Die Kausativierung wäre demnach ein Sonderfall der Verbalisierung der Kausalität, bei dem zwei Äußerungen kausal verknüpft werden: “Araba kaydı” → “Gülşah arabayı kaydirdi”.

Die Strukturen der Kausativkonstruktionen können von Sprache zu Sprache, ebenso innerhalb einer Einzelsprache stark variieren. Dementsprechend haben wir gesagt, dass die deutsche Sprache ein morphologisches Kausativ hat, das weder produktiv noch transparent ist. Während jedes türkische Verb mit einem von der Lautstruktur abhängigen der zahlreichen Kausativierungssuffixe kombiniert werden kann, verfügt die deutsche Sprache über keine vergleichbare Möglichkeit, so dass man

⁴ <http://www.christianlehmann.eu/> (Zugriff am 08.12.2016).

keine neuen Kausative bilden kann. In diesem Falle verwendet man eine periphrastische Konstruktion, schaltet hierfür das Verb “lassen” zwecks der Kausativierung ein.

Hans-Bianchi/Katelhön (2011) haben Belege für syntaktische Kausativkonstruktionen gesucht. 232 Belege bildeten das Korpus der Untersuchung der kausativen Konstruktion Verb + infinites Verb aus journalistischen deutschen Texten. Das Kausativverb “lassen” weist in ihrem Korpus eine erstaunliche formale, semantische und pragmatische Bandbreite auf. In 45% der Fälle verbinde es sich mit einem transitivischen Verb (Bsp. 8), in 23% der Fälle mit einem intransitiven Verb (9), in 46% der Fälle bilde es die Kausativkonstruktion mit einem intransitiven Bewegungsverb. Das Verb “lassen”, das als Hilfsverb zur Konstruktion der periphrastischen Kausativierung dient, ist hinsichtlich deren Semantisierung sehr relevant.

Im Deutschen existieren die folgenden Grundverben und deren Kausativformen. Zwischen manchen Verbpaaren ist gar keine morphologische Beziehung bzw. Ähnlichkeit erkennbar:⁵ Die der Kausativbildung gegenüberstehenden Basisverben sind immer intransitive Verben: beißen – beizen, biegen – beugen, dringen – drängen, erschrecken (sie erschrak) - erschrecken (sie erschreckte ihn), fahren – führen, fallen – fällen, fließen -(ein)flößen, genesen – nähren, hängen, älter: hangen (ist gehangen) - hängen (hat gehängt) und henken, leiden – leiten, lesen – lehren, liegen – legen, quellen (ist gequollen) - quellen (hat gequollt), rinnen- rinnen, saufen - (er)säufen, saugen – säugen, schwellen (ist geschwollen) - schwellen (hat geschwellt), schwingen – schwenken, schwimmen – schwemmen, schwinden - (ver)schwenden, sinken – senken, sitzen – setzen, springen – sprengen, stieben – stäuben, stinken – stänkern, trinken – tränken, winden – wenden, zwingen – zwängen, wachen – wecken.

4. Kausativitätsbegriff im Türkischen

Im Gegenteil zu deutschen Angaben über die kausativen Termini und den Begriff “Kausativ” wird dieses Thema in Bezug auf die türkische Grammatik als ein Verbalgenus behandelt. Aber in der Begrifflichkeit dieses Phänomens werden von manchen Grammatikern die Termini “ettirgen” und “oldurgan” mit verschiedener Bedeutung verwendet, z. B. von Ediskun (1985: 221-222), der “oldurgan” als Derivationen von intransitiven Verben⁶ sieht, die das jeweilige Verb transitiv machen und das Mittel bzw. die Ursache zeigen:

- Tereyağı eridi → Sıcak hava tereyağını eritti.
- Çocuk köpekten korkuyor → Köpek çocuğu korkutuyor / Gülsüm çocuğu köpekle korkutuyor.
- Kadın bisiklete biniyor → Adam kadını bisiklete bindiriyor.
- Bebeğiniz doydu → Hemşire bebeğinizi doyurdu.
- Ateş sönmüş → Rüzgar ateşi söndürmüştü.

⁵ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Kausativ> (Zugang: 07.02.2015).

⁶ Ergins (1988: 199) Beispiele zeugen dafür, dass es ausnahmsweise zwei intransitive kausative Verben gibt, die - diachronisch betrachtet - transitiv waren: “saldırmak” und “seğirtmek”.

“Ettirgen” nennt man dagegen, so Ediskun (ebd.), deverbale transitive Verben, die ebenfalls Mittel bzw. Ursache bezeichnen und deren Transitivität dadurch verstärkt wird:

- Yeğenim yoğurdu sevdi → Annesi yeğenime yoğurdu sevdirdi.
- Sami anahtarı aradı (transitiv ersten Grades) → Ali, Sami'ye anahtarı arattı (transitiv zweiten Grades, einfache Kausativierung) → Ali, Sami'ye anahtarı arattırdı (transitiv dritten Grades, zweifache Kausativierung) → Ali, Sami'ye anahtarı arattırttı (transitiv vierten Grades, dreifache Kausativierung).
- Sami ekmeği böldü (transitiv ersten Grades) → Sami ekmeği böldürdü (transitiv zweiten Grades, einfache Kausativierung) → Sami ekmeği böldürttü (transitiv dritten Grades, zweifache Kausativierung) → Sami ekmeği böldürttürdü (transitiv vierten Grades, dreifache Kausativierung).
- Ozan, Erkan'ı geçirdi (einfache Kausativierung); Ozan, Erkan'ı geçirtti (zweifache Kausativierung); Ozan, Erkan'ı geçirttirdi (dreifache Kausativierung); Ozan, Erkan'ı geçirttirtti (vierfache Kausativierung).

Ergin (1988: 199) verwendet weder “ettirgen” noch “oldurgan”, sondern den aus dem Latein stammenden Terminus “faktitiv” im Sinne von “ettirgen” und “oldurgan”. In seiner detaillierten Darstellung zählt Ergin (1988: 199) sieben verschiedene “faktitive” Derivationssuffixe auf: 1) geçirmek / uçurmak / düşürmek / yatırmak; 2) uzatmak / direktmek / yürütmek / düzeltmek; 3) yedirmek / bozdurmak / söktürmek / geciktirmek; 4) göndermek / döndürmek (döndürmek); 5) koparmak / çıkarmak / gidermek; 6) utuzmak (ütülmek) / emizmek (emzirmek);⁷ 7) dir-gür (diriltmek).⁸

Özsoy (1999: 208) macht keinen Unterschied zwischen “ettirgen” und “oldurgan” und bevorzugt “ettirgen/causative”. Dementsprechend kommt bei Yılmaz (2012: 107) nur der Terminus “ettirgen” vor.

Gencan (2001: 362-365) behandelt dieses Thema unter Diathesewechsel und unterscheidet zwischen “ettirgen” (einfache Kausativierung), “katmerli ettirgen” (mehrfache Kausativierung) und “oldurgan” (Kausativierung intransitiver Verben).

Kahraman (1986: 56) spricht im Rahmen von “ettirgenlik” (faktitiv) von deverbale Verben, die durch Suffigierung entstehen; aber vom Diathesewechsel ist nicht die Rede. Auch in Atabay u.a. (1983: 225) kommt der Terminus “oldurgan” nicht vor. İmer u.a. 2011: 125) machen in ihrer Ausführung zum Thema keinen Unterschied zwischen “ettirgen” und “oldurgan”. Yıldırım (2012: 30) ist strikt gegen den Terminus “oldurgan”, mit der Begründung, dass “ettirgen” und “oldurgan” die gleichen Affixe bekommen.

In Korkmaz (2003: 555; 2007: 90) kommen “Faktitiv” und “Kausativum” als synonyme Entsprechungen von “ettirgen çatı” vor, wobei “oldurgan” gar nicht erwähnt und damit kein Unterschied zwischen “ettirgen” und “oldurgan” vorausgesetzt wird.

⁷ Das alttürkische Kausativsuffix “-z-” ist nicht mehr produktiv.

⁸ Dieses alttürkische Kausativsuffix existiert nicht mehr.

Aus Vardar u.a. (1988: 101, 157) geht hervor, dass sie zwischen “ettirgen” und “oldurgan” unterscheiden und “oldurganlık” die einfache Kausativierung intransitiver Verben bezeichnet, während “ettirgenlik” im Sinne von einfacher oder mehrfacher Kausativierung transitiver Verben benutzt wird. Tosun (1988: 129) zählt zu den Sprachwissenschaftlern, die in diesem Sinne eine Unterscheidung zwischen “ettirgen” und “oldurgan” machen, wobei seiner Meinung nach “oldurganlık” = „factitivity” und “ettirgenlik” = „causativity” ist.

Çolak (2013: 160-161), der sich der Didaktisierung der türkischen Diathese in Primärschulen annimmt, gehört zu denen, die die Unterscheidung zwischen „ettirgen” und „oldurgan” für wichtig halten. Indem er verschiedene Funktionen von „oldurganlık”, die sich von „ettirgenlik” unterscheiden, darstellt, hebt Delice (2009) in seinem Artikel die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen „ettirgen” und „oldurgan” hervor.

Üstünova (2012: 10) meint, dass die türkische Sprache keine Affixe hat, die ein intransitives Verb transitivieren oder die ein transitives Verb intransitiv machen. Damit meint sie offensichtlich, dass sowohl “uyumak” als auch “uyutmak” intransitiv sind. Die Kausativendungen könnten demnach keine Transitivierung hervorrufen. Demgemäß seien “dövmek” und “dövüşmek” transitiv. Es entgeht jedoch umsichtigen Einblicken nicht, dass K. Üstünova die grammatisch-syntaktische mit der semantischen Ebene der Sprache verwechselt. Grammatisch-syntaktisch ist “uyutmak” in “Bakıcılar, çocukları uyuttu”⁹ transitiv bzw. das reflexive “sevinmek” in “Memurlar sevinemedi” und das reziproke “dövüşmek” in “Serseriler dövüşüyor” intransitiv, obwohl die nicht-diathetischen Basisformen transitiv sind. Eine semantische Analyse würde natürlicherweise Daten ergeben, die der grammatischen Oberfläche widersprechen. Verben wie “uyumak”, “solmak”, “ölmek” müsste man semantisch als Reflexive Verben ansehen, weil der Zustand (bei “uyumak”) und der Vorgang bei “solmak”/“ölmek” am Subjekt vorgeht und es keine anderen Mitspieler gibt.

Alle türkischen Verben können kausativiert werden, d. h., dass die Kausativierung im Türkischen die reichste und produktivste Diathese ist. Obwohl die Kausativierung aller türkischen Verben möglich ist und es mehrere Kausativsuffixe gibt, ist ihr Gebrauch nicht beliebig; er hängt vom Stamm bzw. dem Auslaut des jeweiligen Verbs ab, an das das Suffix agglutiniert wird. Nach Korkmaz (2003: 556 f.) gibt es im Türkischen sechs Suffixe, die die Verben kausativieren: “-(I)t-”/“(U)t-” kommt an Verben, die auf Vokal oder auf “I” / “r” auslauten bzw. mehrsilbig sind: benzetmek, çiğnetmek. “-DIr-”/“-DUr-” kommt an vokalisches bzw. konsonantisches auslautende einsilbige oder an mehrsilbige Verben, die auf die liquiden Laute “I” / “r” enden: yedirmek, astırmak, açtırmak. “-(I)r-”/“(U)r-” wird an einsilbige Verben hinzugefügt, die auf “ç”/“ş”/“t”/“ğ” oder “y” enden: artırmak, batırmak. “-Ar-” ist nicht produktiv und leitet hauptsächlich folgende Verben ab: çıkarmak, çökmek, gidermek, geçermek, kaytarmak, yakarmak. Das alttürkische Überbleibsel “-DAr-” ist ebenfalls nicht

⁹ “‘Bakıcılar, çocukları uyuttu.’ örneğinde uyutan, ‘bakıcıları’dır ve yaptırان kimliğiyle öznedir. Uyuyan da ‘çocuklar’ olduğundan yapan niteliğiyle öznedir. Yapacağımız tek şey, yaptırان özneye yapan özneyi birbirinden ayıran birer terim bulmaktır. Bunun için ‘birincil özne’ ve ‘ikincil özne’ terimlerini önermekteyiz” (Üstünova 2012: 12-13).

produktiv und lebt nur in einigen Verben weiter: döndermek, göndermek.¹⁰ “-(I)z-”/“(U)z-” verfügt nur über ein Paar Beispiele, die mit diesem Suffix kausativiert werden: emzirmek (em-i-z-i-r-mek), tutuzmak (= tutulmak, tutturmak; tut--u-z-mak), utuzmak (= ütülmek; ut-u-z-mak).

5. Die Beziehung zwischen der Kausativierung und der Passivierung

Kausativierung und Passivierung sind zwei Diathesen mit entgegengesetzten Richtungen. Als erstens möchten wir hervorheben, dass die Passivierung den Valenzrahmen eines Verbs reduziert. Das hat logische und semantische Gründe. Schließlich ist die Passivierung eine grammatisch-semantische Operation, die die Tat bzw. die Handlung in den Vordergrund rückt und den Täter als unbekannt oder irrelevant markiert: Der Meister arbeitet morgen → Morgen wird gearbeitet (die Valenz wurde reduziert; kein lexikalisches Agens).

Im Gegensatz zur Passivierung ist die Kausativierung eine grammatische Operation mit grammatischen und semantischen Folgen, die sich dadurch zeigt, dass die Valenzstruktur und die Bedeutung des Verbs sich ändern. Das ist so, weil durch die Kausativierung in den Satz eine neue Rolle hinzugefügt wird. Bei der Kausativierung transitiver Verben wird die Agens-Rolle zur Rolle des Verursachers, und die durch ein Substantiv im Dativ gekennzeichnete Rolle übernimmt die Rolle des Täters: İşçi uyuyor → Ağabeyim, işçiyi uyutuyor. Ağabeyim işçiyi muayene ediyor → Ağabeyim Ender işçiyi yengeme muayene ettiriyor.

Die asymmetrische Relation zwischen der Passivierung und der Kausativierung zeigt sich auch dadurch, dass Passivkonstruktionen nicht kausativiert werden können, wobei eine Passivtransformation kausativer Verben ohne Weiteres möglich ist: Villamızın önünde davul çalındı → *Villamızın önünde davul çalındırıldı. Villamızın önünde çocuklara davul çaldır(t)dim → Villamızın önünde çocuklara davul çaldır(t)ıldı.

Die Unmöglichkeit der Bildung der Kausativierung von einem Passiv ist selbstverständlich, weil die Transitivität, die allen kausativen Verben inhärent ist, im Vergleich zur Passiv-Diathese eine primäre elementare sprachliche Eigenschaft ist. Außerdem ist die hervorgehobene Handlungsrichtung beider Diatheseformen entgegengesetzt bzw. asymmetrisch. Während bei der Passivierung das Agens getilgt und der Spielraum handelnder Rollen eingeschränkt wird, so dass dadurch der Eindruck entsteht, als ob das Subjekt des Passivsatzes die Handlung an sich erfährt, wird der Geltungsbereich der Handlung bei der Kausativierung durch die Implementierung eines Täters auf einen neuen Handelnden ausgedehnt.

6. Die Beziehung zwischen der Kausativierung und der Reflexivierung

Die Beziehung zwischen der Kausativierung und der Reflexivierung ähnelt derjenigen zwischen der Kausativierung und der Passivierung. Es gibt reflexive Verben, die kausativiert werden; es gibt aber auch solche, die keine kausativen Formen erlauben. Offensichtlich liegt das in der Tiefenstruktur der jeweiligen Verben. Es bedarf

¹⁰ In einigen Grammatiken steht, dass auch “göstermek”, “aktarmak”, “kaytarmak” und “kotarmak” mit diesem Suffix gebildet sind. Aber die Einheit “-tar-” sei ursprünglich eine mehrfache Kausativierungsform, so Korkmaz (2003: 561).

detaillierter Untersuchungen, die diese Tatsache zu klären haben: bulundurmak, sevindirmek, geçindirmek, kaşındırmak, kederlendirmek, hastalandırmak, evlendirmek, dilendirmek, düşündürmek, *göründürmek, *çekindirmek, *tıkindırmak, *alındırmak, *salındırmak (aber: sallandırmak), *giyindirmek, *dövündürmek, *mırıldandırmak, *bilmezlendirmek. Nach Zimmers Erklärung in Schlögel (1985: 103) sei die Kausativierung einer Reflexivform dann möglich, wenn diese nicht Reflexivität der Handlung anzeigt, sondern eine eigene, mit dem einfachen Verb verwandte Bedeutung hat. Nun lässt sich fragen, ob die Reflexivverben, die eine Kausativierung ermöglichen, keine semantische Verwandtschaft mit dem einfachen Verb haben, was ohne Weiteres zu verneinen ist. Nach S. Schlögel liegt die Ursache woanders. In einer echten Reflexivkonstruktion vereinige der als Subjekt enkodierte Partizipant zwei Rollen in sich, die des Agens und die des Patiens, und er führt gewissermaßen eine transitive Handlung aus (Schlögel 1985: 105). Diese Worte können allerdings nicht erklären, warum bei dem einen Verb die Kausativierung möglich ist und bei anderen nicht. Wenn wir bei einer Kausativierung die Enkodierung des Verursachers durch einen Dativ (birine bir şey dilendirmek, aber nicht: birine birini sevindirmek) erwarten sollen, dann wäre keines der folgenden Verben möglich. Daraus kann man erschließen, dass die Kausativierung reflexiver Verben eine teilweise Idiomatisierung bzw. Bedeutungsverschiebung mit sich bringt und die Rolle des Verursachers durch andere Rollen ersetzt werden kann: bir şeyi *bir yerde* (Lokativ) bulundurmak, birini bir şeyle (Instrument) sevindirmek / geçindirmek / kaşındırmak / kederlendirmek / hastalandırmak / düşündürmek. Birini biriyle (Comitativ) evlendirmek.

Bei lexikalischer Kodierung der Reflexivität gibt es keine Einschränkung der Kausativierung: “Biz kendimizi sana affettireceğiz.” Hier hat jedoch die Kausativierung den Charakter wie bei nicht reflexiven Verben.

In jeder Sprache gibt es zahlreiche nicht abgeleitete Verben, die eine ursprüngliche kausale Bedeutung tragen. Ihre Reflexivierung bedeutet in diesem Falle die Umkehrung der Kausalität und die Reduzierung der Valenz des jeweiligen Verbs: “çırpmak” (bivalent) vs. “çırpınmak (monovalent)”, “dövmek” (bivalent) vs. “dövünmek” (monovalent), “ändern” (bivalent) vs. “sich ändern” (monovalent), “öffnen” (bivalent) vs. “sich öffnen” (monovalent). Dieses Phänomen wird von Glück (2010: 326) als anti-kausativ oder in Anlehnung an Lucien Tesnière “rezessive Diathese” genannt.

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, so auch Schlögel (1985: 108), dass die Kausativtransformation von Reflexivformen zu einer Kumulation von drei Rollen in einer einzigen Nominalphrase führen würde und dass möglicherweise deshalb die Kausativierung reflexiver Konstruktionen vermieden wird.

7. Die Beziehung zwischen der Kausativierung und der Reziprozität

Oben haben wir gesagt, dass die türkische Reziprokdiathese sehr produktiv ist und fast von jedem Verb in der Grunddiathese sich ein Reziprok bilden lässt. Wenn wir von acht Ausnahmen absehen, sind alle türkischen Reziproke intransitiv, obwohl mehrere Personen an der Handlung teilhaben. Das ist ein positives Indiz für die Kausativierung reziproker Verben. Aber es wäre irreführend, von der Kausativierung eine einheitliche Bedeutung zu erwarten: İşçiler ekmeği böldü → İşçiler ekmeği (kendi aralarında)

bölüştü. İşçiler ekmeği bölüşürdü (= teilen, zerstückeln) → İşçiler ekmeği (çocuklar arasında, çocuklara) bölüşürdü (= austeilen). İşçiler ekmeği birisine (çocuklar için) bölüşürttü (jemanden veranlassen, dass er das Brot mehreren Personen zukommen lässt).

Bei mehreren Teilnehmern verschiebt sich die reziproke Rolle vom pluralischen Subjekt bzw. vom singularischen Subjekt + Comitativobjekt auf das Akkusativobjekt + Komitativobjekt:¹¹ Kemal ile Cemal dövüştü(ler) (Reziprok) → Kemal, Cemal'le dövüştü (Reziprok) → Kemal, Cemal'i Bilâl'le dövüşürdü (Kausativ)

Diese Beispiele zeigen uns, dass zwar bei der Kausativtransformation reziproker Verben eine Kumulation mehrerer Rollen entsteht, diese jedoch nicht in einer einzigen Nominalphrase vorkommt¹². Das ist die Ursache dessen, warum Reziprokbildungen die Kausativierung zulassen.

Reziprokbildungen von der Passiv- und der Reflexivdiathese sind ausgeschlossen, aber anders als von Schlögel (1985: 109) behauptet wird, existieren seltene türkische Beispiele für die diathetische Reziprokbildung vom Kausativ, z. B. "bil-dir-iş-mek".

8. Die Beziehung zwischen der Kausativierung und den Funktionsverbgefügen

In der Grammatik wird zwischen Vollverben und Hilfsverben unterschieden, wobei auch die Hilfsverben in sich unterteilt werden. Funktionsverben sind eine Art Hilfsverben, die in einer bestimmten Verwendung das Prädikat des Satzes nicht allein zum Ausdruck bringen können. In diesem Falle gehen sie mit Nomen eine Beziehung ein, so dass Konstruktionen entstehen, die traditionell "Funktionsverbgefüge" genannt werden.

Funktionsverbgefüge sind also Verbindungen von Nomen und Verben. Das heißt aber nicht, dass jedes gemeinsame Vorkommen dieser zwei Wortarten ein Funktionsverbgefüge ergeben kann. Winhart (2005: 5) zufolge werden zahlreiche Kriterien vorgeschlagen, mit denen die Funktionsverbgefüge gegen freie Verb-Nomen-Verbindungen einerseits und gegen idiomatische Wendungen (oder Phraseologismen) andererseits abgegrenzt werden sollen.

In ihrer detaillierten wissenschaftlichen Abhandlung der Funktionsverbgefüge (FVG) sprechen Helbig/Buscha (2013: 68f.) von den folgenden Wesenseigenschaften:

a) Ein FVG besteht aus einem Funktionsverb (FV) und einem nominalen Bestandteil. Beide stellen zusammen eine semantische Einheit dar und bilden als solche das Prädikat. Das FV kann nicht ohne den nominalen Teil des FVG vorkommen (und umgekehrt); dieser wird nach seinem Satzgliedcharakter als lexikalischer Prädikatsteil aufgefasst.

b) Das FVG entspricht in der Bedeutung weitgehend einem Vollverb oder einem Adjektiv (+ Kopula), die stammdentisch sind mit dem Nomen: Das Theater bringt das

¹¹ Balçı (2013) stellt in seinem umfassenden Artikel die Arten der Objekte im Deutschen und Türkischen.

¹² Wenn es sich um eine einzige Nominalphrase handelt, muss sie dann im Plural stehen.

Stück zur Aufführung → Das Theater führte das Stück auf; Peter kam in Wut → Peter wurde wütend.

c) Innerhalb eines FVG haben die FV eine grammatische Funktion und büßen ihre eigentliche Bedeutung weitgehend ein. Die Bedeutung des Prädikats wird in die nominalen Glieder verlagert: Wir *gaben* den Mitarbeitern *Nachricht* → Wir *benachrichtigten* die Mitarbeiter.

d) Die Bedeutung eines FV wird stark reduziert im Vergleich zu demselben Verb, das als Vollverb vorkommt: Er *bringt* die Kreide zur Tafel (Vollverb, Ortsveränderung) → Er *bringt* das Stück *zur Aufführung* (FV, keine Ortsveränderung).

e) Während die Bedeutung phraseologischer Einheiten nur als Ganzheit fassbar ist, bewahrt das FV eines FVG eine bestimmte Bedeutung, die zur Reihenbildung führt: in Frage kommen. Demgegenüber haben "Gras" und "beißen" im phraseologischen Ausdruck "ins Gras beißen" weder mit "Gras" noch mit "beißen" im nicht-idiomatischen Sinne zu tun.

f) Obwohl das FV eines FVG seine ursprüngliche lexikalische Bedeutung stark einbüßt, hat es neben morphosyntaktischen auch semantische Funktionen allgemeiner Art: Die Ehepartner befinden sich in Abhängigkeit (durativ). Die Ehepartner sind in Abhängigkeit geraten (inchoativ). Wir haben die Ehepartner in Abhängigkeit gebracht (kausativ).

Auch die türkische Sprache ist an FVG sehr reich, aber in Grammatiken und linguistischen Wörterbüchern gibt es keinen türkischen Terminus dafür. Hier geben wir Beispiele für türkische FVG:

a) Türkische FVG, die einen Zustand oder ein Geschehen in seinem Ablauf bezeichnen (Merkmal [durativ]): *tartışma konusu / birinin emrine amade / kullanımda / göz önünde / iş başında / yapım aşamasında / tehlike altında / şaşkınlık içerisinde olmak; birinin etkisi altında / gözlem altında bulunmak.*

b) Türkische FVG, die eine Veränderung eines Zustandes oder Geschehens, den Übergang von einem Zustand in einen anderen bezeichnen (Merkmal [inchoativ]): *ilişkiye girmek, müzakereye başlamak, hakarete uğramak, yara almak, tutum takınmak, mikrop kapmak, birine mesafe koymak, katılımında bulunmak, gelişme göstermek, harekete geçmek, onayını almak, kuşku duymak, takdir toplamak, son bulmak, karara varmak, korkuya kapılmak, şaşkına dönmek.*

c) Türkische FVG, die das Bewirken einer Zustandsveränderung oder eines Zustands durch Fremdeinwirkung bezeichnen (semantisches Merkmal [kausativ]): *itirazda bulunmak, korkuya düşürmek, harekete geçirmek, dikkate almak, beğenisine sunmak, hizmete açmak, hesaba katmak, bilgi sahibi kılmak, izlenim bırakmak, katkı sağlamak, sonuca bağlamak, yıkıma götürmek, uygulamaya koymak, yenilgiye uğratmak, dile getirmek, düzene koymak, düzene sokmak, gözlem yapmak, yanıt vermek, baskıya*

vermek, öpücük vermek, görev vermek, kanıt ileri sürmek, görüşme yapmak.

9. Die Beziehung zwischen der Kausativierung und der Valenzstruktur

Die Struktur der Valenz bildet die Grundlage der Kausativierung. Die Valenz ist eine multidimensionale Kategorie der Sprachen und wird syntaktisch, semantisch oder pragmatisch realisiert. Wenn wir hier von der Valenzalternation sprechen, meinen wir in erster Linie die syntaktische Valenz; es darf aber nicht vergessen werden, dass diese mit der semantischen Valenz einen engen Zusammenhang hat. Nehmen wir einfache oder abgeleitete Verben als Ausgangspunkt an. Durch Morpheme verändert sich der Rahmen der Valenz des jeweiligen Verbs. Das gilt sowohl für die türkische als auch für die deutsche Sprache.

Ch. Lehmann erklärt die syntaktische Beziehung zwischen Kausativierung und Valenz durch den Begriff "Demotion" des untergeordneten Agens: "Das Subjekt der kausativen Konstruktion ist der Kausator. Das untergeordnete Agens, welches Subjekt der Basiskonstruktion ist, kann folglich in der kausativen Konstruktion nicht Subjekt bleiben, sondern muß demoviert¹³ werden."¹⁴

Wenn ein nicht-kausatives Verb kausativiert wird, wird dadurch sein Valenzrahmen um eine Stelle erweitert, somit hat das entstandene kausative Verb ein Argument mehr als seine Ausgangsform. Die zusätzliche Stelle muss nun auf irgendeine Weise im Satz vertreten werden.

Im Zusammenhang mit der Valenzerweiterung kann man auch von dem Begriff der Kontrolle bei belebten Partizipanten an der Handlung sprechen:

- "Metin yola koşuyor" (nicht kausativ), "Ali Metin'i yola koşturuyor" (kausativ). Die Kausativität wird hier – wie bei der Kausativierung intransitiver Verben üblich ist - durch einen Akkusativ kontrolliert, aber das primäre Argument "yola" bleibt erhalten. Im nicht kausativen Satz ist es unbestimmt, ob Ali freiwillig oder infolge einer Verursachung läuft. Im kausativen Satz ist "Ali" der Verursacher.
- "Yaşlı annem eti pişiriyor (nicht kausativ)", "Ablam yaşlı anneme eti pişirtiyor" (kausativ). Die Kausativität wird hier – wie bei der Kausativierung transitiver Verben üblich ist - durch einen Dativ kontrolliert, aber das primäre Argument "eti" bleibt erhalten. Im nicht kausativen Satz ist es ebenfalls nicht klar, ob "yaşlı annem" freiwillig oder infolge einer Verursachung das Fleisch kocht. Im kausativen Satz ist "ablam" die Verursacherin.
- "Yasemin Aygül'ü sınava sokuyor", "Yasemin Aygül'ü sınava sokturuyor". Im nicht kausativen Satz ist "Yasemin" die Täterin, im kausativen Satz die Person, die die Teilnahme an der Prüfung erlaubt oder verursacht; wenn wir den Täter

13 "Promotion, wörtlich 'Vor-/Aufwärtsbewegung', und Demotion, 'Abwärtsbewegung', sind Operationen, die die syntaktische Funktion verbaler Dependents verändern" (Ch. Lehmann; <http://www.christianlehmann.eu/> (Zugriff: 08.12.2016).

14 <http://www.christianlehmann.eu/> (Zugriff am 08.12.2016).

nennen wollen, kommt ein Dativ hinzu: “Yasemin Ali’ye Aygül’ü sinava sokturuyor”, wobei die Enkodierung des Täters “Ali’ye” unschön klingt.

- “Ayfer geht zum Arzt”, “Aysel lässt Ayfer zum Arzt gehen”. Die Kausativität wird hier entsprechend der Kasusforderung des kausativierenden Verbs “lassen” durch einen Akkusativ kontrolliert, aber das primäre Argument von “gehen” (zum Arzt) bleibt erhalten.
- “Aysu kocht den Reis”, “Cansu lässt Aysu den Reis kochen”. Die Kausativität wird hier entsprechend der Kasusforderung des kausativierenden Verbs “lassen” durch einen Akkusativ (Cansu) kontrolliert, aber auch das primäre Argument “den Reis” bleibt erhalten.

Deutsche Beispiele für den Valenzwechsel sind im Vergleich zu türkischen Beispielen dürftig. Man kann die Verbpaare „sauften“ – „ersäufen“, „fallen“ – „fällen“, „schwingen“ – „schwenken“, „sinken“ – „senken“, „springen“ – „sprengen“, „stinken“ – „stänkern“, „dringen“ – „drängen“ usw. aufzählen, in denen die Leerstellen durch Ablaut jeweils um eine erweitert worden sind.

10. Zusammenfassung

Die Kausativierung ist eine semantische und zugleich eine morphologische Kategorie. Das heißt, dass es Sprachen wie das Türkische gibt, in denen die Kausation sehr transparent ist und fast jedes Verb durch Morpheme kausativiert werden kann, so dass das Verbinventar enorm erweitert werden kann. Selbst die Anhäufung mehrerer Kausatifsuffixe in ein und demselben Verb ist gang und gäbe (söylemek – söyletmek – söylettirmek – söylettirtmek).

Es gibt wiederum Sprachen wie das Deutsche, die über eine sehr spärliche Kausativierungskategorie verfügen, so dass es nur seltene Beispiele zu finden sind (sitzen – setzen, stehen – stellen, fallen – fällen, sinken – senken, fahren – führen). Wenn dem so ist, dann muss es im Deutschen andere Mechanismen geben, die das so üppige Kausativ des Türkischen zum Ausdruck bringen. Denn die Kausativierung, also das Verursachen bzw. Veranlassen eines Sachverhaltes als eine semantische Kategorie ist ja universal; nur die Strukturen, in denen die semantischen Einheiten ihre konkrete Realisation finden, sind verschieden. Allem Anschein nach bedient sich die deutsche Sprache am meisten der Präfigierung und weiterer Verbzusätze, um kausative Sachverhalte auszudrücken. Auch Funktionsverbgefüge, idiomatische oder paraphrastische Ausdrucksweisen können Kausativierung ausdrücken (susturmak: zum Schweigen bringen).

Zwischen der Kausativierung und der Passivierung gibt es eine asymmetrische Beziehung, weil die Passivierung den Valenzrahmen eines Verbs reduziert. Die Beziehung zwischen der Kausativierung und der Reflexivierung ähnelt derjenigen zwischen der Kausativierung und der Passivierung. Es gibt reflexive Verben, die kausativiert werden; es gibt aber auch solche, die keine kausativen Formen erlauben. Auch die meisten reflexiven Verben können kausativiert werden.

Wir vertreten die Position, dass die grammatische Unterscheidung zwischen “ettirgen” und “oldurgan” sinnvoll ist, wobei “oldurgan” für die Kausativierung

intransitiver Verben wie bei „sönmek” – „söndürmek” und “ettirgen” für die Kausativierung transitiver Verben wie bei „seçmek” – „seçtirmek” - „seçtirtmek” gebraucht werden soll.

Literaturverzeichnis

- Atabay, Neşe u.a.** (1983): *Sözcük Türleri*. TDK Yayınları: 421. Ankara.
- Balci, Umut** (2012): Wechsel der Diathese im Türkischen und im Deutschen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Passivierung. *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 37, 7-21.
- Balci, Umut** (2013): Direkte und indirekte Objekte im Deutschen und im Türkischen. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(1), 871-879.
- Bußmann, Hadumod** (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Conrad, Rudi** (Hrsg;1984): *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke*. Hanau: Verlag Werner Dausien.
- Çolak, Faruk** (2013): *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları İle Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları ve Çözüm Önerileri*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Kilis.
- Delice, H. İbrahim** (2009): Oldurgan Çatı İşlev Açısından Nasıl Tanımlanmalıdır? *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Mai. Nummer:1. S 107-120. <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/viewFile/1008000146/1008000148> (Zugriff am 18.01.2016).
- Duden** (1984): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 4., neu bearb. und erweitert. Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag. (Der Duden; Bd. 4).
- Ediskun, Haydar** (1985): *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, Muharrem** (1988): *Türk Dil Bilgisi*. 17. Baskı. İstanbul: Bayrak Basım / Yayın / Dağıtım.
- Gencan, T. Nejat** (2001): *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Glück, Helmut** (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. Sondereinband. 4. Aufl., Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Hans-Bianchi, Barbara / Katelhön, Peggy** (2011): Kann man tun und lassen, was man will? Verben zwischen Lexik und Grammatik. *Estudios Filológicos Alemanes*. Torino. S. 75 88. http://www.academia.edu/3175742/Barbara_Hans-Bianchi_Peggy_Katelh%C3%B6n_2011_Kann_man_tun_und_lassen_was_man_will_Verben_zwischen_Lexik_und_Grammatik (Zugriff am 18.01.2016).
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u.a.: Klett-Langenscheidt.
- İmer, Kamile u.a.** (2011): *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kahraman, Tahir** (1986): *Yükseköğretimde Türk Dili ve Anlatımı*. Diyarbakır: Güneydoğu Modern Matbaa.
- Korkmaz, Zeynep** (2003): *Türkiye Türkçesi Grameri* (Şekil Bilgisi). TDK Yayınları: 827. Ankara.
- Korkmaz, Zeynep** (2007): *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara (= TDK Yayınları: 575).
- Lewandowski, Theodor** (1984): *Linguistisches Wörterbuch 1*. 4. Aufl., Wiesbaden: Quelle&Meyer.
- Lewandowski, Theodor** (1985): *Linguistisches Wörterbuch 2*. 4. Aufl., Wiesbaden: Quelle&Meyer.
- Özsoy, A. Sumru** (1999): *Türkçe. Turkish*. İstanbul (= Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No: 657).

- Premper, Waldfried** (1987): *Kausativierung im Arabischen* (Ein Beitrag zur sprachlichen Dimension der Partizipation). Herausgeber: H. Seiler. Institut für Sprachwissenschaft der Universität zu Köln. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/25157> (Zugriff am 26.06.2015).
- Schlögel, Sonja** (1985): *Zur Kausativierung im Türkischen*. Institut für Sprachwissenschaft der Universität zu Köln. Arbeitspapier Nr. 48. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24527>. (Zugriff am 01.01.2016).
- Tosun, Cengiz** (1988): Türkçe ve İngilizcede Oldurganlık ve Ettirgenlik Görünüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Jahr 1988 / Nummer 3. S. 129 - 133. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19883CENG%C4%B0Z%20TOSUN.pdf>. (Zugriff am 05.01.2016).
- Ulrich, Winfried** (1972): *Linguistische Grundbegriffe*. Kiel: Verlag Ferdinand Hirt.
- Üstünova, Kerime** (2012): Geçişlilik-Geçişsizlik Nitelikleri Değişken Olabilir mi? *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 7/2 Spring*. S. 7-14. Ankara. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/335207490_3_%C3%BCst%C3%BCnovakerime_7-14.pdf. (Zugriff am 07.12.2015).
- Vardar, Berke u.a.** (1988): *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul, İzmir, Ankara: ABC Kitabevi.
- Weiss, Karin** (2010): *Das italienische Suffix -izza(re) und der linguistische Kausativitätsbegriff*. Dissertation zur Erlangung der Würde der Doktorin der Philosophie bei der Fakultät für Geisteswissenschaften Fachbereiche Sprache, Literatur, Medien & Europäische Sprachen und Literaturen der Universität Hamburg. http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4620/pdf/Diss_SUB_Version.pdf (Zugriff am 26.06.2015).
- Winhart, Heike** (2005): *Funktionsverbgefüge im Deutschen zur Verbindung von Verben und Nominalisierungen*. Philosophische Dissertation, angenommen von der Neuphilologischen Fakultät der Universität Tübingen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46248/pdf/Dissertation-Drive.pdf?sequence=1> (Zugriff am 12.12.2015).
- Yıldırım, Nalan** (2012): *Türkiye Türkçesinde Ettirgenlik Kategorisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Dalı Yüksek Lisans Tezi. Gazimağusa.
- Yılmaz, Ö. Deniz** (2012): Türkçe Kelime Çekimi Ulamları Dizgesi Üzerine: Fiil Çekimi Ulamları. *Dil Araştırmaları*. Nummer: 11. S. 105-129. http://www.dilarastirmalari.com/files/DAD_2012_11_Yilmaz_105-129.pdf (Zugriff am 07.01.2016).
- Zybatow, Tatjana** (2001): *Grammatische Determinatoren von Zeit- und Sachverhaltsverlauf im Deutschen*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades *doctor philosophiae*. Eingereicht an der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. http://www.uni-leipzig.de/~semantik/people/download/tanja/Dissertation_Zybatow.pdf (Zugriff am 26.06.2015).

Eylem – Eyleyen İlişkisi Bağlamında Nesne Kavramı

Erdal Kaçar, Adana

Öz

Almanca dilbilgisinde tümcenin temel ögeleri genellikle eylem temel alınarak yapılır. Türkçe dilbilgisi için bu durum sözde kalmaktadır. Çünkü ögeler genellikle eylemin birleşim değeri göz önünde bulundurulmadan, o anda tümcede rastlantısal olarak bulunan ögeler olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, nitel araştırma yöntemiyle internetten ve basılı dokümanlardan elde edilen verilerin yorumlanmasıyla oluşan bu makalede, birleşim değeri çerçevesinde değerlendirme yapılmış olup eylemin gerektirdiği ögeler buna göre ele alınmalıdır.

Diğer bir sorun da, Almanca dilbilgisi bağlamında üzerinde genel anlamda uzlaşılan, ancak Türkçede tartışmalı olan nesne terimi ve kavramıdır. Dolayısıyla bu çalışmada genel anlamda nesne kavramından yola çıkılarak sonilgeçli nesne kavramına gelinecektir. Amaç, Türkçe – Almanca nesne türlerini karşılaştırmak değil, Türk dili bağlamında “nesne”nin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için Almancadan da örnekler vermektir.

Nesne teriminin Türkçede Akkusativobjekt ile sınırlı tutulmasının yanlış olduğu ve çıkma durumu nesnesi, bulunma durumu nesnesi, sonilgeçli nesne gibi terimlerin dilbilgisel bir gerçek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda Türkçede eyleyen (Aktant) olarak sonilgeçli nesne (Postpositionalobjekt) gerektiren eylemler olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Türkçe dilbilgisi, Almanca dilbilgisi, bağımsal dilbilgisi, nesne, tümleç, eyleyen.

Abstract

The Notion of Object in the Context of Verb-Action

The basic units of a sentence in German language grammar are generally based on verbs. This statement is no-account for Turkish Language Grammar; because the units are usually considered as elements existing in a sentence randomly without taking into account the combination value of a verb (Valence). However, in this paper, an assessment takes place in combination value framework and the items required by the verb are handled accordingly.

Another case is about the term and the concept of object (objective) on which there is an agreement in German, but a disagreement in Turkish. So, in this study, first the concept of object in a general sense, secondly, the post positional object has been handled. The purpose is not to compare the Turkish and German languages in terms of the types of the objects, but to give some German examples in order to make the concept of object in Turkish context more understandable.

We suggest it wrong that this term is limited to accusative object in Turkish language and the terms such as ablative object, locative object, comitative object and postpositional object are grammatical facts. In this context, we have specified there are verbs as actions requiring propositional object in Turkish language.

Keywords: German Language Grammar, Turkish Language Grammar, Valence Grammar, Object, Complement, Verb.

1. Giriş

Almanca dilbilgisi kitaplarında tümcenin temel öğeleri genellikle eylem temel alınarak yapılır. Nesne² (Objekt) eylemde anlatılan işin / oluşun / konunun ilişkili olduğu kişi, eşya ya da kavramları gösteren sözdizimsel işlevlerdir (bkz. Bußmann 2008: 283). Bußmann gibi bazı dilbilimsel kaynaklarda rastlansa da, Almanca eğitsel dilbilgisi kitaplarında düz ve dolaylı tümleş ayrımı yapıldığına pek rastlanmaz (Balcı 2013: 1). Batı dillerinde „Objekt“ / „nesne“ deyince sadece belirtili nesne (yükleme durumu) diye adlandırılan „Akkusativobjekt“ değil, eylem ile eyleyen ilişkisine giren Dativobjekt (Barış hilft „seinem Freund“), „Genitivobjekt“ (Die Pflegerin nimmt sich „des Kindes“ an) ve „Präpositionalobjekt“, de (Er bürgte „für mich“) anlaşılır. Hatta farklı bir terminoloji kullanan ve „Objekt“ teriminden kaçınan birleşimsel (bağımsal) dilbilgisi (Dependenzgrammatik, Valenzgrammatik) kuramı, bazı eylemlerle kullanılan yalnız adları da (Er bleibt „Bauarbeiter“ / O, „inşaat işçisi“ kalacak) durum eki almış diğer adlarla (Er hilft „dem Bauarbeiter“ / O, „inşaat işçisine“ yardım ediyor) aynı statüye sokar.³

Oysa çalışmada üzerinde yoğunlaşılacak Türkçeye ilgili yapılan çalışmalarda tümceyi oluşturan temel öğelerle ilgili betimlemeler genellikle ya eylemle ilişkilendirilmeden ya da yanlış ilişkilendirilerek yapılmaktadır. Örneğin tümce öğeleri konusunu ele alan Gürsoy-Naskali (içinde: Mehmedoğlu 2006: 8) *“Cümleyi ele aldığımızda, yüklem cümlelerin temeli sayılmakta ve yüklem dışındaki unsurlar da yüklemle olan ilişki, yani yüklemle yönelik bir fonksiyon çerçevesinde tanımlanmaktadır”* derken, yüklem ile diğer arasındaki ilişkiden ne anlaşıldığı belirtilmemiştir. Tümcenin öğelerini “zorunlu” ve “yardımcı” diye niteleyen Karahan (2014: 13) eylem ile eylemin zorunlu kıldığı öğeler arasında bir bağ kurarsa da, “kızmak, korkmak, dans etmek” ile kullanılması gereken adları “-A/-Dan/-IA ekli yer tamlayıcısı” olarak nitelemektedir. Mehmedoğlu’nun (2006: 101) *“Cümlede kullanılan ve herhangi bir soruya cevap olan kelime veya kelime grubuna cümle öğeleri denir”* ifadesi aslında Gürsoy-Naskali’nin fikrine açıklık getirmekte ve bu tanımla eylem ile eyleyenleri arasında yanlış bir ilişki oluşturulmaktadır. Örneğin “Aynur schnitt das Brot mit dem kleinen Messer” ya da “Aynur ekmeği küçük bıçakla kesti” tümcelerinde eylemle olan birleşim değeri ilişkisi açısından “mit dem kleinen Messer” ve “küçük bıçakla” eyleyen, yani eylemin gerektirdiği öğeler (Aktant, Ergänzung, Argument) değildir. Bu nedenle tümceyi oluşturan öğeleri belli bir kuram bağlamında eylemle ilişkilendirmek gerekmektedir. Keza nesne kavramına daha geniş bir perspektiften bakarak

- Kocam mektubu bana okudu.
- O, kalem ile yazıyordu.
- Başkan öğrencileri iyi tanır.
- Ben kumaşı senin için aldım.

² “Nesne” geleneksel dilbilgisinin, “eyleyen” ise bağımsal dilbilgisinin terimi olmasına karşın, bu metinde terim tartışmasına girmeden ikisi kabaca eylemle olan ilişkileri açısından eşdeğer anlamda kullanılmaktadır.

³ Bak. Helbig&Schenkel (1983:259)’daki “werden” örneği. Belki bu yüzden „Objekt“ terimi yerine „Aktant/Ergänzung“ terimi tercih edilir. Bu tür eyleyenler aslında yüklemli (Prädikativ) bir özelliğe sahiptirler (bkz. Helbig&Buscha 2013: 52).

örneklerindeki “mektubu, bana, kalem ile, öğrencileri, kumaşı” ve “senin için” öğelerini nesne olarak adlandıran Mehmedoğlu'nun (2006: 28) yaklaşımı çok belirsizdir. Bu konunun üzerinde önemle durulması gerektiğini belirten Sev (2002: 247),

Mevcut gramer kitaplarına baktığımızda fiil tamlayıcı ilişkisini esas alan tek sınıflandırmanın geçişli fiil - geçişsiz fiil sınıflandırması olduğunu görürüz. Dolayısıyla tamlayıcıyla ne anlatılmak istendiği, hangi hâldeki isimlerin tamlayıcı olarak kabul edilmesi gerektiği de belirsizdir

diyerek sorunun büyüklüğüne işaret etmektedir. Eylemle ilişki kurulmadan tümce öğelerinin yaygın olarak düz tümleş – dolaylı tümleş⁴ olarak sınıflandırılması sorunun başka bir boyutunu göstermektedir ve bunun ne kadar tartışmalı olduğunu çeşitli makalelerden anlamak mümkündür (bkz. Balcı 2013). Akın'dan (2007: 216) yaptığımız ve Türkolojideki hakim anlayışı genel hatlarıyla gösteren

Cümlede temel öğeler özne ve yüklemidir. Tümleşler ise yardımcı öğelerdir. Yardımcı öğeler, yüklemdeki anlamı çeşitli yönlerden belirginleştirerek ve sınırlayarak anlatılmak istenenin tam olarak ifade edilmesini sağlayan, fakat bazen cümlede bulunması cümle kuruluşu açısından zorunlu olmayan öğelerdir. Tümleşler dört çeşittir: Nesne, dolaylı tümleş, zarf tümleş ve edat tümleş. (Akın 2007: 216)

alıntı, bu konudaki karmaşayı göstermenin yanı sıra, dikkat çekmek istenen ve burada irdelenen sorunu da içermektedir. Geleneksel dilbilgisi görüşünü yansıtan yukarıdaki “Cümlede temel öğeler özne ve yüklemidir” ifadesi zaten başlı başına sorundur; nitekim bağlamdışı düşündüğümüz “çocuk benziyor” bu tanıma göre özne ve yüklem denen iki öğeyi de içermesine karşın anlam açısından eksiktir, dolayısıyla tümce sayılmaz.

Nesne, dolaylı tümleş, zarf tümleş ve edat tümleş denen öğelerin tümce kuruluşu açısından zorunlu öğeler olarak değerlendirilmemesi görüşü, “hangi ölçüte göre zorunlu değil?” sorusunu akla getirmektedir. Yukarıdaki örneği dolaylı tümleş ekleyerek (Çocuk babasına benziyor) anlamlı duruma getirdiğimizde bu yaklaşımın yanlışlığını hemen görürüz.

Bu çalışmanın asıl amacı tümleş kavramını tartışmak değil, Türkçedeki eylemlerin gerektirdiği, başka bir ifadeyle yönettiği ad durumlarını ve dolayısıyla nesne türlerini belirlemektir. Konunun açıklık kazanması için “nesne” kavramına biraz daha açıklık getirmek gerekir. Bußmann'dan (2008: 488) anlaşıldığı üzere nesne, birçok sözdizimsel işlev için kullanılan bir üst kavramdır ve eylemin ilgili olduğu kişiyi, işi, oluşu veya durumu gösterir. Nesnelerin sayısı ve türü dillere göre farklı olabilir ve eylemin “birleşim değeri” (Valenz) tarafından belirlenir.

2. Nesnelerin / eyleyenlerin sayısı ve tümleyenler⁵

Nesnelerin sayısını ve türünü eylemin birleşim değeri belirlediğine göre, bu kavrama biraz açıklık getirelim. Birleşim değeri, eylemin özünde var olan, yani eylemin

⁴ Bu karşıtlık Fransız dili etkisinde kalınarak Türkçeye uyarlanmıştır. Fransızcadaki bu biçimsel ayrıma göre eyleme ilgeçsiz bağlanan nesnelere düz tümleş, ilgeçle bağlananlara da dolaylı tümleş denmektedir (Bak. Glück 2010: 472). Oysa Türkçe dilbilgisi kitaplarında yalnız yükleme nesnesi alanlar düz, diğerleri dolaylı tümleş olarak nitelenmektedir. Fransızcada dolaylı tümleş olarak değerlendirilen ilgeçli tümleşlerin sözü bile edilmemektedir. Zaten çalışmamızın asıl konusunu bu oluşturmaktadır.

⁵ Eyleyen sayısı ile eylemin çatısı arasındaki sıkı ilişki için Balcı (2012) önerilir.

gerektirdiği eyleyen (Aktant) / öge, eylemin anlamlı bir tümce oluşturmak için çevresinde yarattığı boşluk demektir (Balcı 2009: 56). Bu boşluklar nesnelere / eyleyenlerle doldurulunca anlamlı bir tümce oluşur. Böylece nesne kavramı altında geleneksel dilbilgisinden farklı bir şey anlaşıldığı görülmektedir. Buna göre nesne sadece yükleme / belirtme durumundaki (Ali “köpeği” vurdu) “köpeği” vb. değil, “köpeğe” (Ali “köpeğe” vurdu) de nesnedir. Bunun tersine, eylemin birleşim değerinde (özünde) yer almayan (Ali, “havladığı için sopayla köpeğe” vurdu) tümcesindeki “havladığı için”_ve “sopayla” gibi ögeler, ifade edilmek istenen şeye göre anlamda bir bozukluk / eksiklik olmadan tümceden atılabildikleri için anlamsal açıdan belirteç olan⁶ “tümleyen”lerdir (freie Angabe)⁷; kuramsal açıdan sayıları sınırsızdır. Oysa eylemin birleşim değerini oluşturan eyleyen/nesne (Alm. Aktant/Ergänzung/Objekt) sayısı sınırlıdır. Örneğin Almancada birleşim değeri sıfır (regnen), bir (platzen), iki (gehen, schreiben, helfen) veya üç eyleyen (geben) olan eylemler vardır. Türkçede ise birleşim değeri bir, iki ya da üç olan eylemler söz konusudur; örnek vermek gerekirse: “Lastik patladı” tümcesinde “patlamak”ın birleşim değeri bir, “Çocuk senden korktu” tümcesinde iki, “Hasan annesine çiçek verdi” tümcesinde üçtür. “Patladı” tek başına tümce değildir (Balcı 2006: 1-2).⁸

Demek ki ad durumları ya da ismin hâlleri (örn. Lokativ) ile eylemlerin nesnelere (örn. Lokativobjekt) aynı şeyler değildir. Nitekim Türkçede ad durumu olarak ilgi durumu (Genitiv) vardır, fakat ilgi durumunda bir ad/nesne (Genitivobjekt) gerektiren eylem yoktur.⁹ Nesne/Objekt/eyleyen dediğimiz öge doğrudan eylemin istediği ögedir. Nesne görevindeki ad, eylemin dilbilgisel özelliğine göre bir duruma girer, bir hâl alır.

3. Türkçede eylemler ne tür nesnelere / eyleyenlerle birleşebilir?

“Düz tümleş - dolaylı tümleş” ayrımını gereksizleştiren bu yaklaşımımızdan anlaşıldığı üzere Türkçede aşağıdaki nesne türlerini gerektiren eylemler vardır:

- Nesnesiz eylemler: Kurt kocadı.¹⁰
- Yalın nesne: Hep “çocuk” kaldı yüreğim / Büyükada'da tüm sokaklar “at pisliği” kokuyor / 1937'de ailesi Fransa'ya “sürgün” gitti.¹¹
- Yükleme nesnesi (YN): Sultan Sofrası'nda, “oruk”, “mumbar” ve “katıklı ekmek” yedik / Bir Bulgar genç kızının kendisine ikram ettiği “ekmeği” yedi¹²
- Yönelme nesnesi (YÖN):¹³ “faytona” binip “evlere” baktık.¹⁴

⁶ Ancak belirteçlerin dilbilgisel görünüşleri farklı olabilir. Zaten Türkçedeki terim ve kavram karmaşasının bir nedeni de budur. Dilsel bir öge incelenirken anlam boyutu ile dilbilgisi boyutu sürekli karıştırılmaktadır.

⁷ “Eyleyen-tümleyen” terimleri Vardar (1988)'e dayanmaktadır.

⁸ Türkçede öznenin bazı koşullarda (anılmış olma ya da önceden bilinme) gizli olması bu gerçeği değiştirmez. Bu durumlar “edimsel birleşim değeri”nin konusudur.

⁹ Bu yüzdendir ki Almanca öğrenenler, “bedürfen, sich annehmen” gibi eylemlerin “Genitivobjekt” ile kullanmada ve kavramakta güçlük çekmektedir.

¹⁰ Zengin'in (2009) sözlüğünden anlaşılan odur ki Türkçede en çok nesnesiz eylem vardır (toplam 583).

¹¹ Örneklerin çoğu başta <http://gui.tscorpus.com>'dan olmak üzere internet kaynaklarından elde edilmiştir. Bazı örnekler ise yazarın dil mantığına ve makalenin amacına göre oluşturulmuştur.

¹² Zengin'in (2009) sözlüğünde yükleme nesnesi alan 369 eylem vardır.

¹³ Zengin'de (2009) yönelme nesnesi alan 82 eylem vardır.

- Bulunma nesnesi (BN): Mektuplar yıllardır üniversitenin “arşivinde” duruyordu.¹⁵
- Çıkma nesnesi (ÇN): Taraflar yorum yapmaktan çekindi.¹⁶
- Birliktelik nesnesi (BİN): Türk-İş Başkanlar Kurulu, dün Cumhurbaşkanı “Ahmet Necdet Sezer’le” görüştü.
- İlgeçli nesne (İN): Cavallo , “Horst Koehler ile” görüştü.

4. Birden fazla nesneyi isteyen eylemler

Birçok Türkçe eylem aşağıdaki örneklerde görüleceği üzere, aynı anda birden fazla nesne / eyleyen gerektirebilir:

- Yükleme nesnesi + yalın nesne: Biz onu başkan yaptık /Biz “Cumhur’u” “adam” sanmıştık / YÖK “Filiz’i” “dekan” atadı (tayin etti).
“Atamak” ve “tayin etmek” eylemleri de ilginçtir. Çünkü yalın nesne yerine yönelme nesnesi “dekanlığa” ya da “dekan olarak” kullanmak mümkündür.
- Yükleme nesnesi + ilgeçli nesne: YÖK “dekanlık için” “Filiz’i” belirledi.
- Yükleme nesnesi + yönelme nesnesi: Efe “evini” “öğrenciye” kiraladı.¹⁷
- Yükleme nesnesi + birliktelik nesnesi: Köylüler “ürünlerini” “öğrencilerle” üleşti / bölüştü.
- Yükleme nesnesi + çıkma nesnesi: “Kitabı” “Batman’dan” istettim.
- Birliktelik nesnesi + bulunma nesnesi: Çocuklar “arkadaşlarıyla” “tiyatronun önünde” bekleşti.¹⁸
- Birliktelik nesnesi + ilgeçli nesne: “Komşumuzla” “bir adacık için” savaştım mı? / Suna “ödevden dolayı” “arkadaşlarıyla” didişi / sürtüştü / çekişti. / Rüveyda “kitabı için” “bizimle” dövüştü.
- İlgeçli nesne + ilgeçli nesne: “Komşumuza karşı” “bir adacık için” savaştım mı?

¹⁴ “Faytona binip *ev baktık*” gibi tümcelerdeki “ev” yalındır, çünkü “bakmak” eylemi “araştırmak, göz gezdirmek” anlamında kullanılmıştır. Birçok eylem farklı bir nesne türüyle kullanılabilir.

¹⁵ Bulunma nesnesi alan diğer eylemler: sabahlamak, konaklamak, durmak, bulunmak, dolaşmak, eşleşmek, direktmek, gecelemek, oturmak, muvaffak olmak, başarılı olmak, ısrar etmek, kalmak.

¹⁶ Çıkma nesnesi ile kullanılan başka eylemler: kaçmak, çıkmak, korkmak, utanmak, kaçınmak, yakınmak, alınmak, arınmak, gocunmak, kopmak, uzaklaşmak, sızmak, geçmek, titremek, ürkmek, gelmek, anlamak, düşmek, aksetmek, hazzetmek, bezmek, inmek, hoşlanmak, iğrenmek, kurtulmak, kaynaklanmak, vazgeçmek, ölç almak; ölmek, umutlanmak, ayrılmak, sıkılmak, korunmak, şüphelenmek, sözetmek.

¹⁷ YN+YÖN alan diğer eylemler: vadetmek, ödetmek, kasdetmek, heceletmek, yineletmek, enseletmek, kaşeletmek, besteletmek, çerçeveletmek, iletmek, yeniletmek, çiviletmek, nakletmek, ekletmek, dipçikletmek, sürükletmek, yükletmek, elletmek, belletmek, engelletmek, parselletmek, lehimletmek, dinletmek, bütünletmek, çemberletmek, ezberletmek, hançerletmek, eyerletmek, zehirletmek, kirlenmek, körletmek, mühürletmek, besletmek, süsletmek, fişletmek, paketletmek, etiketletmek, işaretletmek, poşetletmek, gözetletmek, kilitletme, ciltletmek, törpületmek, ütületmek, izletmek, gizletmek, temizletmek, galvanizletmek, gözletmek, düzletmek, döşetmek, benimsetmek, özümsetmek, vazetmek, bezetmek, nefyetmek, yöneltmek, benzetmek, hasretmek, devretmek, göstertmek, geçirtmek, içirtmek, dedirtmek, sildirtmek, emdirtmek, indirtmek, ezdirtmek, eğirtmek, sürtmek, göçürtmek, emzirtmek, çevirtmek, pişirtmek, belirtmek, şişirtmek, getirtmek, diktirtmek, öldürtmek, götürmek, düşündürmek, gördürtmek, dövdürtmek, süpürtmek, sürütmek.

¹⁸ çelişmek, kesişmek

- İlgeçli nesne + yönelme nesnesi: Daha önce “fark etmediği için” “kendine” kızdı.
- Sibel Tüzün'e “bu söyleşisinden ötürü” (İN) çok teşekkür ediyoruz.
- Uluç, “ekran kirliliğine” (YÖN) isyan etti / Bu ithamlarla karşı karşıya “kaldığımdan dolayı” (İN) isyan ediyorum / Millet [...] “haksızlığa karşı” (İN) isyan etti.

5. “İlgeçli nesne” kavramı

İşte bu çalışma bağlamında en çok vurgulanmak istenen şey, buraya kadar birçok örnekte söz konusu edilen “ilgeçli nesne” kavramıdır.¹⁹ Türkçe dilbilgisinin ana kaynaklarına bakıldığında, eylemle ilişkisi bakımından hiçbir adın, ad öbeğinin ya da ögenin ilgeçli nesne vb. şekilde adlandırılmadığı saptanmıştır. Ergin (Yıl: 373)

[...] her harekette nesne isteme, her fiilde isim isteme hassası vardır [...] Nesne fiilin tesir ettiği unsurdur ve akkuzatif hâlinde bulunur. Zarf fiilin şartlarını gösteren unsurdur ve çekimsizdir. Yer tamlayıcısı ise fiilin yerini ve istikametini gösteren unsurdur ve datif, lokatif veya ablatif hâlinde bulunur.

diyerek karmaşık gelenekçi bir anlayış sergilemekte, eylemin ilgeçli nesne vb. bir eyleyen alabileceğini imâ bile etmemektedir. Karahan'ın (2014: 25) nesne hakkındaki görüşleri de M. Ergin'le örtüşmektedir.

“Fiillerin çatısı” başlığı altında konuya değinen Ediskun (1985: 219-220) geçişli eylemleri nesne alan eylemler, geçişsizleri ise “-e/-de/-den” durumundaki bir sözcükle kullanılan eylemler biçiminde açıklayarak yüzeysel bir anlayış ortaya koymaktadır.

Nesnenin (Akkusativobjekt'in) varlığını kabul eden eyleme geçişli, diğerlerine geçişsiz diyen Kahraman'ın (1986: 118-125) verdiği örneklerden anlaşılmaktadır ki, tümcenin yardımcı öğelerinden zarf tümleci olarak değerlendirilen ilgeçli adlar eylemle ilişkilendirilmemekte, eylemin eyleyeni olarak görülmemektedir. Başka bir kitabındaysa Kahraman (1996: 360) geçişsiz eylemler bağlamında yalnız “-e/-de/-den/-le” eklerinden biriyle kurulmuş tamlayıcılardan söz ederek eylemlerle ilgeçler arasında bağ kurmamıştır. Atabay/Kutluk/Özel'in (1983: 220) bakış açısı da, Korkmaz'ın (2007: 79, 157) nesne ve ilgeçli öbeklerle ilgili görüşü de bundan farklı değildir.²⁰

Nesnenin yükleme göre durum değiştirmesini ‘istem’ diye adlandıran Banguoğlu (2015: 528) “kime halli” nesneden söz etmektedir. Yalnızca Vardar vd. (1988: 126) “Okula doğru gitti” tümcesi bağlamında, ilgeçli tamlamaların bir yüklemi

¹⁹ Helbig&Schenkel (1983: 64), bağımsal dilbilgisinin kurucusu sayılan L. Tesnière'in ilgeçli öbekleri eylemlerin birleşim değerine dahil etmediğini ve bunun yanlış olduğunu değişik örneklerle açıklamaktadır.

²⁰ Yani geleneksel dilbilgiler nesne terimini eylemin etkilediği unsuru gösteren dilbilgisel/sözdizimsel bir boyutla (Akkusativ ile) sınırlamaktadır, ki bu tamamen yanlış bir yaklaşımdır. “Erdal adama vurdu” ve “Erdal adamı vurdu” tümcelerini örnek verecek olursak, “adama” ögesi “adamı” ögesine göre eylemden daha mı az etkilenmektedir? “Hayır” diye yanıt verilmesi gerektiğine göre, “nesne” daha geniş perspektifle bakılması gereken, eylemin özünde yer alan boşlukları tümce oluşturabilmek için dolduran öğelerin tümüne verilecek ortak bir addır. Zaten Solak (2009) ve Doğan (2010) da makalelerinde bazı dilcilerin “+E, +DEN ve +LE” durum ekli nesnelerin varlığını öne sürdüğünü belirtmektedirler.

etkileyebileceklerini ve bu durumda ilgeçli tümleç diye adlandırıldıklarını belirterek Türkçede de “ad – ilgeç – eylem” arasında bir bağ olabileceğini sezdirmektedir.

6. Birliktelik nesnesiyle kullanılan eylemlerin özel durumu

Almancada öyle eylemler vardır, ki nesne ile eylem arasında dilbilgisel / sözdizimsel bir bağ kurulması için önilgeç (Präposition) şarttır (verzichten/auf; bürgen/für). Türkçeye bu açıdan baktığımızda durum biraz farklıdır. Bu çalışmadaki temel amaç, Türkçede de ilgeçli nesne (Postpositionalobjekt) gerektiren eylemlerin var olduğunu, ancak söz konusu birçok eylemin ilgeçli nesnesinin bir de ilgeçsiz nesnesi olan bir alternatifinin varlığını göstermektir. Daha doğru ve tersinden ifade etmek gerekirse, örneğin birliktelik nesnesi (Komitativobjekt) gerektiren eylemlerin nesnesi genellikle bir anlam kayması yaşamadan ilgeçli nesne ile yer değiştirebilir. Fakat ilgeçli nesne birliktelik nesnesi ile karşılaştırıldığında, daha kısa olduğundan ve böylece edimsel açıdan daha az çaba gerektirdiğinden dolayı tercih edilmekte, ilgeçli nesne gittikçe kaybolmaktadır. Zengin’in (2009) sözlüğünden ve güncel kullanımdan derlenen 85²¹ eylem birliktelik nesnesi (Komitativobjekt) ile kullanılmaktadır. Bu eylemlerin tümü istisnasız olarak “ile” ile ilgeçli nesne öbeği oluşturabilmektedir:

- IMF “Hazine'yle” bütçeyi görüştü (birliktelik nesnesi, BN) / İpek Cem, Arap Birliği Genel Sekreteri “Amr Musa ile” (ilgeçli nesne, İN) görüştü.
- “Sayın Boyner'le” ödeştik! (birliktelik nesnesi) / Şimdi “kendisi ile” ödeştik (İN)
- “Teröristlerle” ve “onların destekçileriyle” hesaplaşacağız (birliktelik nesnesi) / “Rusya ile” mahkemede hesaplaşacağız (İN)

Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için bazı terimlere ve kavramlara açıklık getirilmesi gerekmektedir. Türkçenin dilbilgisi kaynaklarında, birliktelik nesnesi diye adlandırdığımız öğeler “araç nesnesi” (Instrumentalobjekt) diye adlandırılmaktadır; oysa bu örneklerde anlatılan eylemin konusu özne ile nesne arasında karşılıklı yapıldığı için aradaki ilişki araçsal bir ilişki değildir, birliktelik ilişkisidir ve bu ad durumuna birliktelik durumu (Komitativ) denmektedir. “Dekan Ankara'ya trenle gidiyor” tümcesindeki “trenle” araç durumunda bir öğedir, ancak eylemin özünde yer alan bir öğe değildir, dolayısıyla anlamsal açıdan belirteç işlevine sahiptir, yani “Instrumentalobjekt” ya da “Komitativobjekt” değil, sadece “instrumental”dır. Görünen odur ki “araç durumu” (instrumental) hiçbir eylemin birleşim değerine ait olamaz, ancak belirteç görevi üstlenebilir. Oysa “Komitativ”, görüldüğü üzere birçok Türkçe eylem için nesne / eyleyen (Aktant) olabilmektedir.

²¹ Çıkmak, avunmak, dalaşmak, vedalaşmak, gagalaşmak, iddialaşmak, şakalaşmak, karşılaşmak, uğraşmak, yarışmak, atışmak, tartışmak, uyuşmak, övünmek, ödeşmek, fındırdeşmek, ödünçleşmek, pençeleşmek, cepheleşmek, meleşmek, mahkemeleşmek, çeneleşmek, cendereleşmek, cilveleşmek, bileşmek, etkileşmek, bekleşmek, destekleşmek, keşikleşmek, cenkleşmek, denkleşmek, hâlleşmek, helalleşmek, elleşmek, cebelleşmek, becelleşmek, dilleşmek, kavilleşmek, esenleşmek, bütünleşmek, haberleşmek, birleşmek, küfürleşmek, tersleşmek, eşleşmek, özdeşleşmek, nöbetleşmek, senetleşmek, işaretleşmek, çiftleşmek, eşitleşmek, restleşmek, söyleşmek, sözleşmek, yüzleşmek, güreşmek, benzeşmek, geçişmek, didişmek, çekişmek, çelişmek, bilişmek, emişmek, yenişmek, tepişmek, bildirişmek, kesişmek, iletişmek, itişmek, sevişmek, ölçüşmek, düşmek, bölüşmek, öpüşmek, görüşmek, küşüşmek, örtüşmek, dürtüşmek, sürtüşmek, dövüşmek, sövüşmek, laflamak, konuşmak, evlenmek.

Bu bağlamda “ile” ilgecinin ekleşmesine de değinmek gerekir. İlgeçlerin kullanım ve görevlerini inceleyen Atabay/Kutluk/Özel (1983: 138) “ile” ilgeci hakkında “çok kullanılan ilgeçlerdendir [...] Bu sözcük genellikle kullanıldığı sözcüğe bitişik yazılır ve ünlü uyumuna uyar” demektedir. İncelediğimiz bütün Türkçe dilbilgisi kaynaklarında olduğu gibi burada da biçim ile içeriğin karıştırılması gibi bir yanılaşa düşülmektedir. Nitekim “Dekan, rektörle görüştü” ve “Dekan, rektör ile görüştü” örneklerindeki “rektör ile” ve “rektörle” öğeleri anlam / işlev açısından aynı, fakat dilbilgisel / biçimsel açıdan ayrı öğelerdir; “rektör ile” ilgeçli nesne (Postpositionalobjekt), “rektörle” öğesi geleneksel dilbilgisine göre birliktelik durumunda bir nesnedir (Komitativobjekt), bağımsal dilbilgisine göre eyleyendir. “ile” ilgeci ses düşmesine uğrayıp eyleme bağladığı ada dayanmışsa²² ve ekleşmişse o artık ilgeç değildir, ektir.

7. İlgeçli nesneyle kullanılabilen başka eylemler

“Mücadele etmek” ya da eşanlamlısı “savaşmak”la başlamak gerekirse: “Biz savaştık”, eksik bir tümcedir; çünkü “savaşmak” eyleminin çevresinde yarattığı boşluklardan birisi, yani birleşim değerini oluşturan öğelerden bir tanesi belirtilmemiştir. “Neye / kime karşı” ya da “ne / kimin için savaştık?” sorusunun yanıtının verilmesi gerekir ki tümce tamamlanmış olsun. Bu yanıtı bu eylem için birliktelik nesnesinin yanında – ki bu nesne tümcede lehte ve aleyhte olmak üzere çift anlamlılık yaratabilmektedir – bir de ilgeçli nesne kullanılırsa verilmiş olur: “Biz *haydutlara karşı* savaştık” ya da “Biz *hürriyet için* savaştık”.

- Bir ‘İslam Birliği’ hayaliyle güneye dönüp “Basra’ya” (YÖN) ilerledi / 1067’de Malatya’da Bizans ordusunu yenen Afşin Bey , “Kayseri’ye kadar” (İN) ilerledi.
- O gün küçük kız “okula” (YÖN) gitti / Tarık sinirlenip ”okula doğru” (İN) gider.
- Bir de tarımda aşırı kullanılan azot ve fosfat, yağışlarla “Akdeniz’e” (YÖN) akıyor / Akdeniz’in daha tuzlu ve yoğun suları, dipten “Karadeniz’e doğru” (İN) akıyor.
- İnsanlar itiş tepiş “vapura” (YÖN) koştular / “Salıncaklara doğru” (İN) koştular.

Bu eylemlerin tümü iki eyleyenlidir, yani hareket eden özne ve gidilen yön vardır ve bu yönü yönelme nesnesi ile olduğu gibi ilgeçli nesneyle de verilebilir. Üstelik her iki nesne eşanlamlı değildir. Bu da Türkçede ilgeçli nesne gerektiren eylemlerin varlığını kanıtlayan gerçeklerden biridir. Yönelme nesnesi gerektirip de hareket bildiren eylemler genellikle “doğru” ilgeciyle oluşturulan ilgeçli nesneyi de alabilirler: seğirtmek, fırlamak, gazlamak, kaçmak, uçmak, bakmak, sarkmak, yaklaşmak, gelmek. Fakat yönelme nesnesi alıp da “kesin bir nokta, bitmişlik” vb. gibi anlambirimcikler içeren eylemlerin (örn. uğramak, yığılmak, konmak, dokunmak, çarpmak, varmak, binmek, girmek, yerleşmek, erişmek, yetişmek) ilgeçli nesne alması pek mümkün görünmemektedir. Bu doğrultuda “Herif bana doğru geldi” olur, ama “Herif bana doğru

²² Dilbilimde bu durum “Enklise” diye adlandırılmaktadır.

uğradı” tñmcesinde eylem ile eyleyeni arasında baē kuran ilgeç, anlamsal baēdařmazlık (semantische Inkompabilität) içerisinde dir.

Bir de řu örneklere bakalım:

- Ursula Plassnik, ... Tñrkiye konusunda ... AB üyeliēini hedef olarak belirleyen maddenin müzakere çerçevesinden “ıkarılmasında” (BN) diretti / AB, Tñrkiye'nin Kıbrıs'ı bu tarihten önce “tanınması için” (İN) diretti.
- kuvvetle muhtemel akıbeti kendi kendimize “inkâr etmeye” (YÖN) abaladık / Yıllardır “deprem kayıt cihazlarımızın artması için” (İN) abaladık.
- řimdi artık diēer “konulara” (YÖN) yoēunlařtık / Pazar yapısını ön planda tutarak, “kârlı alanlarda, verimli bölgelerde” (BN) yoēunlařtık / Stone Roses ıkartacakları ikinci albüm çalıřmalarına yeni materyallerle “hazırlanabilmek için” (İN) yoēunlařtı.
- “Onur’a, řehrazat’a, kendimize, gelmiř geçmiř ařklarımıza, her řeye” (YÖN) aēladık / “bu felaketten dolayı” (İN) gñnlerce aēladık / İspanya, “terör saldırılarının kurbanları için” (İN) aēladı.
- “Lale ve Ladan'a” (YÖN), “gitmemeleri için” (İN) yalvardık / Seyfi Bey'in “rol almasını saēlamak için” (İN) ok yalvardık.
- İsrail, “ABD ve diēer ÷lkelere” (YÖN) el açtı / ... řiirinde “Hakk’a niyaz için”(İN) el açıp ...
- Hasret Ana “töresel baskılarla” (birliktelik nesnesi) ... sertleřmiř ... / Bunun ÷zerine ABD, “Japonya'ya karřı” (İN) sertleřti / Hkmet, “siyasi baskılardan dolayı” (İN) “ērencilere karřı” (İN) sertleřti.
- Hkmet, “siyasi baskılardan dolayı” (İN) “ērencilere karřı” (İN) yumuřadı.
- Hepimiz “buna” (YÖN) ok sevindik / Yeniden “filmi izleyebileceēimiz için” (İN) aslında oldukça sevinmiřtik / Babası, “deēiřiyor diye”²³ sevinmiřti / “Genelgeden dolayı” (İN) sevinmiřtik.
- Sabena son olarak konkordota “ilanı için” (İN) de “mahkemeye” (YÖN) bařvurdu. “Sandıktan” (ıkma nesnesi) korktular / “ocuklarının geleceēi için” (ilgeçli nesnesi) korktular / “Ekonomi darbe yiyecek diye” (İN) korktular / Birkaç turist de “patlamadan dolayı” (İN) korktu.
- Doēan Cansızlar, yatırımcıları “spekülatif söylentilere karřı” (İN) uyardı / Tekstil ithalatçıları “2005 için” (İN) uyardı.
- Engin Korukır, Sefer Yılmaz, İsmet Tařdemir ve ÷mit zat isimlerini “aday olarak” (İN) belirledik.
- 28 Aralık 1990 tarihini “mft seçimi için” (İN) belirledik.
- Plastik sanayicileri, “bařkanlıēa” (YÖN) bir kez daha Hüseyin Semerci'yi seti / “Denize girmek için” (İN) ldeniz plajını seçtik / Albüm içinde ilk “ıkıř olarak” (İN) bu řarkıyı seçtik / Eēitim kurumlarını “hedef “ (yalın nesne) seçtik.

²³ “Diye, olarak” gibi ulalar (belirteç eylemler) yantmceler ile anatmceleri arasında ilgi kuran bir ēe (ilgeç) olarak düřünülebilir. Nitekim bu baēlamda ilgeçle ([...] “deēiřtiēi için” sevinmiřti) yer deēiřtirebilir.

- Güneş sistemi “size” (YÖN) çalıştı zaten hep / Olabildiğince gerçekçi bir film “yapmaya” (YÖN) çalıştık / Biz bu etkiyi “yapmaları için” (İN) çalıştık / İkinci yarıda rakibimizin sıkı “savunmasına karşı” (İN) biz de önlemlerimizi alarak skoru “korumaya” (YÖN) çalıştık.
- Erikson’un ekibi “Türlere” (YÖN) direndi / Güvenlik Konseyi üyesi birçok ülke şimdiye kadar “Amerika’ya karşı” (İN) direndi.
- Sayın Ecevit - malum, Rahmetli İnönü’ye, IMF’ye ve ardından 12 Eylül’e (YÖN) başkaldırdı. / Anadolu'nun dört bir yanında yaşayan köylü halk, 60 yıl önce “cehalete, yoksulluğa, tembelliğe karşı” (İN) başkaldırdı.
- Afgan halkı da artık “Taliban'a karşı” (İN) ayaklandı.

8. Sonuç

Almanca dilbilgisi terimleri oturmuşken, Türk dilinde çıkış noktası sayılan düz tümleç – dolaylı tümleç adlandırması başlı başına bir sorundur. Bu bağlamda değerlendirilen eylem - nesne ya da eyleyen ilişkisi hakkındaki terim ve kavramlar da tartışmalıdır. Sadece geçişli eylemlerin gerektirdiği ve (belirtili / belirtisiz) nesne (Akkusativobjekt) türü öğeler değil, eylemin anlam çerçevesinin gerektirdiği diğer öğeler de nesnedir ve bunlar Türkçede yalın nesne (Nominativobjekt, prädikativer Nominativ), bulunma nesnesi (Lokativobjekt), çıkma nesnesi (Ablativobjekt), birliktelik nesnesi (Komitativobjekt) ve (son)ilgeçli nesne (Postpositionalobjekt) şeklinde görülebilir. Zaten çalışmanın asıl konusu sonilgeçli nesne gerektiren “savaşmak” vb. eylemlerdir. Bu eylemlerin bir bölümünün ilgeçli olmayan alternatifleri de vardır. Ama “C ve E vitaminleri ve antioksidanlar, serbest radikallere karşı savaşır” örneğinde görüldüğü üzere “karşı” ilgeci atıldığında sözdizimsel açıdan kabul edilmeyecek nitelikte bir tümce ortaya çıkabilir ki, bu da ilgeçli eylemlerin varlığını gösteren birçok kanıttan yalnızca birisidir.

Kaynakça

- Akın, Cüneyt** (2007): Türkiye Türkçesinde Cümlede Tümleçler Üzerine. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3699> (Son erişim tarihi: 09.06.2016)
<http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3699/205-219.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (09.06.2016)
- Atabay/Kutluk/Özel** (1983): *Sözcük Türleri*. Ankara (=Türk Dil Kurumu Yayınları: 421).
- Balci, Tahir** (2006): Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen türkischer Studierender. *DaF*, 4. Quartal. Herder - Institut. Leipzig. s. 239-241.
- Balci, Tahir** (2009): *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Balci, Umut** (2012): Wechsel der Diathese im Türkischen und im Deutschen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Passivierung. *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 37, 7-21.
- Balci, Umut** (2013): Direkte und indirekte Objekte im Deutschen und im Türkischen. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(1), s. 871-879.
- Banguoğlu, Tahsin** (2015): *Türkçenin Grameri*. 10. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bußmann, Hadumod** (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

- Dođan, Nuh** (2010): Türkçede Nesneyi Belirleme Sorunu. *Uluslararası Sosyal Arařtırmalar Dergisi*. Volume 3 / 10 Winter 2010. s. 225-230. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/dogan_nuh.pdf. (18.03.2016)
- Ediskun, Haydar** (1985): *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, Muharrem** (1988): *Türk Dil Bilgisi*. 17. Baskı. İstanbul: Bayrak Basım / Yayın / Dağıtım
- Gencan, Tahir N** (2001): *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Glück, Helmut** (Hrsg.) [2010]: *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim** (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard; Schenkel, Wolfgang** (1983): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kahraman, Tahir** (1986): *Yükseköğretimde Türk Dili ve Anlatımı*. Diyarbakır: Güneydoğu Modern Matbaa.
- Kahraman, Tahir** (1996): *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları*. Ankara (Türk Dil Kurumu Yayınları: 654).
- Karahan, Leylâ** (2014): *Türkçede Söz Dizimi*. 21. Baskı. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A. Ş.
- Korkmaz, Zeynep** (2007): *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara (Türk Dil Kurumu Yayınları: 575).
- Mehmedođlu, Alâeddin** (2006): *Türkiye Türkçesinde Cümle Öđelerine Yeni Bir Bakış*. Deđişim Yayınları. İstanbul.
- Sev, Gülsel** (2002): /+DAn...+A/ Yapısına İlişkin, *Türkoloji Dergisi*, C. 15, S. 1, Ankara: Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Derneđi Yayınları, s. 247-259. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/843/10665.pdf> (09.06.2016)
- Solak, Ömer** (2009): Türkçenin Bir yabancı Dil Olarak Öğretiminde Fiil-Tamlayıcı İlişkileri ve Hal Eklerinin Öğretimi Üzerine. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, TÖMER. http://www.academia.edu/16535771/T%C3%BCrk%C3%A7enin_Bir_yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_%C3%96%C4%9Fretiminde_FiilTamlay%C4%B1c%C4%B1_%C4%B0li%C5%9Fkileri_ve_Hal_Eklerinin_%C3%96%C4%9Fretimi_%C3%9Czerine. (09.06.2016)
- Vardar, Berke** vd. (1988): *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul, Ankara, İzmir: ABC Kitabevi.
- Zengin, Dursun** (2009): *Türkçenin Tersine Sözlüğü*. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.

Bir Toplumdilbilimsel Değişken Olarak Türkiye’de Kadın Dili Araştırmaları ve Görsel Medyada Kadın Dili

Fatma Öztürk Dağabakan, Erzurum

Öz

Kadınlar ve erkekler yapısal farklılıkları dışında birçok açıdan ayrılıklar göstermektedir. Bu ayrılıklar sadece fiziki görünüşte, giyimde, hareketlerde değil, genel olarak davranış, uygulama, düşünme, alışkanlıklar ve dil gibi alanlarda da görülebilmektedir. Ayrıca kadın ve erkeğe sahip oldukları biyolojik cinsiyetleri haricinde toplumsal roller de yüklenmektedir. Bu roller de kadın ve erkek arasında mevcut olan farklılıkların toplumsal açıdan etkileşime girmesini sağlamaktadır.

Toplumsal etkileşimler kadınlarla erkeklerin dillerinde de gözlemlenebilmektedir. Dil, bu durumda biyolojik cinsiyet ve toplumsal rol etkileşimlerinin bir arada bulunduğu bir ögedir. Aynı dili konuşmalarına, dilin aynı sözcükleri ve kurallarını kullanmalarına rağmen, kadınların dilleri ile erkeklerin dilleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Genel olarak deskriptif – analitik yöntemle ilerleyecek olan bu çalışmanın amacı Türkiye’deki kadın dili araştırmalarına göz atmaktır. Çalışmanın kuramsal kısmında, Türkiye’de yapılmış olan kadın dili araştırmalarına değinilerek hangi durumda olduğunun gözden geçirilmesi düşünülmektedir. Dünyada kadın ve erkek dili ile ilgili çalışmalara 20. yüzyıl başlarında ağırlık verilmiştir. Bu çalışmalar sadece içeriksel değil, aynı zamanda sözlüksel, retorik ve sözdizimsel bağlamda da gerçekleştirilmiştir. Özellikle Almanya’da oldukça geniş bir araştırma alanı olan bu konunun, Türkiye’de bu kadar geniş çapta ele alınmadığı görülmektedir.

Çalışmanın uygulama bölümünde medyadaki kadın dili ele alınacaktır. Bu kısımda medya metinleri değerlendirilerek söz konusu metinlerdeki kadın dili incelenecektir. Kadın dili değişkeninin görsel medyada hangi özellikleri ile ortaya çıktığı, ne şekilde gözlemlenebildiği gerek içeriksel, gerekse sözlüksel, retorik ve sözdizimsel bağlamda incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Dilbilim, toplumdilbilim, kadın dili, Türkiye’de kadın dili, medya metinlerinde kadın dili

Abstract

Women Language Studies and Women’s Language in visual media in Turkey as a Sociolinguistic variation

Women and men are different in many ways. The differences are not only in physical appearances, clothes or acts; but also in behaviour, performance, thinking, habits, and language. Also, they are obliged to have some social roles apart from the biological roles that they have. These roles provide women and men to interact socially.

Social interactions can be observed in the language of women and men. Language, in this case, is an element of combination of interaction between the biological gender and social role. There have been differences between the languages used by women and men; even though, they speak the same language, words and, and obey the same rules.

The main aim of the study, which will continue with descriptive – analytic method, is to look through the studies of the women’s language in Turkey. In the theoretical part, the studies performed in Turkey about women’s language will be reviewed and mentioned. The importance given to the studies of

the language of women and men started in the early of 20th. Century. These studies have been realized in not only contextually; but also, lexically, rhetorically and syntactically. This topic, which has been discussed broadly especially in Germany has not been handled broadly enough in Turkey so far.

In the implementation part of the study, women's language in media will be handled. Media contexts will be assessed and women's language in these contexts will be examined. Women's language will be assessed from the contextual, lexical, rhetorical and syntactical points of view.

Keywords: Linguistics, sociolinguistics, women's language, women's language in Turkey, women's language in media contexts.

Giriş

Kadınlar ve erkekler arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklardan biri de dilde görülmektedir. Kadın ve erkek dili arasındaki farklılıklar günümüzde birçok alanın yanı sıra toplumdilbilimde de irdelenmektedir ve daha çok yeni olan bu konu üzerine yapılan çalışmalar dikkatleri çekmektedir.

Kadın dili kavramı altında toplumda konuşulan dilden başka bir dil anlaşılmalıdır. Kadın dili, kadınların konuştuğu, kendine has özellikleri olan bir konuşma tarzıdır ve dili oluşturan değişkenlerden birisidir. Kadın dili, kadınların yapısal farklılıklarını ortaya koyduğu gibi, kadınların toplumsal olarak üstlenmiş oldukları rollerinin etkilerini de barındırmaktadır. Bu yüzden kadın dili araştırmaları toplumdilbilim, psikodilbilim, konuşma ve söylem analizi gibi birçok farklı alanda birçok farklı açıdan yapılabilmektedir.

Kadın dili hakkındaki söylemlere en eski çağlardan beri rastlanmaktadır. Antik Çağ'a kadar uzanan bu söylemler genellikle kadınların gevezeliğine dair basma kalıp sözler şeklinde görülmektedir. Roma ve Yunan erkekleri gevezeliği tipik kadınsı bir zayıflık olarak gördükleri için, suskunluk, iffetli bir kadının davranış normu olarak değerlendirilmekteydi. Aynı şekilde Orta Çağ'da ve Yeniçağ'ın başlarında da Antik Çağ'daki gibi kadınların suskunluğunu hedef alan birçok görüşe rastlanmaktadır (Kramer 1997: 15-22).

Antik yazarlarda kadın ve erkek dil farklılığı ile ilgili açıklamalar pek fazla görülmemektedir. Bunlardan en önemlisi Herodot'un, Sarmatların etnik süreçleri üzerine yazdığı raporunda yer almaktadır. Bu destana göre İskit gençleri yerleşim yerlerini Amazonların yakınına kurarlar. Amaçları Amazonlarla nesillerini çoğaltmaktır. Bu amaçlarına ulaşırlar ve yerleşim yerlerini birleştirirler. Bu iki farklı topluluk birbirlerinin dillerini bilmemektedir (Kramer 1997: 22-23). Erkekler kadınların dillerini öğrenemezler, kadınlar ise kısa süre içerisinde erkeklerin dillerini öğrenirler. Herodot bu durumu kadınların dile karşı erkeklerden daha yetenekli olmaları şeklinde yorumlar.

Tarih boyunca kadın ve erkek dil farklılıklarına yönelik bu tür söylemler görülmektedir. Kültür ve dil bağlamında araştırmalar yapan Alman dilbilimci ve filozof Wilhelm von Humboldt da kadınlarla erkeklerin dillerinin farklı olduğunu belirten dilbilimcilerdendir. Ona göre:

(...) Bir millet içindeki insanların ilk farklılığı doğa tarafından bahsedilen cinsiyet ve yaştr. Kendini canlı ve açık bir şekilde akılda da gösteren kadın özelliği tabii ki dile kadar ulaşır. Kadınlar kendilerini genellikle erkeklerden daha doğal, daha narin ancak onlardan daha

güçlü ifade ederler. Nadiren söylene de, kadınların dilleri, düşünceleri ve duygularının pahalı bir aynasıdır. Kadınlar, bu özelliklerini çalan gelişime rağmen, erkeklerle aynı adımlarla yürüdükleri bu gelişim içinde dilin dolgunluğunu, gücünü ve doğallığını korurlar. Bu yolla, kültürün, halk ve milletin kalanı arasında ortaya çıkardığı bölünme tehlikesini azaltırlar. Gerçekte, doğaya bağlı yapılarıyla, hayatlarının en önemli ama alışlagelmiş olayları ile (...) dilin doğallığını, ondan bir şey çalmadan ve onu zedelemeyen arıtıp güzelleştirirler. (...) Fakat kadın özelliği bu yolla kendine has bir dil oluşturamaz, ortak davranış için kendi ruhunu oluşturur (Humboldt 1963: 253. Türkçeye çev.: FÖD).

Toplumdilbilimsel bir değişken olarak kadın dili araştırmalarına 20. yüzyılda ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu çalışmaların, içeriksel olduğu kadar, sözdizimsel, sözlüksel ve retorik alanlarda da yapıldığı görülmektedir.

Kadın dili araştırmalarında ismi ilk anılan araştırmacılarından birisi Danimarkalı dilbilimci Otto Jespersen'dir. Otto Jespersen 1924'te yaptığı çalışmada kadınların, belli olağan davranışları ve vücudun bazı bölümlerini, erkekler gibi doğrudan ve genellikle kaba anlatımlarla ifade etmediklerini, bunun yerine daha yumuşak sözcükleri tercih ettiklerini dile getirerek kadın dili ile erkek dili arasındaki farkı ortaya koymaktadır (Duhme 2008: 10).

Kitabının bir bölümünde kadın ve erkek dil ayrımını ele alan Otto Jespersen, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında yapmış olduğu bir araştırmanın sonucunu kadınlar aleyhine değerlendirmektedir. Jespersen, yaptığı çalışmada kadınlarla erkeklerin konuşmaları arasında sesbilimsel bir farklılığa ulaşmış olmasa da, kelime hazinesi ile ilgili önemli sonuçlar elde etmiştir. Yirmi beş üniversite öğrencisinden olabildiğince hızlı bir şekilde yüz sözcük yazmasını isteyen Jespersen, kız öğrencilerin sözcüklerinin elbise ve kumaşlarla ilgili olduğunu, erkeklerin sözcüklerinin ise daha çok tabiat ve hayvanlar âleminde olduğunu görmüştür. Jespersen, bu sonucu, kadınların kelime hazinesinin erkeklerinkinden daha küçük olduğu doğrultusunda yorumlamaktadır (Öztürk Dağabakan 2012: 97).

Otto Jespersen, kadın dilinin vasat bir yapı özelliği taşıdığını düşünmektedir. Ona göre, kadınlar, tercihen dilin orta sahasında hareket etmektedirler. Kadınlar kendilerine yabancı olan kullanımlardan kaçınırlar. Oysa erkekler kullanabilecekleri yeni sözcükler biçimlendirirler veya kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri eski moda sözcükleri kullanırlar. Kadınlar dilin esas yolundan sapmazken, erkeklerde dilin ara yollarına girme ve kendilerine yeni yollar oluşturma eğilimlerinin bulunduğu benzetmesini yapan Otto Jespersen, kadınlarda cümlelerin erkeklerinkinden ilkel ve kısa olduğunu vurgulayarak, konuşmalarındaki düşünce hâkimiyetinin yetersizliğinden ve içerik azlığından bahsetmektedir. Aynı zamanda, kadınların, konuşkan olduklarını ve daha hızlı konuştuklarını da belirtmektedir (Klann–Delius 2005: 4).

Cinsiyetin dilsel açıdan ele alındığı araştırmaları bilimsel bir disiplin olarak tanıtan kişi yalnızca Otto Jespersen değildir. Bu tür araştırmaların bilimsel bir platforma yayılması, 1960lı ve 1970li yıllarda ortaya çıkan kadın hareketleri sayesinde gerçekleşmiştir ve feminist dilbilim ortaya çıkmıştır.

Feminist dilbilimin başlangıcı 70li yılların Amerika Birleşik Devletleri'nde görülmektedir. Amerikalı dilbilimci Robin Lakoff, 1973'te yayınladığı *Language and Women's Place* adlı çalışması ile kadın diliyle ilgili birçok hipotezin temelini atmıştır.

Senta Trömmel-Plötz ve Luise F. Pusch ise Almanya'daki öncüleridir ve “feminist dilbilim” kavramını oluşturan feminist dilbilimcilerdir. Senta Trömmel-Plötz veya Robin Lakoff gibi dilbilimciler, kadınlar ile erkeklerin konuşma tarzları arasında sosyalizasyon koşullu farkların olduğunu bulduklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre, kadınlara, konuşma esnasında, erkekler tarafından baskı uygulanmakta, hatta kadınlara dilsel tecavüz edilmektedir. Bu ekole dâhil dilbilimcilerin hedefi, feminist bir yaklaşım ile kadınlarla erkeklerin konuşma tarzları arasında sistematik bir fark ortaya koymak olmuştur (Öztürk Dağabakan 2012: 97–98).

Feminist dilbilim farklı görüşler bağlamında gelişimini sürdürmüştür. Bu görüşler “sosyal olguların cinsiyet ve dile etkilerinin” yorumlanması açısından birbirinden ayrılmaktadır (Klann–Delius 2005: 9) ve ortaya, kadın dili davranışlarını farklı değerlendiren “eksiklik görüşü, ayrılık görüşü ve yapılandırmacı görüş” (Öztürk Dağabakan 2012: 98–99) başlıkları altında üç hipotez çıkmaktadır.

Kadınlarda Dil Kullanımlarındaki Karakteristik Özellikler

Kadınlarda erkeklerin konuşma tarzı üzerine yapılan çalışmalarda genellikle kadın dilinin duygusal, erkek dilinin ise daha dolaysız olduğu genellemesi her araştırmacıda görülmektedir.

Sözdizimsel açıdan kadın erkek dil kullanımları çok fazla araştırılmamış olsa da Otto Jespersen ve Robin Lakoff gibi dilbilimcilerin yaptığı araştırmalar oldukça büyük bir etki alanına sahiptir.

Kendi deneysel olmayan gözlemleri sonucunda, Robin Lakoff, kadınların sık sık onaylatma amaçlı soru edatı kullandıkları, sorulara ve ifadelere giriş yaparken görece edatını sıkça kullandıkları, pekiştirici, gereksiz sözcükleri sıkça kullandıkları, ayrıca, sözlerinde kuvvetlendirici sözcükler kullandıkları tezini ortaya koymuştur. Lakoff'a göre, bütün bunlar kadınların nezaketlerinin ve güvensizliklerinin büyük bir genel ifadesidir (Klann–Delius 2005: 43).

Robin Lakoff ve Senta Trömmel-Plötz'ün bulguları önceleri gözlem ve iç gözlemlere dayanmaktaydı. Bu dilbilimcilerin, sonraki deneysel çalışmalarında da önceki deneysel olmayan çalışmalarlarıyla hemen hemen aynı bulguları elde ettikleri gözlemlenmektedir (Dudenredaktion 2014: 16).

Kadınlarda dil kullanımları konusunda yapılan diğer çalışmalardan bazılarında ise kadınlarda sözdizimsel açıdan kusursuzluk, seçicilik, yumuşaklık gibi bulgulara rastlanmaktadır:

Kadınlarda dil kullanımındaki bir başka özellik, sözdizimsel açıdan kusursuz olmalarıdır. Labov ve Levine/Crocket tarafından yapılan araştırmalar, kadınların, sözdiziminde kusursuz biçimler kullandıklarını göstermiştir.

Kadınlar, ifadelerinde, erkeklerden daha seçici davranmaktadırlar. Sözlerinde, sert ifadelerden kaçınarak daha yumuşak anlatımlara başvurumaktadırlar. Kelime hazinesi açısından, her iki cinsiyet, kendi ilgi alanları doğrultusunda sözcüklere sahiptir. Kadınların cümlelerinde, özellikle yazı dilinde, sözel bir yoğunluk bulunmaktadır. Konuşma dilinde, genel olarak kısa cümlelerle beraber, sözdizimsel bir karakteristiğe eğilim göstermektedirler.

Kişi zamirlerinden, kadınların, genelde nezaket hitap şeklini kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ben ve biz zamirlerini de sıkça kullandıkları belirtilmiştir (Öztürk Dağabakan 2012: 100).

Görüldüğü gibi kadınların dilsel kullanımları konusunda yapılan çalışmaların bulguları üç aşağı beş yukarı aynı. Bu bulgular arasında bir genelleme yapıldığında, kadın dili ile erkek dili arasında en çok zikredilen farkın, kadın dilinin duygusal, erkek dilinin ise kadın diline oranla daha nesnel olduğu şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farkları Falger, Weber/Oppermann ve Samel'de de görmek mümkündür. Onlar da yine kadınların dildeki duygusallığı ve erkeklerin nesnel direkt tavırlarını vurgulayan araştırmacılarıdır. Onlara göre, kadınlar ilişki bağlamını ön planda tutmaktadırlar. Bu yüzden kadınların dilinde duygusallık ve kişisellik söz konusudur. Erkekler ise enformasyon bağlamını odak noktası olarak algılamaktadırlar. Bunun sonucu olarak da nesnel ve pragmatik bir dil yapısına sahiptirler (Hullmann 2003: 7).

Yalnızca Anglo-Amerikan alandan çalışmaları ele alan daha yeni bir envantere ise kadınlarda duygu yoğunluğu, belirsizlik fiilleri, kesin olmayan sözcükler, erkeklerde ise nicelik yoğunluğu, eliptik cümleler ve direktifler gibi ayırt edici özellikler dikkatleri çekmektedir (Dudenredaktion 2014: 15):

Kadın Dili	Erkek Dili
- Yoğunlaştırılmış zarflar	- Nicelik yoğunluğu
- Duygu yoğunluğu	- Yargılayıcı açıklamalar
- Yan cümleler	- Eliptik cümleler (eksilteli cümleler)
- Ortalama cümle uzunluğu	- Direktifler
- Zarf tümleçleri	- Lokatifler
- Belirsizlik fiilleri	- <i>Ben</i> -referansları
- Karşıtlıklar	
- Olumsuzluklar	
- Kesin olmayan, dolaylı sözcükler	
- Sorular	

Türkiye’de Kadın Dili Araştırmaları

Kadın dili araştırmaları, daha önce de değinilmiş olduğu gibi, dilbilim alanında, çok yeni bir disiplin olan toplumdilbilimin bir değişkeni olarak yapılmaktadır.

Bu alanın yeni olması sebebiyle bu konudaki çalışmalar diğer çalışmalara oranla çok fazla değildir. Gerek Amerika, gerekse Almanya gibi birçok Avrupa ülkesine oranla Türkiye’de bu konuya ilişkin çalışmaların daha az olduğu dikkatleri çekmektedir.

Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar arasında ilk olarak Güray Çağlar König’in 1992 yılında yayınlanan “*Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı*” adlı makalesine değinmek gerekmektedir. Çünkü bu konu hakkında yapılmış ilk ve en önemli çalışmalardan biridir. Güray Çağlar König, dil ve cins ilişkilerini irdelediği makalesinde biyolojik cinsiyet ve dilbilgisel cinsiyet üzerinde durmaktadır. Kadınlardan söz ederken kullanılan dil başlığını verdiği bölümde kadınlar için kullanılan sözcükleri ele alan König, kadın ve erkek dil biçimlerini ortaya koyduğu bölümde konunun uzmanı

bilim insanlarından kadın ve erkeklerin dil davranışlarının farklılığına dair aktardığı görüşler ve çeşitli örneklerle konuyu aydınlatmaktadır.

Asuman Ağaçasapan'ın 1989 yılında bitirdiği “*Kız ve Erkek Öğrencilerde Cinsiyetten Kaynaklanan Farklı Dil Kullanımı*” başlıklı yüksek lisans tezi Türkiye’de bu konu hakkındaki geniş çaplı ilk çalışmalardan biridir. Ağaçasapan, Eskişehir’de Ahmet Kanatlı Lisesi’nde kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetten kaynaklanan değişik dil kullanımlarını incelediği çalışmasında kız öğrencilerin soyut adları, erkeklerin ise somut adları daha fazla kullandıkları sonucunu elde etmiştir.

Şeyda Özçalışkan'ın 1994 yılında yazdığı “*Kadın ve Erkeklerin Küfür Kullanımı*” adlı makalesinde, Türk kültürü içerisinde kadın ve erkeklerin küfürlü konuşma biçimlerini ayırt etmeyi ve küfür kullanımı açısından bir cinsin diğer cins için beklentilerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

Zühal Akunal Okan 1998’de yayınladığı “*Dil ve Cinsiyet: Reklam Dili Çözümlemesi*” adlı makalesinde kadın ve erkeklerin dil kullanımlarındaki farklılıklar üzerinde durmak ve bunları örnelemek yerine, bu farklılıkların neden var olduğunu, dil ve toplum yapısı arasındaki ilişkiyi, erkek ve kadının dili nasıl kullandıklarını, onların toplum içindeki rollerini, kişiliklerini ve kimliklerini nasıl şekillendirdiğini reklam metinlerinden yola çıkarak tartışmaktadır.

Sibel Kocaer, 2006 yılında kaleme aldığı “*Argo ve Toplumsal Cinsiyet*” çalışmasında, toplumsal cinsiyetin, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kültür tarafından kişilere yüklenen düşünce ve davranışları içerdiğini söyleyerek, son zamanlarda, özellikle kültürel etkileşimin fazla olduğu İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerde, “eğitimli” genç kadınlar arasında argo kullanarak konuşmanın bir tarz haline geldiğini vurgulamaktadır. Sibel Kocaer, yazısında, günümüzün kentsel ortamlarındaki gençlerde görülen bu değişimden bahsetmektedir. Eğitimli kesim tarafından küfür ve argonun kadınlarca kullanılması kabul edilemez bir haldeyken, günümüzde eğitim seviyesindeki hızlı artışa rağmen, yeni nesildeki bazı kızlar arasında argo ve küfür kullanımının da arttığını dile getiren yazar, çalışmasında, bu değişim ve dönüşümün nedenlerini sorgulamaktadır.

Burcu Şimşek, 2006 yılında tamamlamış olduğu toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisine odaklanan “*Kadınlar Arası Konuşma Sürecinde Toplumsal Cinsiyetin Dil Üzerinden Sergilenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde Kuzey Amerika ve İngiltere’de dil kullanımına konuşma sürecinde bakan çalışmaları temel almaktadır. Yazarın deyimiyle, bu tez çalışmasında, kadın sohbetlerinin yapısına ve toplumsal cinsiyetin konuşma sürecinde nasıl sergilendiğine odaklanıldığı için Jennifer Coates’un çalışmaları temel dayanak olmuştur. Kısıtlı bir kesimden orta sınıfa mensup kadınların sohbetlerinin kaydedilmesi ve konuşma analizi yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada yazar, kadınlar arası konuşma sürecinde toplumsal cinsiyetin dil üzerinden sergileneceğini ele almıştır.

Lerzan Gültekin, “*Nezihe Meriç’in İlk Dönem Öykülerinde Kadın Bakış Açısı*” makalesinde Nezihe Meriç’in ilk dönem öykü kitaplarından seçilmiş olan beş adet öyküsünde kadın ve kadın bakış açısını feminist kuramlar çerçevesinde incelemektedir. Yazar, Nezihe Meriç’in kadının bireyselleşmesi için geleneksel toplumsal cinsiyet

rollerinin her iki cins için sorgulanması gerektiğinin bilincinde bir yazar olduğunu vurgulamaktadır. Nezihe Meriç'in ataerkil düzenin kuralcı, fallosentrik dilini, kullandığı dil ve yazım teknikleriyle de alt üst etmiştir. Bu, onu öncü yapabilecek bir başka özelliğidir. Lerzan Gültekin, Postmodern sayılabilecek, avant-garde yazım teknikleri, dilinin şiirselliği, müzikalitesi, ritmik oluşu, iç monolog tekniğiyle bilinç akımını andıran anlatımı, ve öykülerinin daha çok ruhsal çözümlemelere dayanan ucu açık öyküler oluşu, Nezihe Meriç'in anlatımının ve dilinin Fransız feminist kuramcılarının ortaya attıkları "kadın dili" ni çağrıştırdığı için, öyküler, Cixous, Kristeva ve Irigaray'ın kuramları ışığında incelediğini ifade etmektedir.

Turgay Sebzecioğlu ile Serap Coşkun Özgür'ün birlikte kaleme aldıkları "*Cinsiyete Bağlı Argo Kullanımı Üzerine Bir Twitter Etiketini Örnekleme*" adlı makalelerinde argo dili farklı bir bakış açısından incelenmektedir. Sosyal etkileşim sitelerinden biri olan Twitter'da #beniçokşaşırtır etiketi altına yazılan gönderileri (tweetler) derleyen yazarlar; sonrasında, ortaya çıkan bütüncü ve o bütünceden beslenen sayısal veriler doğrultusunda, argo kullanımının cinsiyet değişkeni açısından görünümünü ele almaktadır. Bunun yanı sıra, değerlendirmelerde, argo kullanımını tetikleyen unsurlara da yer verilen makalede, Eksiklik Kuramını eleştirerek ortaya çıkan ve her dil kullanım türünün kendi bağlamı içerisinde bir işlevi olduğunu söyleyen Ayrılık Kuramının paradigması ile de kadın veya erkek diline özgü argoya ilişkin önyargısız bir değerlendirme zemini oluşturulmaya çalışılmıştır. Argo üzerine yapılan bu araştırma sonucunda, yazarlar, Genel Ağ (Internet) ortamının kendine özgü söyleminin, insanların yüz yüze görüştüğü gerçek dünya söylemine benzemediğini ortaya koymuşlardır. Bu farklılığın, aynı zamanda, kadın diline ilişkin bilinenlerin eksikliklerini de ortaya koyduğunu belirten yazarlar, toplumsal cinsiyetinden yeni bir sosyal bağlamla sınırlanabilen kadının, gerçek hayatta kullanamayacağı veya kullanmak istemeyeceği argo sözleri, her ne kadar erkeğe ait egemen dilin etkisinden kurtulmasa da, rahatlıkla kullanabildiğini tespit etmişlerdir.

Songül Çek, "*Türk Halk Ninnilerinde Kadın Diline Ait Metaforlar Üzerine Bir Değerlendirme*" adlı çalışmasında, ninnilerdeki kadın diline ait metaforları incelemektedir. Kadının açıkça ifade etmediği/edemediği duygularını metaforlarla, benzetmelerle, ninnilerde dile getirdiğini ifade eden yazar, bu nedenle ninnilerde metonomik ve metaforik ifadelerin fazlasıyla göze çarptığını belirtmektedir. Songül Çek, yazısında, ninnilerde yer alan metafor, benzetme ve metonimlerin ne şekilde ortaya çıktığını ve taşıdığı anlamların sosyal yapıyla gösterdiği paralellikleri değerlendirmektedir.

Nazife Aydınoglu, "*Kadın ve Dil*" çalışması ile iki konuya açıklık getirmeyi amaçlamaktadır. Yazarın birinci amacı, Türkçede kadın hakkında kullanılan dilin onun ikincil konumuna ne derece ışık tuttuğunu araştırmaktan oluşmaktadır ve bu nedenle Metin Yurtbaşı'nın "*A Dictionary of Turkish Proverbs*" adlı sözlüğünün "Kadın" başlığı altında yer alan atasözlerini incelemiştir. Yazarın ikinci amacı ise, kadının kullandığı dil ile onun konumu arasındaki ilişkilerini inceleyen araştırmaların tarihsel gelişimini örnek ve açıklamalarla vermektir. Bunu yaparken üç ana dalga feminist hareketle görülen değişiklikleri takip etmiştir. Yazar, çalışmasında, sonuç olarak Türkçede dil yoluyla kadının olumsuzlandığı ve aşağılandığını tespit etmiştir. Aynı zamanda, toplumun gerçeklerini yansıttığı kadar, bu gerçeklerin oluşumunu ve

pekiştirilmesini sağlayan dilimizin bu ifadelerden arındırılmasıyla kadının konumunun iyileştirilebileceği konusuna dikkat çekmek istemektedir.

Fatma Öztürk Dağabakan, “*Toplumdilbilimsel Bir Kavram Olarak Kadın-Erkek Dil Ayrımına Türkçe ve Almanca Açısından Bir Yaklaşım*” adlı makalesinde toplumdilbilime ayrıntılı bir şekilde odaklanarak, toplumdilbilimin ne olup olmadığı konusunda bir belirleme yapmaya çalışmıştır. Çalışmada, toplumdilbilimin kapsadığı alanları, dili hangi şekilde ele aldığı, kuramları ve kuralları, çıkış noktası gibi hususlar ele alınarak, okuyucu bu konular hakkında bilgilendirilmiştir. Toplumdilbilime bu yaklaşım içerisinde, toplumdilbilimin inceleme konularından, kadın ve erkek dillerine bir bağlantı kurulmuştur. Kadın ve erkek dillerinin incelendiği kısımda kadın dili ve erkek dilinin tanımlarına gidilerek bunların tarihi yansımaları ele alınmıştır. Tarihsel akış içerisinde, kadın dilinin ele alınış sürecinin çeşitli evreleri ayrıntılarıyla okuyucuya iletilerek, bu iki değişkenin farkları ve benzerlikleri Türk toplumu ve Alman toplumu açısından belirtmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra söz edilmesi gereken bir de sözlük bulunmaktadır. Filiz Bingölçe'nin 2002 yılında yayınladığı “*Kadın Argosu Sözlüğü*” kadınların kendi aralarında bir şifreli dil olarak kullandıkları argo sözcükleri örneklendirmektedir.

Medyada Kadın Dili

Çalışmanın uygulama kısmını oluşturan bu bölümde görsel medyadan elde edilen metinler ele alınmaktadır. Görsel medyadan rastgele elde edilen materyaller kadın erkek dili bağlamında irdelenerek, metinlerde kadın ve erkek dili ayrılıklarının olup olmadığı gözlemlenecektir.

Metinlerin incelenme aşaması birçok dilbilimcinin hemfikir olduğu kadın dili ve erkek dili tanımlarından yola çıkılarak yapılmaktadır. Kadınların, ifadeleri yumuşatmak için soru tonlamaları ya da sık sık onaylatma amaçlı soru edatı kullanmaları; sorulara ve ifadelere giriş yaparken görece edatını sıkça kullanmaları; *şey, işte, yani* gibi pekiştirici, işlevsiz doldurma sözcüklerini sıkça kullanmaları; kuvvetli duyguları ve iddiaları yumuşatarak ifade etmeleri; *bence, inanıyorum, zannedersem, aslında, belki* vb. gibi öznel eklentiler yapmaları bunlardan bazılarını oluşturmaktadır.

Çalışmada ele alınan görsel metinler magazin, tartışma, kültür ve gezi programlarından oluşmaktadır:

- Aramızda Kalmasın - Hakan ve Begüm,
- Bi Konuşmak Lazım – Kâbe'nin Tarihi,
- Ülkede Bu Gece, 23 Temmuz 2015.

Metinlerin uzunluğundan dolayı her bir metinden birer kısa bölüm örneklenerek metinlerin genel yapısı analiz edilecektir.

Aramızda Kalmasın - Hakan ve Begüm

Tv8 ekranlarında yayınlanan “*Aramızda Kalmasın*”, bir magazin programı ve iki kadın bir de erkek moderatör tarafından sunuluyor. Programın konukları Survivor All Star adasından Hakan ve Begüm. Hakan ve Begüm ada yaşantılarıyla ilgili merak edilen

soruları cevaplıyor. Programın süresi 50 dakikadan oluşuyor ve moderatörler konuklarla genel bir sohbet havasında programı yürütüyorlar.

E: Nasılsınız, iyisiniz?

E: Çok iyiyiz, çok iyiyiz.

K: Sizi sormalı aslında, yemek yediniz mi bol bol, ne yaptınız?...

Programın başında konuklar ve sunucular birbirlerinin hatırlarını soruyorlar. Erkekler kısa cümlelerle, kadın sunuculardan biri ise soruya soru ile cevap veriyor.

K: Bir şey söyleyeceğim, öbür yarışmacılara benzemiyor, dikkatli konuş.

K: Hakan ne kadar çok saçın var? Maşallah...

K: Bir de çok yakışıklısın, biliyor musun? Vallahi de öyle çok yakışıklısın.

E: Çok yakışıklı olsam bile eşimin yanında sönük kalıyorum.

K: Kıyamam.

Konuşmanın devamında kadın moderatör cümlesine *bir şey söyleyeceğim* diye açıklama ifadesi ile başlıyor. Daha sonraki konuşmacı, bir soru cümlesi ile konuşmasına başlıyor. Bu soru cümlesi cevap bekleyen bir soru cümlesi değil. Sunucu, karşıdaki kişinin ne kadar çok saçı olduğunu ve bu konudaki hayretini onaylatarak ifade etmek istiyor ve sonrasında *Maşallah* sözcüğü ile duygularını dile getiriyor. Bir sonraki cümlede ifade soru ile kuvvetlendiriliyor. Onun sonrasında yeniden tekrar edilerek *vallahi de öyle* sözcükleri yoğunlaştırma aracı olarak kullanılıyor. Kadın sunucunun *kıyamam* ifadesi yine bir duygu ifadesi olarak tanımlanabilir.

Konuşma devam ediyor, örneklerle, benzetmeler yapılıyor. Sohbet esnasında samimi davranışlar gözleniyor. Her iki cinsiyetten de gülüşmeler söz konusu, fakat kadınların kahkahaları ağır basıyor.

K: Süper, bak magazine de ne güzel girdi. Süper. Herkes mutlu olursa, düşünsene ülkedeki mutluluk bulutunu. Herkes nasibini alır aynen. (...)

K: Çünkü öyle bir düzene alışmış oluyor insan.

K: Alışyorsun değil mi?

K: Sakinlik bir de, öyle bir güzel sakinlik var ki.

Konuşmaların devamında tekrarlar, onaylatma soruları devam ediyor. Kadın konuşmacılar tarafından *değil mi* soru edatı çok sık olarak onaylatma amaçlı kullanılıyor. Kadın moderatörler konuşmaları boyunca *şey*, *işte*, *filan*, *daha* gibi pekiştirici sözcükleri çok sık kullanıyorlar.

K: Orada kızlar daha zorlanıyor, değil mi? Bakım açısından, değil mi? Kızlar daha hani daha rahat yataкта yatmak isterler, saçını başını daha şey isterler filan değil mi?

K: Yani, zaten oraya giden kızlar da normal, hani kızlar değiller biraz açıkçası

K: Dişinizi fırçalayamıyordunuz değil mi orada ya? (...)

K: Ama genel olarak şeydi ya, böyle aydınlıktı herkesin ağzı. (...)

E: Merve de orada sadece günün sporcusu seçilmiş.

K: Hmm.

E: Yani olimpiyatın 30 günlük sürecinde salı gününün sporcusu olarak hareketi uygun gösterilmiş. Çok güzel bir fair play hareketiydi bitirmesi falan diye. Yani onun Times'ın kapağı gibi Mustafa Kemal'le ya da işte ... K: Turgut Özal'la

E: Turgut Özal'la bağdaştırılması insanlara yanlış geldi...

Kadın moderatörler karşıdaki konuşmacının konuşmasını bölerek araya giriyorlar ya da takıldığı yerde konuşmasını tamamlayıcı ifadeler kullanıyorlar. ...Mustafa Kemal'le ya da işte ... K: Turgut Özal'la... Yine kadın konuşmacılarda program boyunca gözlemlenen bir başka özellik de karşıdaki konuşmacıyı *hmmm, evet* vb. ifadelerle onaylayarak onu dinlediklerini belirtmeleridir.

Program boyunca hemen hemen herkes aynı oranda söz hakkı alıyor. Erkekler daha doğrudan konuşurken, kadınlar biraz daha dolaylı anlatıma gidiyorlar. Cümleler genelde kadınlarda da erkeklerde de programın yapısından dolayı kısa. Kadınların konuşmalarında bazen tamamlanmamış cümleler görülmekte.

Bi Konuşmak Lâzım – Kâbe'nin Tarihi

15 Temmuz 2015 tarihinde Cine 5 ekranlarında yayınlanan “*Bi Konuşmak Lâzım*” programı kültür ve gezi kategorisinde yer alıyor. Bir kadın moderatörün sunduğu programın konuğu Araştırmacı/Yazar Talha Uğurluel. Talha Uğurluel ile Kâbe'nin Tarihi, Mekke ve Medine konuları konuşuluyor. Programın süresi bir saat on dört dakikadan oluşuyor.

Kadın moderatör, Talha Uğurluel'in kitabını tanıtarak programın açılışını yapıyor. Kadın moderatör, konuk Talha Uğurluel'e kitabı hakkında sorular soruyor ve konuk konuşmacı kitabını nasıl yazdığı, neden yazdığı, yazarken nelere dikkat ettiği gibi bilgiler vererek soruları cevaplandırıyor. Program genel bir sohbet şeklinde soru-cevap tarzının ağır bastığı bir diyalog havasında ilerliyor.

E: Zaten sayfalarla durmadan bir yerlere gidilebiliyor. Benim de arzum o. Yani insanlar gitsinler bir yerlere.

K: Peki, şimdi birçok, programın başında da ifade ettiğim gibi, Hz. Muhammed'in hayatını bir yüzyıllardır farklı kitaplarda, farklı mecralarda okuduk, dinledik, bu kitabın diğerlerinden farkı ne?

E: Şimdi... K: Neden bu kitabı alalım mesela?

E: Bu kitabı hazırlama konusunda ben çok tereddüt ettim, çünkü çok kıymetli ilahiyatçılarımız, bu konunun çok ciddi alimleri var... K: Evet. E: Mesela çok rahat Türkiye'mizde bir müftümüze sorsak, kaç kere Hacca gittin diye, otuz kere, kırk kere gittim diyen çıkar yani aralarından. Yani ben yirmi kere Umreye gittim diyen vardır yani aralarında... K: Evet. E: İııı, Umreye gittiğimde şunu gördüm, insanların, biliyorsun, içinde bir uhdedir bu, hep isterler, bir gün muhakkak oraya gidelim. Hep denir ya hani, herkes der. Fakat nasıl gidelim? İnsanlarımızın genelde okumadan, K: Hi. E: öğrenmeden, oraya salınıp gittiğini gördüm. Tenzih ederim birçoğunu ama... K: Hi. E: ve oraya bilerek gidilmesi gerektiğini fark ettim...

K: İnsanlar kendi kutsallarını ne kadar önemsiyorlar, değil mi? (...)

K: Aslında Kâbe'yle başlayacağız Hocam ama Kâbe'ye geçmeden önce o, Mekke'ye girişten başlamak istiyorum. Çünkü burada bir şey dikkatimi çekti, o, Mekke'ye iki giriş var değil mi, birkaç giriş var mutlaka ama?

E: Şu an Mekke şehrine girilen birkaç yer var. Artık coğrafya çok değişti. K: Hı hı. E: Son yıllarda dağlar da düzlendiği için... (...)

E: Çünkü Kâbe'nin o maddi insan yapısı duvarları artık zaman aşımında (...) hasarlanmış K: Yıpranıyor, evet. E: yıpranmış, yenileyecekler fakat herkes korkuyor... (...)

K: Peki, Kâbe'nin öneminden bahsediyoruz bir taraftan ama tabii ki birçok alan var...

K: Evet, şimdi Mekke şehrine gelelim, Mekkeyi konuşuyoruz. Mekke şehri nasıl kuruldu? (...)

K: Şimdi, güzergaha göre bir anlatım dili tercih ettiniz bu kitapta... (...)

K: Bunları ilk kez duyuyorum, o yüzden ne diyeceğimi şaşırdım gerçekten. Adem ile Havva'nın buluşma noktası burası aynı zamanda, o bölgeden bahsetmeye devam edersek şayet? (...)

K: Şimdi, Peygamber Efendimiz'in hayatının büyük bir bölümü Mekke'de geçti. ... O eve dair bilgiler de yer alıyor kitapta. Orası aynen muhafaza ediliyor mu şu anda?

Kadın moderatör, program boyunca konu değiştirirken veya yeni bir konuya giriş yaparken cümle başlarında şimdi, peki, evet, peki şimdi gibi pekiştirici sözcükleri boşluk doldurma amacıyla çok sık kullanıyor. Bunun yanı sıra kadın konuşmacının aslında vb. sözcükler ile öznel eklemeler yaptığı da dikkatleri çekiyor.

Kadın sorular soruyor, sorularla birlikte yorumlar yapıyor. Konuk ise daha çok konuşuyor. Sorulara cevap veriyor, anlatıyor, açıklamalarda bulunuyor.

Konuşmaların devamında tekrarlar, onaylatma soruları devam ediyor. Kadın konuşmacı tarafından değil mi soru edatı onaylatma amaçlı kullanılıyor. Kadın konuşmacının, karşıdakinin cümlesini tamamladığı da görülüyor. Hmmm, e, hı, ha ha, evet ifadelerini çok sık kullanan kadın konuşmacı, bu şekilde karşıdaki konuşmacıyı dinlediğini onaylıyor. Bununla birlikte kadın konuşmacının, program boyunca erkek konuşmacının sözünü keserek onaylamalarda bulunduğu, ek sorular sorduğu, kendince açıklamalar eklediği de görülüyor.

Bu metinde dikkatleri çeken bir diğer unsur ise, kadın konuşmacının konuşma esnasında destekleyici öge olarak ellerini ve kollarını çok fazla kullanması.

Kadın konuşmacının konuşma esnasındaki kibar tavrı, nazik ve hassas tarzı da konuşmasına etki ediyor.

Bu metinde erkek konuşmacı daha fazla konuşma süresine sahip. Bunun sebebi de kadın konuşmacının moderatör olması ve erkek konuşmacının konunun uzmanı olarak davet edilmiş kişi olarak açıklanabilir. Erkek konuşmacı kadın moderatörün kendisine sorduğu soruları cevaplarken zamanı fazla kullanıyor.

Ülkede Bu Gece

23 Temmuz 2015 tarihinde Ülke TV'de yayınlanan "Ülkede Bu Gece", bir tartışma programı ve bir kadın moderatör tarafından sunuluyor. TSK'nın DEAŞ ile girdiği çatışmanın değerlendirildiği kırk dakikalık programda Yaşar Hacısalıhoğlu konuk olarak ağırlanıyor.

Kadın moderatör, konuyu açıklayarak programın açılışını yapıyor. Program genel bir sohbet havasında, soru-cevap tarzının ağır bastığı bir diyalog metninden oluşuyor.

K: Türkiye bugün bir ilk yaşadı. TSK ile DEAŞ mensupları sekiz saat süren bir çatışmaya girdi. Bu çatışma sonucunda bir asker şehit oldu, bir DEAŞ militanı da öldürüldü. Peki DEAŞ'ın Türkiye'ye saldırması ne anlama geliyor, bunu konuşacağız, efendim. Yeni Yüzyıl Üniversitesi rektör yardımcısı Prof. Dr. Yaşar Hacısalihoglu bizlerle. Kendisi anlatacak, bunun ne anlama geldiğini. Hoş geldiniz Hocam.

E: Hoş bulduk.

K: Şimdi şuradan başlayalım, bir adını koyalım ilk önce. DEAŞ Türkiye'ye savaş mı ilan etti, savaş ilan etmesinin mantığı ne, ayrıca şimdi DEAŞ'ın açılımına bakacak olursak tabii IŞİD aslında, IŞİD'in açılımına bakacak olursak, ... Türkiye bu oluşumun içinde yok. Neden Türkiye'ye savaş açıyor?

E: ... Deaş'ın bir sahne alışı var, bunu böyle görmek gerekir. Ama sorunuzun birinci kısmına hemen cevap verelim. Yani doğrudan bir savaş açma hali falan diye şu anda böyle bir kapsamlı örgütsel eyleme girdiği kanaatinde değilim. Ama bu DEAŞ'ın DEAŞ'ın gündeminde hiçbir zaman Türkiye olmadığı anlamına gelmiyor yani bunu hep biz K: Var mı? E: kesinlikle yani bazen doğrudan, bir ikinci kulvarda dolaylı yoldan aslında Türkiye'nin eee özellikle içerdeki bu PKK PYD ilişkisi içerisinde onu harekete geçirerek onu uluslararası düzeyde her türlü oyun alanının içine tekrar çekerek o anlamda da katkı sağlıyor yani DEAŞ'ın böyle bir dolaylı etkisi de var bunu net olarak görmek gerekir. (...)

E: Ben terörle mücadele ediyorum, dedi. Terör dediğiniz de işte bu. (...)

E: Bu arada da bir şey de güzel savuşturuldu. O da neydi, kimyasal silahlar hatırlarsanız K: Kırmızı çizgiler. E: Obama demişti ki benim için kırmızı çizgiydi ortaya çıkarsa, çıktı, aşıldı ve onların imha edildiği falan söylendi. Bakın onların imha edilmesiyle mesele kapanamaz. Bu bir, uluslararası hukuk bir nebze işleyecekse, bu bir insanlığa karşı suçtur, onun varlığının ortaya çıkması bile. (...)

K: Şimdi çok fazla başlık açtınız, o yüzden size aslında müdahale etmek istemedim de, şimdi en baştan başlayalım tekrar. Dediniz ya, Suriye ve Irak'taki denklemleri güzel kullandı IŞİD, bu şekilde palazlandı yolunu açtı. Ama şimdi Suriye'ye baktığımızda E: Şu kadarlık söyleyeyim IŞİD kullanmıyor, IŞİD kullanırılıyor. K: Kullanırılıyor. E: Arkadaki güçler kullanıyor. K: Hı hı Ama şimdi baktığımızda Suriye parçalanmış bir devlet, fiilen üç bölündüğünü söyleyebiliriz. (...)

K: Peki o zaman nasıl bir Türkiye orada yeni bir politika uygulayacak şimdi PYD'yi düşman olarak görüyor, ama Amerika diyor ki sınırı kim koruyorsa bizim için o makbuldür ve bir nevi PYD ile işbirliği yapmış durumda, bunu da biliyoruz. Esad'a karşı da zaten bir tepki yok. Burada tek tepki, dünyada ortak tepki DEAŞ'a IŞİD'e karşı. Ama Türkiye de diğerlerini öncelik olarak görüyor YPG'yi ve Esad'ı öncelik olarak görüyor. Bu durumda Türkiye ve dünyanın tepkisi çok farklılaşıyor. Nasıl mücadele edilecek yani birlik divorsunuz ya? (...)

E: Bakın bu yeni dönemde özellikle bu küresel aktörler, iddialı olan aktörler cephe savaşlarından uzak duruyorlar. Onlar sahne almak istemiyorlar, onlar aracı kurumları sahaya sürüyorlar. O yüzden bu terör örgütleri şu anda büyük ölçüde içinde her türlü uluslararası istihbarat networkünün cirit attığı bir yapı olarak sahada. Şimdi, Türkiye böyle bir ülke midir ya? Türkiye birilerinin çıkarları için mızrak ucu rolünü üstlenecek bir ülke midir?

K: Ama şu açıdan baktığımızdaysa Suriye'de yaşananları[n] en çok olumsuz etkile[diği] Türkiye. Oradaki savaş doğrudan bizi etkiliyor ve sanki hani hükümet de aslında biraz Suriye'ye müdahaleye, Esad'a müdahaleye aslında biraz gönüllü gibi sanki. Biz bir sene bir buçuk sene önce konuşmuştuk bunu, müdahale edecek miyiz etmeyecek miyiz diye. Hayır der mi yani buna, girmez mi?

E: Doğru ama bunun ilk adımı şudur. Türkiye yapacaksa, adım atacaksa ki, bunu da açıkça söylüyor, bir güvenlik bölgesi oluşturmalıdır. Yani bir bir savunma gücünü, bir güvenlik, o sınır güvenliğini öncelikle yeniden gözden geçirmesidir. Nitekim onunla ilgili önemli kararlara imza atılıyor, bir kuvvetlendirilmiş bir sınır güvenliği konseptine geçilecek. Bu var, güvenli bölge seçeneği duruyor ortada yani doğrudan böyle yani işte hiçbir şeyi, hesabı kitabı, bütün bu denklemleri içine katmadan doğrudan bir ateş çemberi içerisine girerek yani düzenli bir ordunun, bir gerilla savaşı tekniğidir bu. Yani örgütün seni o şeyin içerisine çeker. Düzenli bir ordunun bir terör örgütüyle mücadelesi kolay değildir ayrıca. Yani o konvansiyonel şeyi farklıdır oranın. Nitekim Saddam düzenli ordusu vardı, iyi kötü neyse, tahminin de çok ötesinde ortadan kalktı, bir hafta on gün içerisinde. Ama bitmedi Irak'taki şey, sürekli Amerikan ordusu kayıplar verdi. Nasıl oldu? İşte bir gerilla savaşı başladı. Sokak çatışmaları başladı. Örgütsel yapılar ortaya çıktı, yeni yeni örgütler türedi falan. Yani eğer oraya girerseniz bütün tezlerinizden vazgeçtiniz demektir. Birlikte yapılacaksa yapılacak, tekrar yüzleştirilecek, bütün Batı halk

ve rejimleri demokrasi, hak ve adalet arayışı içerisinde Suriye'nin muhaliflerine kulak verilecek, kimyasal silahları üretmiş, bulundurmuş bir eli kanlı rejimin simgesi durumundaki zatin durumu bir daha gözden geçirilecek, bunu yaparken de hiç bir oldubittiyle burada bir etnik yapı başkalarının sırtına binerek onların yok edilmesi pahasına başkalarının çıkarları için bir kukla devlet kuracak benim sınıırımın dibinde, Türkiye bunlara izin vermez, veremez. (...)

K: Şöyle de bir fırsat olamaz mı aslında?

Bu metinde yine karşılıklı soru cevap şeklinde bir sohbet diyalogu ile karşılaşyoruz. Kadın moderatör erkek konuşmacıya TSK'nın DEAŞ ile girdiği çatışma hakkında sorular sorarak konuyu değerlendirmesini istiyor.

Bu metinde de, diğerlerinde olduğu gibi, kadın moderatörün, program boyunca konu değiştirirken veya yeni bir konuya giriş yaparken cümle başlarında şimdi, peki, evet gibi pekiştirici sözcükleri boşluk doldurma amacıyla çok sık kullandığı görülüyor. Bu kadın moderatör de aslında, aslında biraz, sanki, hani vb. belirsiz ifadeler ile öznel eklemeler yapıyor.

Bu programda da, diğerlerinde olduğu gibi, kadın sunucu sorular soruyor, sorularla birlikte yorumlar yapıyor. Konuk ise daha çok konuşuyor. Sorulara cevap veriyor, anlatıyor, açıklamalarda bulunuyor.

Konuşmaların devamında tekrarlar, onaylatma soruları devam ediyor. Kadın konuşmacı tarafından *değil mi* soru edatı onaylatma amaçlı kullanılıyor. Kadın konuşmacının, karşıdakinin cümlesini tamamladığı bu programda da görülüyor. Hmmm, e, hı, ha ha, evet ifadelerini çok sık kullanan kadın konuşmacı, bu şekilde konuk konuşmacıyı dinlediğini onaylıyor. Bununla birlikte kadın konuşmacının, program boyunca erkek konuşmacının sözünü keserek onaylamalarda bulunduğu, ek sorular sorduğu, kendince açıklamalar eklediği de görülüyor. Aynı zamanda, kadın konuşmacının, Nasıl mücadele edilecek yani birlik diyorsunuz ya? sorusunu sormadan önce bazı dolaylı açıklamalarla konuyu uzattığı dikkatleri çekiyor.

Kadın moderatörün, *Ama şimdi baktığımızda Suriye parçalanmış bir devlet, fiilen üçe bölündüğünü söyleyebiliriz.* cümlesindeki yumuşatma tarzını program süresince görmek mümkün.

Bu metinde de dikkatleri çeken bir diğer husus ise, kadın konuşmacının konuşma esnasında destekleyici öge olarak ellerini ve kollarını çok fazla kullanmasıdır. Bu programda erkek konuşmanın da el hareketlerini kullandığını görüyoruz.

Kadın konuşmacının konuşma esnasındaki kibar tavrı, nazik ve hassas tarzı ve efendim sözcüğünü hitap olarak kullanması da değinmeye değer bir başka husus.

Bu programda da bir öncekinde olduğu gibi erkek konuşmacının daha uzun konuşma süresine sahip olduğu görülüyor. Bunun sebebi de onun, aynı şekilde davet konuşmacının moderatör olması ve erkek konuşmacının konunun uzmanı olarak davet edilmiş konuk olmasıyla açıklanabilir. Yine bu programda da erkek konuşmacı kadın moderatörün kendisine sorduğu soruları cevaplarken uzun bir süre kullanıyor.

Erkek konuşmacının cümlelerinin direkt olduğu dikkatlerden kaçmıyor. Konuşmacının cümlelerinin genel olarak direktifler, veriler, bilgiler, olgular, sayılar, sonuçlar ve iddialar içerdiğinden de bahsetmek gerekir.

Sonuç

Bir toplumdilbilimsel değişken olarak Türkiye’de kadın dili araştırmalarına genel olarak değinilerek hangi durumda olduğu gözden geçirilen bu çalışmada, Türkiye’deki kadın dili araştırmalarının çok az sayıda olduğu görülmüştür. Özellikle Almanya’da, Amerika’da ve Polonya gibi diğer bazı Avrupa ülkelerinde geniş bir araştırma alanı olan bu konunun, Türkiye’de bu kadar geniş çapta ele alınmadığı ve ele alınan çalışmaların da birçoğunun henüz başlangıç aşamasında olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın kadın dili araştırmalarına bu açıdan katkıda bulunacağı ümit edilmektedir.

Çalışmanın uygulama bölümünde, görsel medyadan üç metin değerlendirilerek söz konusu metinlerdeki kadın dili incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda medyada kadın ve erkek dilinden bahsetmek mümkündür. Buna göre, incelenen metinlerde genel olarak kadınların, cümlelere başlarken bir doldurma sözcüğüne ihtiyaç duydukları ve *evet, peki, şimdi, peki şimdi* gibi ön edatları çok sık kullandıkları görülmüştür. Aynı şekilde, kadınların, konuşmaları boyunca *şey, işte, filan, daha, aslında* gibi pekiştirici sözcükleri çok sık kullandıkları ve çok sık soru cümleleri kurdukları belirlenmiştir. Kadınlar soru cümlelerini genelde karşı taraftan onay almak için kullanıyorlar. Onay amaçlı sorularını *değil mi* soru edatı ile yapılandırıyorlar.

Kadın konuşmacılar karşıdaki konuşmacının konuşmasını bölerek, ya da takıldığı yerde müdahale ederek konuşmasını tamamlayıcı ifadeler kullanıyorlar ve yine kadın konuşmacılarda gözlemlenen bir başka özellik de, karşıdaki konuşmacıyı *hmmm, e, hu, ha ha, evet* vb. ifadelerle onaylayarak onu dinlediklerini belirtmeleridir.

Kadın konuşmacılar, erkek konuşmacılara oranla daha duygusal bir dil kullanıyorlar ve cümlelerinde kesin ifadelerden kaçınarak yumuşatma unsurlarına yer veriyorlar.

Kadın konuşmacıların konuşma esnasındaki kibar tavırları, nazik ve hassas tarzları da konuşmalarına etki ediyor. Dikkatleri çeken bir diğer husus ise, kadın konuşmacıların konuşma esnasında destekleyici öge olarak ellerini ve kollarını çok fazla kullanmaları, saçlarıyla oynamaları, yüzün bazı bölümlerine elleriyle dokunmalarıdır.

Erkek konuşmacılarda ise cümlelerin daha kesin ve direkt olduğu dikkatlerden kaçmıyor. Çalışmada ayrıca erkek konuşmacıların cümlelerinin, genel olarak direktifler, veriler, bilgiler, olgular, sayılar, sonuçlar ve iddialar içerdiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Ağaçsapan, Asuman** (1989): *Ahmet Kanatlı Lisesinde Uygulamalı Çalışma. Kız ve Erkek Öğrencilerin Cinsiyetten Kaynaklanan Dil Kullanımı Farklılıkları*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Akünel Okan, Zühal** (1998): “Dil ve Cinsiyet: Reklam Dili Çözümlemesi.” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 5, s. 187-198.

- Aydınoğlu, Nazife** (2014): “Kadın ve Dil”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, s. 217-230.
- Bingölçe, Filiz** (2002): *Kadın Argosu Sözlüğü*, Metis Kadın Araştırmaları: 13, İstanbul: Metis Yayınları.
- Çek, Songül** (2015): “Türk Halk Ninnilerinde Kadın Diline Ait Metaforlar Üzerine Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, s. 717-732. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/view/5000131711> (Son erişim: 09.06.2016).
- Dudenredaktion** (2014): *Adam, Eva und die Sprache*. Beiträge zur Geschlechterforschung, Bibliographisches Institut GmbH.
- Duhme, Svenja** (2008): „*Frauensprache’ und ‚Männersprache’ in Cosmopolitan und Men’s Health: Eine sprachliche Analyse der Zeitschriften unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Leserschaft*“, Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Universität Duisburg-Essen. http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/arbeiten/maenner_frauen_zeitschriften.pdf (Son erişim: 09.06.2016).
- Gültekin, Lerzan** (2012): “Nezihe Meriç’in İlk Dönem Öykülerinde Kadın Bakış Açısı”, *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi* 1(2), 67-78.
- Hullmann, Berit** (2003): “Zur unterschiedlichen Verwendung von Sprache in Frauen- und Männerzeitschriften am Beispiel von Amica und Menshealth”, Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Universität Duisburg-Essen. <http://www.linse.uni-due.de/esel-seminararbeiten/articles/zur-unterschiedlichen-verwendung-von-sprache-in-frauen-und-maennerzeitschriften-am-beispiel-vom-amica-und-mens-health.html> (Son erişim: 09.06.2016).
- Humboldt, Wilhelm von** (1963): *Werke in fünf Bänden*. Band 3, Darmstadt.
- Klann-Delius, Gisela** (2005): *Sprache und Geschlecht*, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag.
- Kocaer, Sibel** (2006): “Argo ve Toplumsal Cinsiyet”, *Millî Folklor, Üç Aylık Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, Yıl 18, Sayı 71. 97-101.
- König, G. Çağlar** (1992). “Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı”. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, Ankara: Hitit Yayınevi, s. 25-36.
- Kramer, Johannes** (1997): „Ältere Zeugnisse zu geschlechtsspezifischen Sprachunterschieden“, içinde: Dahmen, Wolfgang / Holtus, Günter / Kramer, Johannes / Metzeltin, Michael / Schweickard, Wolfgang / Winkelmann, Otto (eds.): *Sprache und Geschlecht in der Romania*. Romanistisches Kolloquium X (= TBL 417). Tübingen: Narr Verlag.
- Özçalışkan, Şeyda** (1994): “Kadın ve Erkeklerin Küfür Kullanımı Üzerine”. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1994. Ankara; Hitit Yayıncılık, s. 274-287.
- Öztürk Dağabakan, Fatma** (2012): “Toplumdilbilimsel Bir Kavram Olarak Kadın-Erkek Dil Ayrımına Türkçe ve Almanca Açısından Bir Yaklaşım”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 47, s. 87-106.
- Sebzecioğlu, Turgay, Coşkun Özgür, Serap** (2015): “Cinsiyete Bağlı Argo Kullanımı Üzerine Bir Twitter Etiketleri Örnekleme”, *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 5, s. 75-93.
- Şimşek, Burcu** (2006): *Kadınlar arası Konuşma Sürecinde Toplumsal Cinsiyetin Dil Üzerinden Sergilenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, Ankara.

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafından Hazırlanan, Uygulanan ve Değerlendirilen Almanca Yabancı Dil Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir Araştırma¹

Sevinç Sakarya Maden, Gökçe Aykut, Edirne

Öz

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafından Hazırlanan, Uygulanan ve Değerlendirilen Almanca Yabancı Dil Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir Araştırma

Bu çalışmada Türkiye’de ilköğretim kurumlarından itibaren en az bir yabancı dil öğretilmesine rağmen neden Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan, uygulanan ve değerlendirilen sınavlarda birçok kişinin istenilen başarıya ulaşamadığı, özellikle dört yıl yabancı dilde eğitim alan Almanca öğretmenlik lisans mezunu öğretmen adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinden neden istedikleri sonuçları elde edemedikleri araştırılmış, sınavlara girenlerin sınav sorularını ne ölçüde doğru cevaplandıkları veya sorulara cevap verirken neden hata yaptıkları sorularına cevap aranmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler rastgele seçilen ÖSYM’nin hazırlamış olduğu sınavlardan alınan örnek sorulardan oluşturulan bir örnek sınavın Trakya Üniversitesi lisans öğrencilerine uygulanması suretiyle toplanmış, okuduğunu anlama, çeviri gibi birçok soru tipinde iyi sonuçlar elde edilmesi ancak dilbilgisine ilişkin soruların çok azının doğru cevaplandırılması sonucunda araştırma cevap şıkları arasında en az bir adet bağlaç bulunan sorular ile sınırlandırılmıştır. Bağlaçlar üzerine yapılan inceleme, ÖSYM tarafından hazırlanan ve uygulanan sınavlarda günlük yaşamda sık kullanılan bağlaçların yanı sıra çok nadir kullanılan bağlaçlara da yer verildiğini ve sorulara doğru cevap verebilmek için lisans süresince kullanılan dilbilgisi kitaplarındaki konuları tekrar etmenin yeterli olmayacağı, merkezi sınavlarda yer alan soruları doğru cevaplandırabilmek için özellikle şıklarda yer alan uygun bir kelime ile tamamlanması gereken cümlelerin anlamlarının çok iyi anlaşılması ve bunun için de çok geniş bir kelime hazinesine sahip olunması ve öte yandan bağlaçların üstlenebilecekleri tüm işlevlerini ve anlamsal ve sözdizimsel özelliklerini bilmek gerektiğini ortaya koymuştur. Ancak Almanca Öğretmenliği lisans eğitimi süresince kullanılan dilbilgisi kitapları incelendiğinde, bunlarda her bir bağlaça yer verilmediği gibi bağlaçların sunuluş biçiminde de farklılıkların olduğu ve her kaynakta bağlaçların her bir anlamsal ve sözdizimsel özelliğine yer verilmediği, bu nedenle Almanca öğretmen adaylarının sınavlarda başarılı olmak için lisans süresince aldıkları eğitimin yanı sıra mutlaka daha başka kaynaklardan da faydalanarak bireysel olarak ek çalışmalar yapmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), KPDS, ÜDS, YDS Almanca yabancı dil sınavları, KPSS Almanca ÖABT, bağlaçlar, hata analizi

Abstract

A Study on Conjunctions in Foreign Language Examinations Prepared and Performed by Student Evaluation, Selection and Placement Centre (ÖSYM)

In this study, the reasons why vast number of people cannot achieve desired results in language exams prepared and evaluated by the Student Evaluation, Selection and Placement Centre (ÖSYM) although foreign language education begins in primary schools in Turkey and why even graduates who already

¹ Bu makale 08-10 Ekim 2015 tarihlerinde Trakya Üniversitesi’nde düzenlenen 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi’nde (ICRE 2015) özeti sunulan bildirinin genişletilmiş halidir (bkz. Aykut ve Maden 2015).

studied teaching German for four years cannot get intended results from KPSS ÖABT Foreign Language Field Exams were investigated. It was also sought to what extent the ones who took the exam answered the questions or why they made mistakes while answering the questions. The data about the research was gathered by applying to Trakya University students and as a result of obtaining desired results on reading skill and translation skills but getting insufficient results on grammar the research was limited to the questions which took place in randomly selected exam samples and whose options consisted of at least one conjunction. The study on conjunctions showed that the exams prepared by Student Evaluation, Selection and Placement Centre included conjunctions which are often used in daily language as well as conjunctions which are used very rarely. It was also seen that in order to give correct answers to the questions, it will not be enough to revise some subjects in grammar books studied during the education period and the meaning of the uncompleted sentences whose missing suitable words are in the options should be understood very well, so a wide vocabulary knowledge is necessary and all of the functions of conjunctions should be known as well. But when the grammar books studied during Trakya University undergraduate education were analyzed, it was seen that these books do not include every conjunction and there are differences in the ways the conjunctions are mentioned, and the information about conjunctions in every source is not given thoroughly, and for that reason candidate teachers in German Language Teaching Department have to do additional practice individually apart from the education they have at school in order to succeed in these exams.

Keywords: Student Selection and Placement Centre (OSYM), KPDS, ÜDS, YDS German Foreign Language Exams, KPSS ÖABT Foreign Language Field Exams (in German Language), conjunctions, error analysis

1. Giriş

İçinde bulunulan 21. yüzyılda bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir (Aydemir 2007). Heyd (1990: 9) bir çalışmasında “günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ve ilerlemeler nedeniyle, artık sadece kendi aramızda değil diğer ülkelerden insanlarla da iletişim kurmak durumundayız” demiştir. Yavuzer ve Göver’e (2012) göre bu durum, insanlar arasında iletişimin önemini arttırmış ve anadil dışında en az bir yabancı dili daha bilmenin gerekliliğini ortaya koymuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, toplumlararası ilişkilerin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da arttırmış, böylelikle iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Er 2006).

Yabancı dil her yerde olduğu gibi Türkiye’de de oldukça önemli ve gereklidir. Türkiye’de lisansüstü eğitimi görebilmek, akademisyen olabilmek, belirli kamu kuruluşlarında görev alabilmek ve yabancı dil öğretmeni olarak atanabilmek için bir yabancı dili belli bir düzeyde bilme koşulu aranmaktadır.

Türkiye’de bir kişinin eğitim ve iş alanında yapacağı herhangi bir başvuruda bir yabancı dili istenilen düzeyde bildiğini kanıtlayabilmesi daha çok Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi² (ÖSYM) tarafından hazırlanan, uygulanan ve değerlendirilen

² Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, kısaca ÖSYM, yükseköğretim programlarına girmek için başvuran adaylar arasında, başarılı olma olasılıkları diğerlerinden daha yüksek olanları seçerek bu programlara yerleştirmek amacı ile ilk olarak 22 Kasım 1974 tarihinde, Üniversitelerarası Kurul tarafından, 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine göre, “Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)” adıyla kurulmuştur. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) bağlanarak “Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)” adını almıştır. Merkezi Ankara’da bulunur.

sınavlardan birine veya bu sınavlara denk sayılan bir sınava girmiş olması ve yabancı dil yeterliğini gösteren bir belgesinin olduğunu göstermesi ile mümkündür. Aşkaroğlu (2013), ülkemizde yabancı dil seviye belirleme sınavlarının değişik zamanlarda farklı amaçlar için kullanıldığını ve amaçlar doğrultusunda farklı sınavlar uygulandığını belirtmektedir. Bu sınavlar 2012 yılına kadar ‘Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)’³ ve ‘Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)’⁴ olarak adlandırılırken 04.01.2013 tarihli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Belirleme Usul ve Esasları Hakkındaki Yönetmelikle bu sınavların hepsi bir çatı altında toplanarak ‘Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavı (YDS)’⁵ adını almıştır. Bu sınavlarla birlikte ilk

³ Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS), yabancı dil tazminatı almak isteyen kamu personelinin yabancı dil bilgi seviyesini belirlemek için yapılan 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2. maddesi ve Devlet Bakanı ve Başbakan Yardımcılığı ile Maliye Bakanlığı’nın 23. 06. 2007 tarihli ve 26561 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ‘‘Kamu Personelinin Yabancı Dil Bilgisi Seviyesinin Tespitine Dair Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik’’ uyarınca ÖSYM tarafından hazırlanmış, Mayıs ve Kasım aylarında olmak üzere senede iki kez 2013 yılına kadar yapılmıştır. Çoktan seçmeli test biçiminde hazırlanan diller için KPDS yabancı dil sınavında kelime hazinesi, dilbilgisi ile yabancı dilde okuduğunu anlama ve tercüme becerisini yoklayan sorular yer almıştır. Almanca, Arapça, Bulgarca, Farsça, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Rusça ve Yunancadan yapılan sınavlarda çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler kullanılmıştır. Diğer dillerde sınav yabancı dilden Türkçeye ve Türkçeden yabancı dile çeviri şeklinde yapılmıştır. Çeviri için 150-200 kelimelik metinlerden yararlanılmıştır. Sınavlarda sözlük ve sözlük görevi yapan yardımcı araçlar kullanılmamıştır. Çoktan seçmeli testlerin uygulandığı sınavların cevap kâğıtları ÖSYM’de optik okuyucu ile okunmuş ve her doğru cevap için bir puan verilecek biçimde düzenlenmiştir. Adayların doğru cevap sayıları toplanarak puanları bulunmuştur. Test hazırlanmayan dillerde çeviriler ÖSYM’de kurulan jüriler tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılmıştır. Bu seviyelerden hangilerine ne miktarda tazminat ödeneceği ile ilgili mevzuata göre tespit edilmiştir. Arapgirlioğlu, Zahal, Gürpınar ve Özkan (2014) 1990-2010 yılları arasında KPDS sınavında adaylara 100 soru sorulduğunu ve toplam 180 dakika süre tanındığını, ancak 2011 yılı Mayıs ayından itibaren soru sayısının 80’e düşürüldüğünü belirtmişlerdir.

⁴ Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 24. ve 65. maddeleri gereğince hazırlanarak 1 Eylül 2000 tarih ve 24157 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ‘‘Doçentlik Sınav Yönetmeliği’’ uyarınca doçent adaylarının gireceği merkezi bir sınav olarak tanımlanmıştır. Bu sınava doktora ve sanatta yeterlik çalışmasına başvuracak adaylar da girmişlerdir. Ayrıca, ÜDS sonuçları, yüksek lisans programlarına giriş için de kullanılmış, lisans programı mezunları ile lisans programlarının son sınıfında veya son sınıftan bir önceki sınıfta okuyan öğrenciler de bu sınava girebilmişlerdir. Sınav Mart ve Ekim aylarında olmak üzere senede iki kez yapılmıştır. ÜDS’de sınav alanı ile ilgili olarak kelime hazinesi, gramer bilgisi ile yabancı dilde okuduğunu anlama ve tercüme becerisini yoklayan sorular yer almıştır. ÜDS’de uygulanan testler, çoktan seçmeli sorulardan oluşmuş, sınavda sözlük ve benzeri yardımcı araçlar kullanılmamıştır. ÜDS, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler olmak üzere üç ayrı alanda; Almanca, Fransızca ve İngilizce olmak üzere üç dilde yapılmıştır. Almanca, Fransızca ve İngilizce dışında yabancı dil sınavı açılmasına Üniversitelerarası Kurul karar vermiştir. Bilim alanı bir yabancı dille ilgili olanlar, yabancı dil sınavına başka bir dilden girmek zorunda kalmışlardır. ÜDS’nin kapsadığı temel alanlar; Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimlerdir. Sıralanan doçentlik temel alanlarının hangisinden doçentlik sınavına başvurulacaksa ÜDS’ye o alandan girme zorunluluğu uygulaması sürdürülmüştür. ÜDS sınav olarak 2002 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. ÜDS’de çeşitli kategorilerden toplam 80 soru sorulmuş ve adayların bu soruları 180 dakika (3 saat) içinde cevaplaması istenmiştir. Bütün sorular aynı değerde olmuştur ve her bir soru 1.25 puan olarak hesaplanmıştır. Yanlış cevaplanan sorular doğru cevaplanan soruları etkilememiştir.

⁵ Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavı (YDS), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararıyla ÖSYM tarafından ilk olarak 07. 04. 2013 tarihinde uygulanmaya başlanan, Nisan ve Eylül ayları olmak üzere yılda iki kez gerçekleştirilen merkezi bir sınavdır. 80 soru içeren YDS sınavı 150 dakika sürmektedir. ÖSYM tarafından yapılan birçok sınavda 4 yanlışın 1 doğruyu götürmesi uygulaması YDS sınavında yoktur. YDS’de her sorunun değeri 1,25 puandır. ÖSYM Başkanlığı, Akademik kadrolara başvuruda bulunmak isteyen adaylar için YDS puanının süresiz geçerli olacağını ilan etmiştir. Ancak bu uygulama

defa 2013 yılında öğretmen atamaları için Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ek olarak “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)”⁶ uygulanmıştır.

T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından hazırlanan, uygulanan ve değerlendirilen bu sınavların önem teşkil etmesi, birçok alanda ve kurumda işe alımlarda veya akademik yükseltmelerde adı geçen sınavlardan alınan puanların, her ne kadar aranan en düşük puan konusunda zaman zaman değişikliğe gidilse veya kurumdan kuruma birbirinden farklı uygulamalar gözlense de, dikkate alınmasındandır:

- Doktora eğitimini tamamlamış olan öğretim elemanlarının veya Yardımcı doçentlerin doçent olabilmeleri için ÖSYM tarafından uygulanan merkezi yabancı dil sınavlarından 100 üzerinden en az 65 veya daha fazla puan almaları,
- Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı (öğretim görevlisi, okutman, uzman, araştırma görevlisi, çevirici, eğitim ve öğretim planlamacısı) kadrolarına atanacak olan kişilerin ÜDS veya KPDS’den veya günümüzde bunların yerine uygulanan YDS’den 100 üzerinden en az 50 veya daha fazla puan almaları,
- Doktora ve sanatta yeterlik sınavına girecek adayların YDS, ÜDS veya KPDS’den 100 üzerinden en az 55 veya daha fazla puan almaları,
- Yüksek lisans sınavına girecek adayların YDS, ÜDS veya KPDS’den ilgili üniversitenin belirleyeceği asgari bir puanı almaları,
- Kadroya atanacak olan yabancı dil okutmanlarının YDS, ÜDS veya KPDS’den 100 üzerinden en az 80 puan almaları,
- Yabancı dil öğretmeni olarak atanmak isteyen adayların atanmalarını sağlayacak düzeyde bir atama puanı elde edebilmeleri için KPSS sınavının yanı sıra ek olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin %50sini oluşturan yabancı dil sınavından mümkün olduğunca yüksek puan almaları gerekmektedir.

Ancak bu sınavlar yukarıda da belirtildiği gibi önem teşkil etmesine rağmen, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından hazırlanıp uygulanan ve değerlendirilen adı geçen Yabancı Dil Sınavlarında yabancı dil öğretmen adaylarının dahi zaman zaman

üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Dil tazminatı için YDS geçerlilik süresi 5 yıldır. Günümüzde bu sınavın muadili olarak bir de e-YDS uygulanmakta, ÖSYM tarafından ilan edilen bir takvim doğrultusunda yılda iki defa yapılan basılı YDS’ye karşın sık sık tekrarlanmaktadır.

⁶ Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT), 2013 yılında ilk kez gerçekleştirilen; Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır ve öğretmen olabilecek eğitim fakültesi mezunlarına ek olarak getirilen bir alan sınavıdır. Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Alman Dili Eğitimi Anabilim dalından mezun öğrencilerin yanı sıra, pedagojik formasyon alan Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları ile sınavın geçerlilik süresi içinde mezun olabilecek durumda olan öğrenciler başvurabilmektedir. Sınavda çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler uygulanmaktadır (Balci, 2014). Almanca Alan Bilgisi Testi 50 sorudan oluşmaktadır ve cevaplama süresi 75 dakikadır. Sınav Alan Bilgisi Testi ve Alan Eğitimi Testi olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Alan Bilgisi Testi %80 ve Alan Eğitimi Testi %20 ağırlığındadır. Alan Bilgisi Testi Dil Yeterliliği, Dilbilim ve Edebiyat alt dallarından oluşmaktadır. Almanca Öğretmenliği ÖABT puanı hesaplanırken Dil Yeterliliğinin yüzdelik ağırlığı %50, Dilbilimin % 16, Edebiyatın % 14 ve Alan Eğitimi Testinin yüzdelik ağırlığı %20’dir.

istenilen puanları alamadıkları, sözü geçen sınavlarda puan ortalamalarının çok düşük kaldığı gözlenmektedir (Yavuzer ve Aydemir, 2012). Tablo 1’de 2013 Yılı Almanca ÖABT⁷ başarı durumuna bakıldığında alan sıralamasında Almancanın, Fransızcadan sonra başarı durumu en kötü ikinci alan grubu olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

ÖSYM 2013-KPSS ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTLERİNİN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI				
Testler	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Soru Sayısı
Türkçe	26,280	4,904	13804	50
İngilizce Matematiği	27,129	6,468	4070	50
Fen Bilimleri/Tem ve Teknoloji	15,006	5,476	13598	50
Temel Bilgiler	22,728	6,201	13079	50
Türk Dil ve Edebiyatı	17,939	6,902	12606	50
Tarih	25,188	7,899	12605	50
Coğrafya	22,377	5,280	4519	50
Matematiği (Genel)	26,027	8,430	12956	50
Felsefe	17,880	6,945	5000	50
Kimya	22,138	8,784	4018	50
Biyoloji	16,008	6,708	6187	50
Gen Kültürü ve Alan Bilgisi	22,060	6,294	7572	50
Yabancı Dil (Almanca)	11,977	3,061	3757	50
Yabancı Dil (Fransızca)	11,700	3,847	682	50
Yabancı Dil (İngilizce)	28,902	8,520	13044	50

Tablo 1: Kaynak: ÖSYM (2013) Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları

Yapılan araştırmalara bakıldığında bu sınavlardaki başarısızlığın pek çok nedenden kaynaklandığının düşünüldüğü ve çok yönlü tartışıldığı görülmektedir. Kozallık, Rüyeyda ve Karakaya (2015) gibi araştırmacılar ile katılımcıların, sınavların çoktan seçmeli olmaması ve dil becerilerini eşit bir şekilde ölçmesi gerektiği, sınav tekniği ve geleneksel öğrenmenin birbirini tamamlamadığı konularında hemfikir oldukları görülmüştür. Bu sınavlardaki başarısızlığın nedenleri iyi bir dil eğitimi verilememesi mi, eğitimci ve materyal desteğinin az oluşu mu, yabancı dil bilgisi ölçülmesinden çok bir sınav tekniğinin mi ölçüldüğü, yoksa ölçme ve değerlendirme mi uygun yapılmadığı en çok tartışılan ve çözüm aranan noktalar olmuştur.

Karaman’a (2015) göre, yabancı dilde güvenilir ölçümler yapabilmek ve bu ölçümlere bağlı olarak adaylar hakkında doğru kararlar verebilmek için öncelikle uygun bir ölçme aracı hazırlanmalıdır. Karaman, Mili Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde⁸ belirtildiği gibi bir dile hâkim olup olunmadığının dört temel beceride yetkin olma durumuyla anlaşıldığı düşüncesindedir.

⁷ 2013-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınavında 15 farklı alanda 50’şer soruluk alan sınavı uygulanmıştır. Almanca alan sınavına 2757 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerin not ortalaması 11,977 olmuştur (bkz. osym.gov.tr http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20%20C3%96C4%9ERETMENL%20C4%B0K.pdf).

⁸ Mili Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı madde 5’te şu şekilde belirlenmiştir: Örgün, yaygın ve uzaktan eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- Dinleme-anlama,
- Okuma-anlama,
- Konuşma,
- Yazma

Oysa KPDS, ÜDS ve YDS (Almanca) Yabancı Dil Sınavları ile KPSS Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği Alan Sınavlarında dört temel beceri esas alınmamaktadır. Sınavlar dilbilgisi yapıları, kelime bilgisi ve okuma becerilerine yönelik sorular içermektedir.

Bu çalışmada Türkiye’de ilköğretimden itibaren yoğun bir dil eğitimi verilmesine rağmen neden ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda birçok kişinin istenilen başarıya ulaşamadığı, özellikle bir yıllık yoğun hazırlık eğitiminden sonra dört yıl süresince yabancı dilde eğitim alan Almanca öğretmenlik lisans programı öğretmen adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinden istedikleri sonuçları neden elde edemedikleri araştırılmıştır. Araştırma rastgele seçilen sınav örneklerinde yer alan bağlaçlar ile sınırlandırılmıştır ve Almanca yabancı dil sınavlarında daha çok hangi bağlaçlara yer verildiği, bağlaçlarla ilgili ne tür sorulara yer verildiği, sınavlara girenlerin bağlaçlarla ilgili soruları ne ölçüde doğru cevaplandıkları ve sorulara cevap verirken neden hata yapıldığı sorularına cevap aranmıştır.

Bu çalışma kapsamında Almanca Öğretmenliği lisans programında bir yıl hazırlık ve dört yıl yabancı dilde eğitimi verilmesine rağmen Almanca öğretmen adaylarının ÖSYM tarafından düzenlenen Almanca yabancı dil sınavlarında istenilen düzeyde puan alamamaları bir problem olarak algılanmıştır. Yüksek öğrenimlerini Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında sürdüren öğrenciler ilk üç dönem sırayla Almanca Dilbilgisi I, Almanca Dilbilgisi II, Almanca Dilbilgisi III ve dördüncü yarıyılıda ise Karşılaştırmalı Dilbilgisi derslerini görmelerine rağmen yabancı dil sınavlarının dilbilgisi kısmına ait bağlaçlarla ilgili soruları doğru cevaplandırabilme hususunda sorun yaşamaktadırlar. Bu araştırma Almanca öğretmen adaylarının yabancı dil sınavlarında Almandadaki bağlaçların yer aldığı soruları cevaplarırken neden hata yaptıklarını ve başarılarının neden düşük olduğunu irdelemeyi amaçlamaktadır. Yabancı dilin akademik hayattaki öneminden dolayı böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

2. Yöntem

Bu çalışmada Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği üçüncü sınıf 17 Almanca öğretmen adayına ÖSYM’nin hazırlamış ve uygulamış olduğu sınavlardan alınan örnek sorulardan oluşturulan bir örnek sınav uygulanmış, bu tür merkezi sınavlara girenlerin sınav sorularını ne ölçüde doğru cevaplandıkları veya sorulara cevap verirken neden hata yaptıkları araştırılmıştır. Bu uygulamanın okuduğunu anlama, çeviri gibi soru tiplerinin daha yüksek oranlarda doğru cevaplandırıldığını ortaya koyması, ancak özellikle dilbilgisine ilişkin soruların doğru cevaplandırma oranının düşük çıkması üzerine, araştırma cevap şıklarında en az bir bağlaç bulunan sorular ile sınırlandırılmış olup, sorularda yer alan cümleler daha derinlemesine ele alınmış, cevap şıklarındaki bağlaçlar ve diğer kelimelerin anlamsal, işlevsel ve sözdizimsel özelliklerine sözlüklerde ve Almanca öğretmenliği lisans eğitimi süresince kullanılan dilbilgisi kitaplarında (*Almanca Dilbilgisi Alistirmaları Übungen Zur Deutschen Grammatik* [Zengin, 2008], *Lehr- und*

becerilerini kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır” (bkz. Tebliğler Dergisi, Haziran2006/2585-EK. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/70-2006/208-2585-haziran-2006-ek>).

Übungsbuch der deutschen Grammatik [Dreyer ve Schmitt 1999] ve *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* [Hall ve Scheiner, 1997]) ne şekilde yer verildiğine bakılmıştır. Öte yandan *Her Yönüyle Modern Almanca Deutsche Grammatik* (Zengin, 2010), *KPDS ÜDS-YDS Almanca* (Karabulut, 2003a), *Almanca Dilbilgisi ve Sınav Rehberi* (Karabulut, 2003b), *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri* (Balcı, 2014) adlı merkezi sınavlara hazırlık materyalleri incelenerek ders dışında kendi kendine çalışıp merkezi dil sınavlarına hazırlanmak isteyen Almanca öğretmen adaylarına bu kaynakların ne ölçüde yardımcı olabileceği konusu tartışılmıştır.

Bu araştırma betimsel yöntemin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, genel tarama modelindedir⁹ ve Almanca Öğretmenliği Lisans Programındaki öğrencilerin Almanca yabancı dil sınavlarında istenilen başarıyı elde edememeleri konusunda yapılan araştırmalara ve bu konuda öğrencilere uygulanan sınav formatına ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere dayanmaktadır.

Araştırma Alanı

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ilkbahar yarıyılında üçüncü sınıfta kayıtlı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği öğrencilerini, dilbilgisi derslerinde kullanılan kitapları ve ÖSYM tarafından hazırlanan, uygulanan ve değerlendirilen merkezi Almanca yabancı dil sınavlarını ve KPSS Almanca ÖABT'ne hazırlık kitaplarını kapsamaktadır. Araştırmaya 17 Almanca öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırma Aracı

Bu çalışmada Almanca öğretmen adaylarına 2010 KPDS Sonbahar, 2013 YDS İlkbahar, 2012 ÜDS Sonbahar, 2010 ÜDS İlkbahar ve 2013 ÖABT Almanca Alan Sınavlarından alınan çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test uygulanmış, ayrıca üç açık uçlu soru sorulmuştur. Katılımcılardan soru formunda yer alan her bir soru için beş seçenek arasında doğru cevabı işaretlemeleri ve şıklarda yer alan tüm bağlaçların¹⁰ yanına Türkçe anlamlarını yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler ve öğrenci görüşleri betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek değerlendirilmiştir. Farklı sınavlardan alınan sorulardan oluşturulan örnek sınavda yer

⁹ Karasar (2007: 79) genel tarama modellerini, “evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tekil ya da ilişkisel taramaların da yapılabileceği tarama düzenlemeleri” olarak tanımlamıştır.

¹⁰ Balcı (2011) Almandaca bağlaçların sıralı bağlaçlar (nebenordnende Konjunktionen), cümlenin fiilini sona atan bağlaçlar (unterordnende Konjunktionen) ve zarf bağlaçlar (adverbiale Konjunktionen) olmak üzere kullanım şekli farklı olan üç tip bağlaç çeşidinin olduğunu ve sınava giren adaylardan bu bağlaç türlerinin anlamsal ve sözdizimsel özelliklerini bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında deneklerden Almanca bağlaçların yanına Türkçelerini yazmaları istenmiştir.

alan sorulara verilen cevapların doğru olup olmadığı önceden hazırlanmış olan cevap anahtarı ile kontrol edilmiş olup, cevaplar arasında en az bir bağlaç bulunan sorular yapıları bakımından daha da derinlemesine incelenerek, ilgili cümlelerde doğru cevabı bulabilmek için ne tür bir bilgiye sahip olmak gerektiği, bağlaçların ilgili cümlede anlam ve işlevlerinin ve sözdizimsel özelliklerinin ne olduğu, doğru cevap dışındaki seçeneklerde yer alan bağlaçların neden ilgili boşluğa getirilerek anlamlı ve doğru bir cümle oluşturulmadığı sorularına cevap verilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarına uygulanan testte cevaplarında herhangi bir bağlaç yer almayan sorular araştırmanın dışında bırakılmıştır ve inceleme 1., 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 14., 15., 18. ve 20. sorularda yer alan cümleler ile sınırlandırılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Almanca Örnek Sınavda Yer Alan Cümle ve Cevaplara İlişkin Veriler

Bu araştırma kapsamında uygulama yapmak üzere oluşturulan örnek Almanca sınavın 1., 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 14., 15., 18. ve 20. soruları ile birlikte sunulan cevaplar arasında bağlaçların yanı sıra edat ve zarf gibi kelime türlerine veya bazı kalıplara da yer verildiği görülmüştür (sowie, kaum, im Falle, als, sofern, weswegen, daraufhin, anstatt dass, ohne dass, es sei denn, bisher, ungeachtet, überaus, in dessen, ab der, als dass, welch-, dessen, genau, vermag, sonst, schon, zugunsten, nichtdestoweniger, je nachdem, infolgedessen, in Anbetracht dessen, allenfalls, erlangt, entlang, zugegen, während, ehe, bevor, innerhalb, wann, solange, sobald, soeben, sogleich, sodass, demzufolge, obgleich, bisweilen, von denen, mittels, statt, trotz, inwieweit, wo, dass, außer, betreffend, entgegen, aufgrund, ob, so dass, abseits, demnächst, eher, mitunter, außerhalb, ohne, im Hinblick, anstatt, zwecks, binnen, inwiefern, abgesehen, wobei, dann, denn, sondern, hinüber, weder, zuzüglich, wie, ab, weil).

Soru 1: In welchem der folgenden Sätze ist die Konjunktion falsch gebraucht?
(Kaynak: KPDS 14 Temmuz 2013 Pazar 2. Soru)

- A) Sowie sie fertig war, verließ sie den Raum.
- B) Kaum dass er die Platten gekauft hatte, hörte er sie sich an.
- C) Im Falle, dass sie Zeit hat, machen wir einen Termin aus.
- D) Als ich mich entsinne, hat er sich dazu nie geäußert.
- E) Wir werden kommen, sofern es euch passt.

Soru	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
1	7	8	2

Bu sorunun doğru cevabı “D” şıkkıdır. Bu soruyu 7 öğrenci doğru cevaplandırırken, 8 öğrenci yanlış şıkları işaretlemiş, iki öğrenci ise bu soruya hiç cevap vermemiştir. Burada cümlelerin hangisinde bağlacın doğru kullanılmadığı sorulmuştur. A ve B şıklarındaki “Sowie sie fertig war” (Türkçe: bitirir bitirmez) ve “Kaum dass er die Platten gekauft hatte” (Türkçe: Plakları satın alır almaz) cümlelerinde vakit geçirmeden hemen ilk eylemin ardından ikinci eylemin gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Burada temel cümle ve yan cümlede eylemler aynı anda olmasa da her ikisinde de geçmiş zaman “Präteritum” kullanılmış iken, ikinci cümlede yan cümle “Plusquamperfekt”,

temel cümle “Präteritum” olarak adlandırılan geçmiş zamanlarda verilmiştir. “Im Falle, dass...” (Türkçe: -dığı takdirde, -dığında) bağlacı ile başlayan cümle şartlı bir cümle olup, o şartlarda söz konusu eylemin gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. “A” şıkkındaki cümlede “als” bağlacının kullanılması cümlenin geniş zaman veya şimdiki zaman (Präsens) olması nedeniyle yanlıştır. Son cümledeki „wenn“ veya „im Falle, dass...“ bağlaçları ile aynı anlam ve işlevde kullanılmış olan „sofern“ bağlacı şartlı cümlede zaman bakımından da uyumlu ve doğru kullanılmış olan bir bağlaçtır.

Uygulamadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, sınavda yer alan cümlelerin doğru cevaplandırılabilmesi için cümlelerin Almanca öğretmen adayları tarafından doğru anlaşılması ve bunun için de Almanca öğretmen adaylarının kelime hazinelerinin çok geniş olması gerektiği ve anlamlı bir cümle oluşturmak için seçeneklerde geçen kelime veya bağlaçların yan anlamlarını ve her türlü üstlenebilecekleri işlevleri ve sözdizimsel özelliklerini çok iyi bilmeleri gerektiği sonucu ortaya çıkar.

Soru 2: Hinsichtlich der psychologisch relevanten Merkmale der Persönlichkeit sind die Methoden zur Merkmalsgewinnung und Merkmalsmessung bislang nicht letztgültig erklärt, --- auf diesem Feld ein wichtiges Arbeitsgebiet der wissenschafts- und methodentheoretischen Forschung zu sehen ist. (Kaynak: 2012 KPDS İlkbahar Almanca 13. Soru)

A) weswegen
D) ohne dass

B) daraufhin
E) es sei denn

C) anstatt dass

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
2	2	13	2

İkinci cümle A şıkkındaki “weswegen” kelimesi ile tamamlandığında anlamlı bir cümle olmaktadır. İki öğrenci tarafından doğru, 13 öğrenci tarafından yanlış cevaplandırılan, ancak 2 öğrenci tarafından hiç cevaplandırılmamış olan 2. sorunun cevap şıklarında yer alan „weswegen“ sözcüğü *Almanca Dilbilgisi ve Sınav Rehberinde* bağlaç (Almanca: Konjunktion) olarak tanımlanırken, *Dudenonline* adlı çevrimiçi kaynakta zarf (Almanca: Adverb) olarak gösterilmiştir. „anstatt dass“, „ohne dass“ ve „es sei denn“ kelime grupları sözlüklerde bağlaç olarak gösterilmiş iken, „daraufhin“ kelimesi *Almanca Dilbilgisi Sınav Rehberi* ve *Her yönüyle modern Almanca* adlı kaynaklarında bir bağlaç olarak gösterilmiş, *Dudenonline* adlı kaynakta ise zarf, *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* adlı dilbilgisi kitabında ise hem bağlaç, hem de zarf olarak nitelendirilmiştir. Çeşitli kaynaklarda kelimelerin birbirinden oldukça farklı sınıflandırılması, bu sınavlara hazırlanan adayların mutlaka çok farklı kaynaklar ile çalışmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Merkezi dil sınavına girecek olan adayların kelimelerin her türlü anlamlarını öğrenmeleri ve çeşitli cümlelerde nasıl farklı işlevler üstlenebileceklerini uygulamalı olarak görmeleri ve alıştırmalar ile bu bağlaçları her türlü cümlede doğru kullanabilecek beceriyi elde edinceye kadar pekiştirmeleri gerekmektedir. Burada cevaplarda yer alan kelimelerin anlamını bilmek doğru şıkkı bulmak için yeterli değildir. Aynı zamanda verilmiş olan cümlenin çok iyi anlaşılması da gerekmektedir. Bu da geniş bir kelime hazinesine sahip olmayı gerektirir.

Soru 3: --- ihres Rufes als grimmige Raubtiere haben sich Eisbären in manchen Regionen Nordamerikas an die Anwesenheit von Menschen gewöhnt.

(Kaynak: http://www.khk.kamunet.net/docs/2014_eylul_ogr_soru_cevap/1971_soru.pdf
22. Soru)

- A) Weswegen
D) Ungeachtet
- B) Bisher
E) Überaus
- C) Als

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
3	0	15	2

Bu cümle D şıkkında yer alan “ungeachtet” kelimesinin boşluğa getirilmesi suretiyle anlamlı bir cümle haline gelmektedir. *Dudenonline* adlı çevrimiçi kaynakta “überaus” ve “bisher” bir zarf (Almanca: Adverb) olarak nitelendirilirken, “ungeachtet” “Dudenonline”da zarf, *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* adlı dilbilgisi kitabında hem zarf hem de bağlaç olarak nitelendirilmiştir. Soru zamirleri bağlaç işlevinde kullanılabilirdi için burada yer alan “weswegen” kelimesi soru zamiri olabileceği gibi bağlaç da olabilir. “Als” bağlacı ise geçmişte olmuş bitmiş ve tekrarı mümkün olmayan olaylarda kullanılmaktadır ve bağlaç olarak yer aldığı cümlelerde mutlaka bir temel ve bir de yüklem sonunda yan cümlelerin sonunda yer aldığı bir yan cümlelerin olması gerekmektedir. Ancak merkezi Almanca dil sınavlarına hazırlanan adayların “als” kelimesinin kıyaslamalarda da kullanılabileceğini veya “Er arbeitet als Arzt” (Türkçe: doktor olarak çalışıyor) gibi cümlelerde de yer alabileceğini, diğer bir deyişle birbirinden farklı işlevlerinin de olabileceğini bilmeleri gerekmektedir.

Soru 4: Dürre stellt eine unerwünschte Variation eines Normalzustands dar und führt ein Nutzungssystem an eine Grenze, ---- es nicht mehr in der gewohnten Weise funktioniert.

(Kaynak:http://www.khk.kamunet.net/docs/2014_eylul_ogr_soru_cevap/1971_soru.pdf
27. Soru)

- A) in dessen
D) welchem
- B) ab der
E) dessen
- C) als dass

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
4	0	16	1

4. soruda yer alan cümlede boşluğa gelmesi gereken kelimeyi ve kelime grubunu hiç bir öğretmen adayı bulamamıştır. İlgili cümlesinin başında bağlaç olarak bulunabilen „in dessen“, bazen soru zamiri olarak da cümlelerde yer alabilen „welchem“ ve iyelik yapılarında (Alm.: Genitiv) kullanılan „dessen“ bağlaçlarının hiç biri bu cümledeki boşluğa getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşturamamaktadır. Hangi sözlüğe bakılırsa bakılsın „ab der“ diye bir bağlaç yoktur. Bu cümlede boşluğa „ab der“ kelimelerinin gelmesi gerektiğine karar verebilmek için „ab“ kelimesinin e-hali (Almanca: Dativ Objekt) gerektiren bir edat olduğunu ve buradaki „der“ sözcüğünün ise cümlelerin ilk bölümünde yer alan „eine unerwünschte Variation eines Normalzustands“ kelime öbeğini temsilen cümlelerin ikinci bölümünde yer aldığını bilmek gerekir.

Soru 6: Das Recht der Immunität schützt Personen vor polizeilicher oder gerichtlicher Verfolgung, ----, sie werden bei einer Straftat auf frischer Tat gefasst oder das Parlament hat ihre Immunität zuvor aufgehoben. (Kaynak: KPDS İlkbahar Dönemi Almanca 2 Mayıs 2010 9. Soru, www.osym.gov.tr/.../kpds2010ilkbaharalmanca)

A) nichtsdestoweniger
D) infolgedessen

B) je nachdem
E) in Anbetracht dessen

C) es sei denn

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
6	4	10	3

6. soruyu 4 öğretmen adayı doğru, 10 öğretmen adayı yanlış cevaplandırırken, 3 öğretmen adayı bu soruya hiç cevap vermemiştir. “je nachdem” *Dudenonline, Almanca Dilbilgisi ve Sınav Rehberi, Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* ve *Her yönüyle Modern Almanca* kaynaklarında kelime türü olarak bağlaçlar arasında gösterilirken, aynı kaynaklarda “infolgedessen” ve „nichtsdestoweniger“ hem bağlaç hem de zarf olarak nitelendirilmiştir. E şıkında yer alan „In Anbetracht dessen“ ifadesi ise bir kalıptır. 6. soruda yer alan cümledeki boşluğa ilk temel cümlenin aksini ifade etmeye yarayan bir bağlacın gelmesi gerektiği bilirse doğru şıkkın C şıkkı olduğu anlaşılır. Burada cümlenin doğru anlaşılması çok önemlidir. “Immunität” kelimesinin buradaki anlamının “dokunulmazlık” olduğu bilindiğinde, diğer şıklardaki kelime veya kelime gruplarının cümledeki boşluğa getirildiğinde anlamlı bir cümle kurulamayacağı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Soru 7: Die Photographie war für Baudelaire nur eine sehr niedrige Dienerin der Wissenschaften und der Künste, die ---- alles, was wertvoll sei und zu entschwinden drohe, dem Archiv des Gedächtnisses einzuverleiben vermöge.
(Kaynak: http://www.khk.kamunet.net/docs/2014_eylul_ogr_soru_cevap/1971_soru.pdf 23. Soru)

A) allenfalls
D) zugegen

B) erlangt
E) Während

C) entlang

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
7	5	10	2

7. soruda yer alan cümledeki boşlukları doldurmak üzere verilen şıklarda yer alan kelimelerin anlam ve işlevlerine bakıldığında, *Dudenonline, Almanca Dilbilgisi ve Sınav Rehberi, Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* ve *Her Yönüyle Modern Almanca* kaynaklarında bir tek “während” kelimesinin bir bağlaç olduğu belirtilmiş, “allenfalls” ve “entlang” kelimelerinin ise sadece *Dudenonline* kaynağında zarf olduğu gösterilmiş, “zugegen” kelimesinin ise bir sıfat olduğu belirtilmiştir. “Entlang” kelimesinin edat da olabileceği bilgisine diğer kaynaklarda rastlanmamıştır. Bu cümlede boşluğa getirilmesi gereken “allenfalls” kelimesinin anlam ve işlevi araştırıldığında *Pons Basiswörterbuch* (1999), *Pons Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2005), *Duden. Das Fremdwörterbuch* (1997) gibi sözlüklerde bu zarfa hiç yer verilmediği, ancak *Wahrig. Grosswörterbuch. Deutsch als Fremdsprache* (2008) sözlüğünde bu kelimenin eş anlamlılarına (1. vielleicht, eventuell, nötigenfalls, 2. höchstens, gerade noch) ve iki örnek cümleye (sie hat ~ ein Kopfnicken für mich übrig; er kümmert sich kaum um die Kinder, ~ sieht er sie beim Abendessen.) yer verildiği görülmüştür.

Soru 8: Fresko ist eine Maltechnik, bei der in Kalkwasser angeriebene Farbpigmente auf Kalkputz aufgetragen werden, ---- dieser noch nass ist und deshalb nicht abblättern kann. (Kaynak: www.osym.gov.tr/.../kpds2010ilkbaharalmanca 14. Soru)

- A) ehe
D) bevor
- B) innerhalb
E) solange
- C) wann

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
8	6	8	3

Bir boyama tekniğinden söz edilen 8. soruda yer alan cümlelerin boşluğuna “-dığı sürece, -dığı süresince” anlamına gelen “solange” bağlacı gelmelidir. Zira bu işlemin ıslaklık sürdükçe yapılabileceği izah edilmektedir. “-dan/-den önce”, “-madan/meden önce” anlamında kullanılan “ehe” ve “bevor” bağlaçları ise ancak “nass” yerine “trocken” sözcüğü kullanılmış olsaydı, başka bir deyişle “kurumadan önce” gibi bir ifade cümlede yer alsaydı doğru seçenekler olabilirlerdi. *Dudenonline* kaynağında zarf olarak nitelendirilen “innerhalb” kelimesi ise bu cümledeki boşluğa getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşmamaktadır.

Soru 9: ---- durch tektonische und vulkanische Prozesse Gebirge entstanden sind, führen chemische Umwandlung und mechanische Zerkleinerung zusammen mit Regen, Wind, Eis und Schnee auch schon zur Abtragung dieser Gebirge. (Kaynak: 2013 YDS İlkbahar 8.Soru)

- A) Sobald
D) Sogleich
- B) Soeben
E) Sodass
- C) Solange

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
9	6	9	2

9. cümlede yer alan boşluğa getirilebilecek seçeneklerden „sobald“, „solange“ ve „sodass“ kelimeleri sözlüklerde birer bağlaç olarak gösterilmektedir. Zarf olarak nitelendirilen „soeben“ kelimesinin anlamı „biraz önce“ (Almanca: eben, im vergangenen Augenblick, gerade) olarak, „sogleich“ kelimesinin anlamı ise “hemen” (Almanca: sofort, gleich, ohne Aufschub) olarak verilmiştir. Bu cümlede “dağlarda... oluşur oluşmaz,...) gibi bir ifade yer aldığı için bu cümlede yer alan boşluğa gelmesi gereken bağlaç “sobald”dır.

Soru 10: Wie in allen Kultursprachen, so gibt es auch im Deutschen eine große Zahl von Wörtern aus anderen Sprachen, die üblicherweise Fremdwörter genannt werden, ---sie zu einem großen Teil durchaus keine fremden, sondern seit langem bekannte und gebräuchliche Wörter für die deutsche Sprachgemeinschaften sind, die in der Sprache ihren festen Platz haben. (Kaynak: 2013 YDS İlkbahar 10. Soru)

- A) demzufolge
D) bisweilen
- B) sodass
E) von denen
- C) obgleich

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
10	6	10	1

Bu soruda yer alan temel cümlelerin (es gibt im Deutschen eine große Zahl von Wörtern aus anderen Sprachen) çok sayıda ilgi cümlesi bulunmaktadır. Cümle Almancada da bir çok dilde olduğu gibi, yabancı olmadığı halde ve uzun süredir Alman dilinde kullanılan ve yerini almış olan kelimelerin yabancı kelime olarak nitelendirildiğini anlatmaktadır. „sodass“ bağlacı, „von denen“ (edat ve e-halindeki çoğul adılın birleşiminden ilgi cümlesi kuran bağlaç olarak kullanılır), „demzufolge“ (bağlaç ve zarf işlevi vardır) ve „bisweilen“ (*Dudenonline* adlı kaynakta zarf niteliğindedir) seçenekleri bu cümlede yer alan boşluğa getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşmamaktadır. „-diği halde, e/a rağmen“ anlamındaki „obgleich“ bağlacı ise bu cümleye anlam kazandıran bir bağlaçtır.

Soru 11: ---- seines aufbrausenden und selbtherrlichen Wesens war Tycho Brahe der wohl bedeutendste Astronom vor der Erfindung des Fernrohrs.
(Kaynak: 2013 YDS İlkbahar 13. Soru)

- A) mittels
D) **Trotz**
- B) statt
E) Kaum
- C) während

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
11	10	5	2

11. soruda yer alan cümledeki boşluğa ancak “trotz” edatı getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşur. “trotz” kelimesinin bağlaç olarak kullanılması da mümkündür. Ancak burada bir yan cümle bulunmamaktadır ve “Genitiv” olarak adlandırılan bir iyelik yapı söz konusudur. Doğru seçeneğin “statt” yerine “trotz” olmasının nedeni, “statt” zarfı veya bağlacının anlamı “-mak/mek yerine” iken, “trotz” kelimesinin anlamı “-diği halde” olmasından kaynaklanmaktadır. “während” bağlacı aynı anda gerçekleşen eylemlerde kullanılır iken, e-hali veya “Genitiv” yapı ile birlikte kullanılan “mittels” edatının bu cümlede yer alabilmesi için “ile” anlamına gelen bir kelimenin olması gerekir. 11. cümledeki boşluğa getirildiğinde cümleye herhangi bir anlam kazandırmayan ve burada tek başına zarf olarak verilmiş olan “kaum” (Alm.: 1. schwerlich, sicher nicht; 2. nur mit Mühe, fast nicht; 3. fast, noch nicht ganz; etwas weniger als; selten) kelimesinin “dass” ile birlikte “kaum dass” şeklinde bağlaç olarak kullanıldığı durumlar da vardır.

Soru 12: Der Vogelkundler kann dem Laien erklären, dass der Gesang für die Ohren des Vogels ganz und gar keine Musik darstellt, sondern dass die Vögel aus funktionellen Gründen singen, um ihren Artgenossen mitzuteilen, ---- ihr Aufenthaltsort ist, um Partner anzulocken oder um ein Revier zur Aufzucht und Ernährung ihrer Jungen abzugrenzen.
(Kaynak: 2013 YDS İlkbahar 15. Soru)

- A) ehe
D) weil
- B) inwieweit
E) dass
- C) **wo**

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
12	3	12	2

12. soruda yer alan cümledeki boşluk amaç bildiren yan cümleye bağlı bir ilgi cümlesidir ve soru zamiri işlevi de olan ancak burada ilgi cümlesinin bağlacı yerine geçen ilgi zamiri “wo” sözcüğünün boşluğa getirilmesi suretiyle anlamlı bir cümle oluşmaktadır. Her biri bağlaç olabilecek olan diğer seçeneklerden “ehe” sözcüğü

Türkçede “-den/-dan önce” veya “-meden/meden önce” anlamında kullanıldığı için ve “weil” sözcüğü Türkçede “-dığı için/-dğından” anlamına geldiği için bu boşluğa yazıldığında anlamlı bir cümle oluşmamaktadır. “dass” bağlacı ve soru zamiri olarak da kullanılabilen “inwieweit” sözcükleri cümleyi anlamlı bir cümle haline getiremedikleri için doğru seçenekler değildir.

Soru 14: In der Menopause lässt die Östrogenproduktion der Eierstöcke nach, ---- der Östrogenspiegel im Blut sinkt. (Kaynak: 2012 ÜDS Sonbahar 9. Soru)

- A) ob
D) als
- B) als dass
E) in dessen
- C) so dass

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
14	7	7	3

Almanca öğretmen adaylarının yedisinin doğru, yedisinin yanlış cevaplandıkları, üçünün ise hiçbir seçeneği işaretlemedikleri 14. soruda cümlede yer alan boşluk yerine getirilebilecek 5 adet bağlaç verilmiştir. Bu cümlede yan cümledeki olay, temel cümledeki eylemin bir sonucu olduğu için yan cümle bir sonuç cümlesidir ve ilgili boşluğa C şıkkındaki “sodass” bağlacı getirildiği zaman anlamlı bir cümle ortaya çıkmaktadır.

15. cümlede „zu + fiilin mastar hali“ şeklinde oluşturulan ve Almandada „Infinitivkonstruktion“ olarak adlandırılan yan cümlede ayrıca bir bağlaca ihtiyaç yoktur.

Soru 15: Staats- und Regierungschef bot das Treffen in Davos im Jahre 1987 die Gelegenheit, ---- von Protokollfragen politische Weichenstellungen vorzunehmen. (Kaynak: 2012 ÜDS Sonbahar 13. Soru)

- A) abseits
D) eher
- B) demnächst
E) mitunter
- C) ehe

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
15	5	9	3

Burada bazen zarf (Alm.: entfernt) ve bazen de edat (Alm.: fern von) işlevi olan „abseits“ kelimesi cümleyi anlamlı bir cümle haline getiren ve işaretlenmesi gereken seçenektir. A seçeneği dışındaki seçeneklerde yer alan kelimeler bu cümleyi anlamlı kılmamaktadır.

Soru 18: Nach dem Rösten erfolgt das Verlesen der Kaffeebohnen,...besonders die Fehlbohnen aussortiert werden. (Kaynak: 2010 KPDS Sonbahar 7. Soru)

- A) wobei
D) dann
- B) welches
E) denn
- C) welche

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
18	0	15	2

Bu cümlede de boş bırakılan yere cümleye anlam katan kelimeyi yerleştirebilmek için cümleyi iyi anlamak gerekmektedir. Özellikle “Verlesen” kelimesinin ayıklamak anlamında kullanıldığı bilindiğinde bu cümledeki boşluğa “wobei” kelimesinin getirilmesi suretiyle anlamlı bir cümle oluşturulabileceği kendiliğinden ortaya çıkar. “dann” (Türkçe: sonra) ve “denn” (Türkçe: çünkü) bağlaçları bu cümlede kullanılabilecek uygun bağlaçlar değildir. Bağlaç olarak da kullanılabilen “welches” (Türkçe: hangi....) ve “welche” (Türkçe: hangi....) soru zamirleri bu cümledeki boşluğa getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşturamamaktadır. Bunlar sözdizimsel özellikleri ile bu cümle yapısına uysalar da doğru seçenekler değildir. Bu örnek merkezi sınavlarda yer alan cümlelerin ne denli iyi anlaşılması gerektiğini, bunun için de geniş bir kelime hazinesine sahip olmak gerektiğini ve Almandaki bağlaçların sadece anlamlarının değil, aynı zamanda bunların farklı işlevlerini ve sözdizimsel özelliklerinin de iyi bilmek gerektiğini göstermiştir.

20. sorudaki cümlede yer alan boşluğa getirilebilecek tüm seçenekler bağlaç olmasına rağmen, bu cümledeki boşluğa ancak “weil” kelimesi getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşur. Geriye kalan 4 seçenekteki bağlaçların hiç biri anlamlı bir cümle oluşturamamaktadır.

Soru 20: Die Römer leiteten den Namen des Monats April vermutlich von dem lateinischen Verb operire (öffnen) ab, sich zu dieser Zeit die Knospen der Pflanzen öffnen.

(Kaynak: KPDS 2010 Sonbahar Dönemi 15. Soru)

A) als
D) ab

B) dass
E) weil

C) wie

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı	Cevap vermeyen öğrenci sayısı
20	5	11	1

3.2. Kitap İncelemesi Sonucu Elde Edilen Veriler

Araştırma verileri ÖSYM tarafından hazırlanıp uygulanan sınavlarda yer alan bağlaçların her birinin incelenen dilbilgisi kitaplarında ve yabancı dil sınavlarına hazırlık kitaplarında başlı başına bir konu olarak yer almadığını veya konular arasında yer alsalar bile her kaynakta bağlaçların her türlü farklı anlamlarına, işlevlerine ve sözdizimsel özelliklerine yer verilmediğini göstermiştir.

3.3. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler

Açık uçlu sorulara verilen cevaplara bakıldığında, Almanca öğretmen adaylarının soru formunda yer alan bağlaçların bir kısmını ilk kez gördükleri, sınav teknikleri konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı, yabancı dil sınavlarına yönelik yeterince kaynağa sahip olmadıkları ve merkezi sınavlar konusunda yeterince yönlendirilmedikleri ve kendi bireysel çabalarının da eksik olduğu sonucuna varılır.

Öğrencilerin konuya ilişkin önerileri incelendiğinde ise, Almanca Öğretmenliği Lisans programında dört dönem süresince verilen Almanca dilbilgisi derslerinde test tekniklerinin de gösterilmesinin ve sınava yönelik hazırlık çalışmalarının yapılmasının da arzu edildiği ortaya çıkmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma neticesinde KPDS, ÜDS, YDS ve KPSS ÖABT Yabancı Dil (Almanca) Sınavlarında günümüzde çok sık kullanılan bağlaçlar yanı sıra daha nadir kullanılan bağlaçlara da yer verildiği, cümlelerdeki boşluklara uygun bağlaçları veya kelime veya kelime gruplarını yerleştirmek için bir taraftan Almanca cümleleri doğru anlamak gerektiği ve bunun için de zengin bir kelime hazinesine sahip olmak ve Almancayı iyi bilmek gerektiği ancak bunun yanı sıra seçeneklerde yer alan kelime veya bağlaçların farklı anlamlarını, işlevlerini ve sözdizimsel özelliklerini de bilmek gerektiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan görülmüştür ki, Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Lisans eğitimi süresince dilbilgisi derslerinde kullanılan dilbilgisi kitapları ve Almanca Yabancı Dil Sınavlarına hazırlık kitapları incelenip değerlendirildiğinde, her bir kaynakta her bir bağlaça yer verilmediği gibi bağlaçlar konusunun sunuluş biçiminde de farklı yöntemler izlenmiş, kimi kaynakta bağlaçlara ilişkin her türlü sözdizimsel özelliğe yer verirken ve söz konusu kelimelerin üstlenebilecekleri farklı işlevlere de dikkat çekilirken, kimi kaynakta daha sınırlı bilgiye değinilmiştir.

Netice olarak Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği üçüncü sınıf Almanca öğretmen adayları ile yapılan bu uygulamadan elde edilen verilerden hareketle iki sonuç/tez belirlenmiştir:

- a) Sınavlarda daha az kullanılan bağlaçların yer aldığı
- b) Öğrencilerle bireysel çalışmaların yapılması

Bu araştırma göstermiştir ki, ÖSYM tarafından hazırlanan ve uygulanan sınavlarda yer alan sorulara doğru cevap verebilmek için Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğretmenliği lisans eğitimi süresince yabancı dilde aldıkları eğitimin yanı sıra bireysel olarak da ek çalışmalar yapmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda Trakya üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarına düşen görev, Almanca öğretmen adaylarına, lisans eğitimi süresince bireysel çalışma yaparak ders dışında da kendi kendilerine Almanca dil düzeylerini nasıl daha üst düzeye çıkarabilecekleri konusunda bilgi vermek ve merkezi sınavlara hazırlanırken hangi kaynakları kullanabileceklerini göstermektir. Almanca öğretmen adaylarının merkezi sınavlarda daha başarılı olabilmelerini sağlamak için alınabilecek diğer bir önlem ise, Almanca Öğretmenliği Lisans eğitimi süresince bu güne kadar verilen derslere ilave olarak bilhassa ÖSYM tarafından hazırlanan ve uygulanan merkezi yabancı dil sınavlarına hazırlayan bir içerik sunan yeni seçmeli derslerin açılmasıdır.

Kaynakça

- Arapgirlioğlu, Hasan/Zahal, Onur/Gürpınar, Engin/Özkan, Uğur** (2014): “Lisansüstü Programlara Başvuran Adayların ALES, Yabancı Dil ve Mezuniyet Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiler”. *EBED İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 1 Sayı: 1. S.30-40 (<https://heykel2014.inonu.edu.tr/uploads/old/31/1856/4.pdf> <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inujesi/article/view/5000082335> (Son erişim: 03.04.2015).
- Aşgaroğlu, Vedi** (2013): “2013 YDS ile 2012 KPDS ve 2012 ÜDS Sınavlarının Karşılaştırılması.” *Dergi Karadeniz. Uluslar arası Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl: 5. Sayı 21. Kişi Dergisi. Yayıncı: Hayrettin İvgin.

- Aydemir, Öznur** (2007): *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne (<http://193.255.140.18/Tez/0059111/METIN.pdf>) (Son erişim: 07. 04. 2015).
- Aykut, Gökçe/Maden, S. Sevinç** (2015): KPDS, ÜDS ve YDS (Almanca) Yabancı Dil Sınavları İle KPSS ÖABT Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği Alan Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir Araştırma. *Meeting the Opportunities and Challenges of Educational Research: Multidisciplinary Approach to Educational Research. (Eğitim araştırmalarının zorlukları ve fırsatlarıyla karşılaşma: Eğitim araştırmalarına çok-disiplinli bir yaklaşım) Temalı 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongre (ICRE 2015)*. 08-10 Ekim 2015. Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Balci, Umüt** (2011): "Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei". *Contemporary Online Language Education Journal*. 2(1). S. 169-180 (Aktaran: **Demiryay, N. , Balci, U.** (2014). Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu. *Diyalog*. 2014/2: 70-82)
- Balhar, Susanne/Cyffka Andreas/Quaas Lydia/Saßmann, Ulrich** (2005): *Pons Kompaktwörterbuch Deutsch al Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Demiryay, Nihan/Balci, Umüt** (2014): "Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu". *Diyalog*. 2014/2: 70-82 (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/diyalog/article/download/5000099882/5000093006>) (Son erişim: 10.04.2015).
- Er, Kemal Oğuz** (2006): *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Ergin, Muharrem** (1995): *Üniversiteler İçin Türk Dili*. S. 7, İstanbul: Bayrak Yayınları. (Aktaran: Yavuzer, Hasan ve Göver, İbrahim Hakan (2012): "Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına Bakışı: Nevşehir Örneği." *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 1, s. 136-158).
- Hecht, Dörthe/Schmollinger, Anette** (1999): *Pons Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Heyd, Gertraude** (1990): "*Deutschlehren*, Frankfurt: Verlag Maritz Diesterweg". (Aktaran Yavuzer, H. ve Göver, İ. H. (2012): "Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına Bakışı: Nevşehir Örneği." *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 1, s. 136-158).
- Karaman, Fatma** (2015): "Yabancı Dil Sınavının Almanca Ölçme Aracı Olarak İncelenmesi" *Route Educational and Social Science Journal*. Volume 2 (1). January 2015 (<http://www.ressjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=186>) (Son erişim: 28.03.2015).
- Karasar, Niyazi** (2007): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. S. 79. Nobel Yayıncılık. Ankara
- Kozallık Çebi/W Rüveyda H. /Karakaya, Zeki** (2015): "Lisansüstü Seviyede Yabancı Dil Sorunları." *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/2 Winter 2015. p. 183-192 DOI Number: 7857 ISSN: 1308-2140. ANKARA-TURKEY. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>. (<http://www.turkishstudies.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=7857>) (Son erişim: 10.04.2015).
- Yavuzer, Hasan/Göver, İbrahim Hakan** (2012): "Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına Bakışı: Nevşehir Örneği". *Nevşehir üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 1, S:136-158 (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nevsosbilen/article/view/1043000099>) (Son erişim: 16.04.2015).
- Wahrig-Burfeind, Renate** (2008): *Wahrig. Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Cornelsen.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion** (1997): *Duden. Das Fremdwörterbuch*. Mannheim. Wien. Zürich: Dudenverlag

İnternet Kaynakları

- 2010-Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) (Sonbahar Dönemi) Soru ve Yanıtlar** (<http://www.osym.gov.tr/belge/1-11869/2010-uds-ilkbahar-donemi-sorular-ve-yanitlar.html>) (Son erişim: 6.02.2015).
- 2012-Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) (Sonbahar Dönemi) Almanca Sosyal Bilimler Testi 7 Ekim 2012** (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60900/h/udsalmancasosyal.pdf>) (Son erişim: 16.02.2015).
- Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (Sonbahar Dönemi) Almanca 5 Aralık 2010** (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56755/h/2010kpdssonbaharalmanca.pdf>) (Son erişim: 16.02.2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2006): *Tebliğler Dergisi*, Haziran2006/2585-EK. (<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/70-2006/208-2585-haziran-2006-ek>) (Son erişim: 03. 01. 2016).
- ÖABT nedir?** (<http://oabt.nedir.com/>) (Son erişim: 24.02.2015).
- ÖABT Soru Yanıt** (<http://dokuman.osym.gov.tr/pfdokuman/2014/KPSS/OABTSORUYANIT/ALMANCAOGRETMENLiGi25.072014.pdf>) (Son erişim: 16.02.2015).
- ÖSYM** (2013). *ÖSYM 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları* (<http://dokuman.osym.gov.tr/pfdokuman/2013/KPSS1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20C3%96%20C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf>) (Son erişim: 03. 01. 2016).
- Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) (İlkbahar Dönemi) 7 Nisan 2012 Pazar Almanca** (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69054/h/almanca.pdf>) (Son erişim: 16.02.2015).

İncelenen Kitaplar

- Balçı, Umut** (2014): *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*. Batman: Berdan Matbaası.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richert** (1999): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Verlag für Deutsch.
- Hall, Karin/Scheiner, Barbara** (1997): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*. Bulgaria: Lettera.
- Karabulut, Erdem** (2003a): *KPDS ÜDS-YDS Almanca. 12 Özgün KPDS Deneme Sınavı*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karabulut, Erdem** (2003b): *Almanca Dilbilgisi ve Sınav Rehberi*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Zengin, Eyüp** (2008): *Übungen zur Deutschen Grammatik*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Zengin, Dursun** (2010): *Her Yönüyle Modern Almanca. Deutsche Grammatik*. 5. Baskı, Ankara: Kurmay Kitapevi.

Der Faktor ‚Sommerferien‘ beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Deutschlehrausbildung¹

Handan Köksal, Sevinç Sakarya Maden, Edirne

Öz

Hazırlık Sınıfından Alman Dili Eğitimi Bölümüne Geçişte ‚Yaz Tatili‘ Etkeni

Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi lisans programına yerleşen öğrencilerin Almanca dil seviyeleri hazırlık sınıfının bitiminde uygulanan Almanca Yeterlik Sınavı aracılığı ile belirlenen dil seviyesinden farklı olabilmektedir. Çalışmanın çıkış noktasını oluşturan bu durum, benzer nitelikler gösteren diğer üniversitelerdeki bölümler için de geçerli olabilmektedir. Çalışmanın amacı hazırlık sınıfından Alman Dili Eğitimi lisans programına geçiş sürecindeki ‚Yaz Tatili‘ etkenini betimsel incelemektir. Bunun için Almanca bölümü öğrencilerine yaz tatili süresince Alman dili ile ilgi ne yaptıkları sorusu sorulmuştur. Yanıtlar nitel araştırma yöntemleri aracılığı ile elde edilmiş olup, elde edilen bulgular öğrenme stratejilerine dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm çalışmadan iki bakış açısı ortaya çıkmıştır: Birincisi, öğrencilerin yaz tatili süresinde Almanca dil seviyelerini kendi kendilerine geliştirmelerine yönelik taslak programların geliştirilmesi gerektiğidir. İkincisi ise, öğrencilerin öğrendikleri Almanca dil seviyelerini koruyabilmelerine yönelik bazı tedbirlerin alınması gerekliliğidir.

Anahtar Sözcükler: Almanca hazırlık eğitimi, Almanca yeterlik sınav sonuçları, yaz tatili, dil öğrenme stratejileri, Alman dili eğitimi bölümüne geçişte Almanca dil düzeyi.

Abstract

Die Eingangssprachkenntnisse der Studierenden des Studiengangs ‚Lehramt für Deutsch als Fremdsprache‘ an der Universität Trakya unterscheiden sich bei der Aufnahme des Fachstudiums von den Ergebnissen der Sprachstandprüfung, die am Ende der ein-jährigen Vorbereitungsklasse durchgeführt wird. Dieser Ausgangspunkt scheint auch für Abteilungen anderer Universitäten der Fall zu sein, die sich im gleichen Umfang befinden. Diesbezüglich ist es Ziel dieses Beitrags, den Faktor ‚Sommerferien‘ bei diesem Übergang deskriptiv aufzudecken. Die Fragestellung, wie die Lernenden ihre Sommerferien bezüglich des Deutschlernens verbracht haben, war dabei entscheidend. Um eine Antwort darauf zu bekommen, wurden Lernende zu dem Faktor ‚Sommerferien‘ mittels qualitativer Erhebungsmethode befragt. Die Resultate wurden mit Lernstrategien angeknüpft. Aus der Forschung resultierten zwei Ansätze: Erstens sollten einige Konzepte entwickelt werden, damit die Lernenden ihre Deutschkenntnisse während ihrer Sommerferien kontinuierlich weiter entwickeln. Zweitens sollten einige Maßnahmen getroffen werden, womit DaF-Lernende ihre gelernten Deutschkenntnisse wenigstens stabil halten können.

Schlüsselwörter: Studienvorbereitende Deutschkurse, Sprachstandprüfungsergebnisse, Sommerferien, Sprachlernstrategien, Eingangssprachkenntnisse im Deutschen bei der Aufnahme des Fachstudiums Deutschlehrausbildung.

¹ Dieser Artikel stellt die überarbeitete und erweiterte Form des Beitrags ‚Von der VB-Klasse in die DLA: Der Einfluss der Sprach-Lern-Pause auf die sprachliche Fähigkeit‘ dar, der am Workshop ‚Sprachliches und kulturelles Lernen in der Deutschlehrausbildung von der Vorbereitungsklasse zum Fachstudium‘ am 19-20.11.2015 an der Universität Marmara vorgetragen wurde (vgl. Maden und Köksal: 2015).

Einführung

Verschiedene Faktoren beeinflussen das Lernen einer Fremdsprache. Zeit- und Ortsgebundene Maßnahmen sind wesentliche Faktoren, die das Lernen von Deutsch als erste und zweite Fremdsprache beeinflussen (vgl. Ballweg, u.a. 2013). In diesem Kontext wird die Zeitgebundenheit als Prozess verstanden, der ca. die 4 Monate dauernden Sommerferien umfasst. Der Begriff Ortgebundenheit bezeichnet den Raum, bzw. die Distanz zum Zielsprachenland, in der sich ein Deutschlerner während der Sommerferien befindet.

Ziel und Fragestellung

Diese Studie erzielt, den Einfluss der Faktoren Zeit und Raum auf Deutschsprachkenntnisse bei Deutschlernenden festzulegen. Diesbezüglich wurde auf die Frage, ob Deutschlernende in dieser etwas doch größeren Zwischenzeit, nämlich in den Sommerferien ihre Deutschkenntnisse weiterentwickeln und wenn ja, auf die Frage, wie, eine Antwort gesucht. Welche Lernhilfen ihnen angeboten werden könnten, damit ihre Deutschkenntnisse weiterentwickelt werden können oder wenigstens stabil bleiben können, ist eine weitere Fragestellung.

Wichtigkeit

Der Impuls zu dieser Untersuchung kam aus den heftigen Diskussionen und z.T. auch aus den Ergebnissen eines Workshops auf, der am 29.-30.05.2014 an der Universität Gazi in Ankara stattfand. In dem Workshop ‚Studienbegleitender Sprachunterricht in der Germanistik und Deutschlehrausbildung‘ wurden Abteilungsberichte über Vorbereitungsklassen präsentiert und die Deutschsprachkenntnisse der Studierenden der Deutschlehrausbildung thematisiert. Aus diesen Überlegungen kam man zum Konsens, dass die deutsche Sprachfähigkeit der Lernenden eigentlich nicht in dem erwünschten Niveau ist. Unter diesen Umständen trat die Idee in den Vordergrund, zu recherchieren, was der Auslöser dieses Zustands sein könnte. Gündoğar (2014) berichtet über Neuausrichtungen der Lehrerausbildung im Hinblick des sich wandelnden Bildungsbegriffes. Hier wird besonders die Lehrerkompetenz aufgegriffen; damit verbunden auch die Qualitätsnachweisungen im Fachbereich, was ohne ausreichenden Deutschkenntnissen scheitern würde. Damit sind auch Faktoren wie Abteilung als Institut, die Lehrkraft als Vermittlungskompetenz, das Lehrwerk als Curriculumträger und der Lerner als Proband betroffen. Doch der Faktor ‚Sommerferien‘ als Effekt auf das kurz und langfristige Deutschlernen wurde weniger untersucht. Diesbezüglich ist es wichtig festzustellen, welchen Effekt die ‚Zeitgebundenheit‘ beim Deutschlernen versus ‚Deutsch verlernen‘ hat.

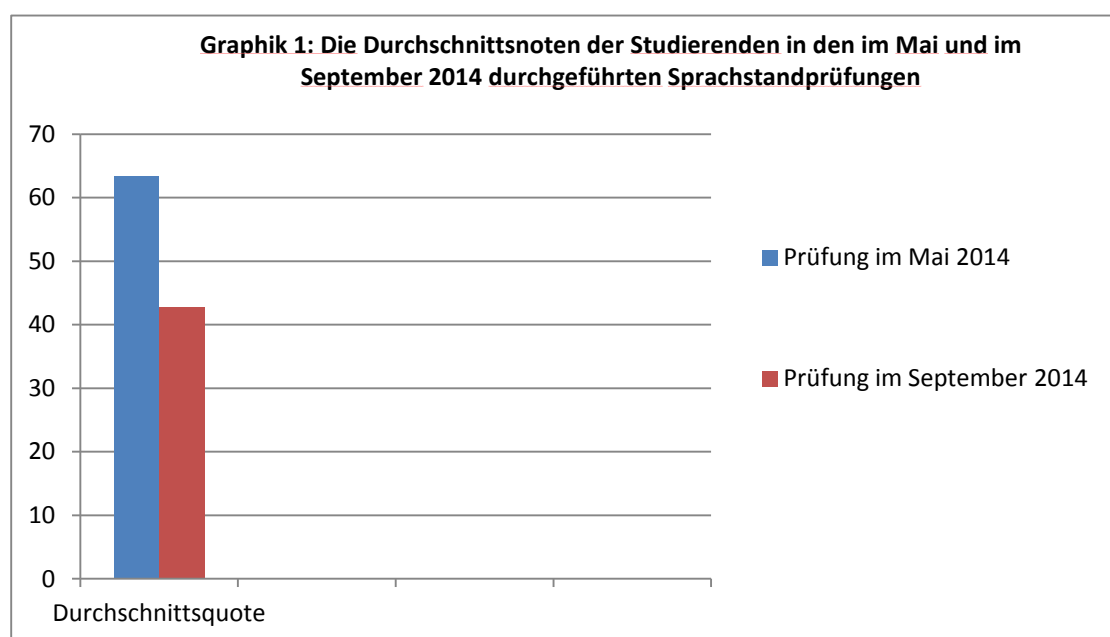
Problem

Lernende, die die Vorbereitungsklasse der Deutschlehrausbildung absolviert haben, erwartet bis zum Beginn des Fachstudiums eine langfristige Zeit (Sommerferien), in der der Lerner auf sich selbst gerichtet ist. Wie er diese ca. 4 Monate dauernde Zeitfrist bezüglich seiner Deutschkenntnisse verbringt, ist eine Frage, die sich als eine bestimmte Tendenz für die Qualifikation der Fachausbildung reflektiert. Kann er gute sprachliche

Qualifikationen nachweisen, so wird auch der Einstieg in das Fachgebiet mit vielen damit verbundenen Elementen ein höheres Niveau erreichen. Um ein Element aus vielen weiteren zu nennen; z.B. könnte die Unterrichtssprache Deutsch im Fachunterricht problemloser eingeführt werden. Wenn dies jedoch nicht der Fall ist, dann erwartet auch das Fachstudium seitens der Lehrenden aber auch der Lernenden ein Dilemma, das die Qualität des Unterrichts beeinträchtigen kann. Um es grob auszudrücken: Wenn die Lernenden mit den nötigen rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten zur deutschen Sprache nicht genügend ausgerüstet sind, dann wird aus dem Fachunterricht mehr ein Sprachunterricht. Die Kommunikationssprache, die Metasprache, die Lehrersprache, die Fachsprache, die Unterrichtssprache u. v. m. können weniger gezielt eingesetzt werden, wenn die Seminare in der Erstsprache gehalten werden. Von der deutschen Sprache sollte in jedem Umfeld des Studiums profitiert werden, damit sie nicht nur als Mittel zum Zweck, sondern auch Selbstzweck sein kann (vgl. Köksal 2013).

Rahmenbedingungen

Die Probanden waren Studenten der Deutschlehrausbildung der Universität Trakya, die die Vorbereitungsphase beendet hatten und in das Fachstudium aufgenommen worden waren.

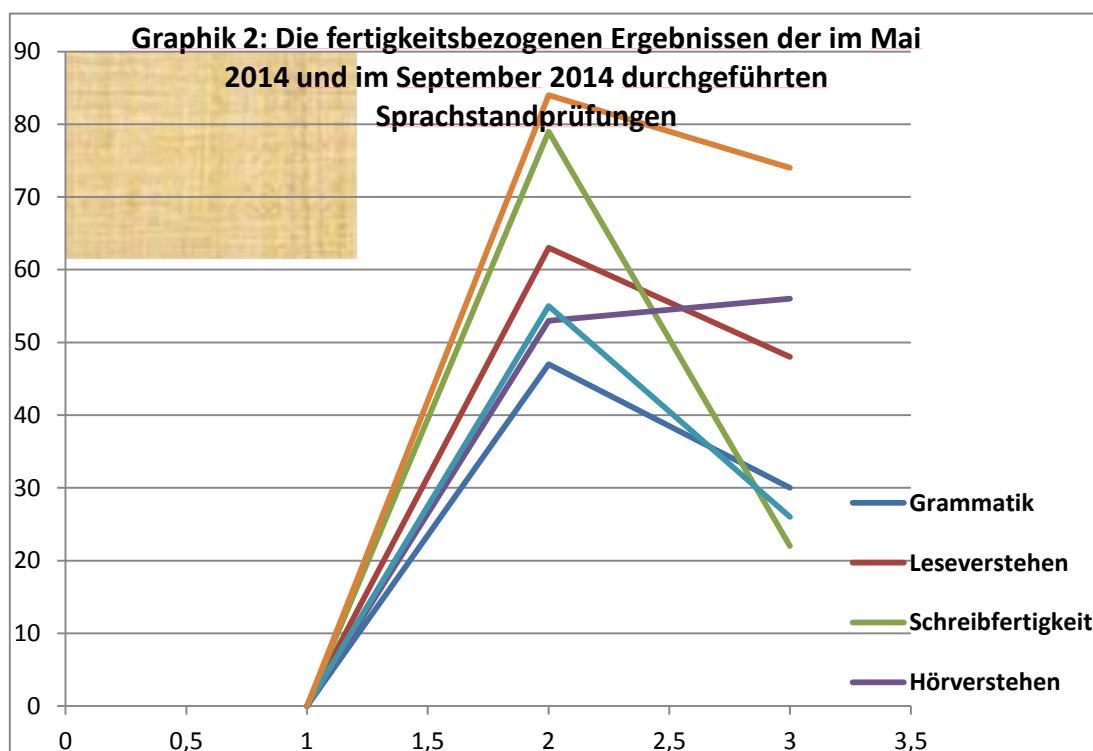


Die Sprachstandprüfung I² der Vorbereitungsphase wurde am Ende des Studienjahres 2013-2014 durchgeführt und hatte für die Untersuchung die Funktion, Messinstrument zu sein. Denn nach den ‚Sommerferien‘, anders ausgedrückt nach einer ca. vier Monate

² Durch die Sprachstandprüfung, die am Ende der VB-Klasse durchgeführt wird, wird entschieden, ob der Student oder Studentin in das Fachstudium versetzt werden kann. Für die Aufnahme in das Fachstudium ist ein Notendurchschnitt von mindestens 60 Punktzahlen nötig. Diese Prüfung beinhaltet Fragen zum Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit und Grammatik.

dauernden Zeitspanne wurde die Sprachstandprüfung II³ von dem gleichen Prüfungsteam⁴ am Beginn des Studienjahres 2014-2015 durchgeführt und bewertet. 31 Studenten⁵ konnten ermittelt werden, die an beiden Prüfungen teilgenommen haben und dazu noch bereit waren, dass eine zweite Untersuchung durchgeführt wurde.

Es wurde der Frage nachgegangen, warum sich das Sprachniveau im Deutsch trotz gleicher Fragen nach 4 Monaten verringert hat (siehe dazu Graphik 1 und 2). Die Probandenzahl ist zwar sehr gering, dennoch könnte die Untersuchung etwas Licht in das Ungewisse geben und auch für die Abteilungen im selben Umfeld Aussagekraft haben.



Forschungsmethode

Die Forschungsmethode dieser Studie ist deskriptiv und halbqualitativ. Um den Effekt des Faktors ‚Sommerferien‘ feststellen zu können, wurde das folgende Verfahren eingesetzt: Der Sprachstandtest I, der am Ende der Vorbereitungsklasse eingesetzt wird und dabei richtungsweisend ist, ob jemand in das Fachstudium versetzt werden kann, wurde zum größtenteils⁶ unter den gleichen Bedingungen vor Beginn des Studiums

³ Die Sprachstandprüfung II, ist die nach den Sommerferien vor Beginn des Fachstudiums unter den gleichen Bedingungen wiederholte Sprachstandprüfung I.

⁴ Das Prüfungs- und Bewertungsteam besteht aus dem Lehrkörper der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya: Güleser Korkmazer, Nilüfer Epçeli und Serap Akgün.

⁵ Es gab weitere 10 Studenten, die aus verschiedenen Gründen an der Sprachstandprüfung I oder II nicht teilgenommen haben und daher auch nicht in die Umfrage mit einbezogen werden konnten.

⁶ Die Sprachstandprüfung II wurde nicht angesagt.

nochmals in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung durchgeführt. Die gleiche Prüfung wurde somit vor und nach den Sommerferien wiederholend eingesetzt. Die Resultate wurden fertigungsbezogen bewertet. Die Daten haben gezeigt, welche Fertigkeiten sich verbessert oder verschlechtert haben oder ob es sich um ein neutrales unverändertes Ergebnis handelt. Durch eine zweite Umfrage, die selbsterstellte Fragen beinhaltete, wurde die Ursache für den gesunkenen Notendurchschnitt aufgesucht. Diese Befragung, die sich auf Lerneräußerungen richtete, bestand aus 2 geschlossenen und 11 offenen Fragen, welche durch eine Inhaltsanalyse bewertet wurde (Yıldırım und Şimşek 2008). Bei dieser Analyse wurde jedoch nicht die Anzahl der Probanden angegeben, die etwas geäußert haben, sondern es kam mehr darauf an, was insgesamt als Themenfeld angedeutet wurde. Das erwähnte Themenfeld wurde mit der Abkürzung M1 für Meinung 1, M2 für Meinung 2 usw. gekennzeichnet. Alle Meinungen wurden bewertet, wobei diese im Text je nach Aussagekraft kursiv geschrieben wurden. Die Interpretation der Resultate erfolgte durch eine ganzheitliche Perspektive. Als weitere Erklärungsinstrumente dienten Lerntheorien, Lernstrategien und die selbstständige Orientierung bzw. die persönliche Erfahrungen der Lernenden.

Datenbewertung

Tabelle 1: Ankreuzungsquote zu der Scala, sich in den Sommerferien mit Deutsch beschäftigt zu haben und ihre Frequenz

Frage 1	Kreuzen Sie an, was Sie mehr anspricht.	Frequenz
A	In den Sommerferien habe ich für die Entwicklung meiner Deutschkenntnisse <i>nichts</i> gemacht.	1
B	In den Sommerferien habe ich für das Erweitern meiner Deutschkenntnisse <i>fast nichts unternommen</i> .	20
C	<i>Fast die Hälfte der Sommerferien</i> habe ich damit verbracht, meine Deutschkenntnisse <i>aufzufrischen</i> .	10
D	Ich habe <i>fast mehr als die Hälfte der Sommerferien</i> dafür gesorgt, dass ich mein Deutsch nicht verlerne.	0
E	Ich habe in den Sommerferien <i>kontinuierlich</i> für die Entwicklung meiner Deutschsprachkenntnisse geübt.	0

Aus Tabelle 1 ist ablesbar, dass die Probanden sich in den Sommerferien eher weniger mit der deutschen Sprache beschäftigt haben. Dieses Ergebnis ist schon ein Indiz dafür zu sagen, dass die Deutschkenntnisse vor dem Beginn des Fachstudiums eine mehr kontinuierlich sinkende Tendenz zeigen wird. Denn Sprachenlernen ist ein dynamischer, aktiver Prozess⁷, der stets aufrecht gehalten werden müsste.

Tabelle 2: Frequenz zu einem Deutschkursbesuch der Lernenden während der Sommerferien

Frage 2	Kreuzen Sie an, was Sie mehr anspricht: Wenn ich finanziell gut unterstützt wäre, würde ich in den Sommerferien gern einen Deutschkurs besuchen	Frequenz
A	Ja	26
B	Nein	3
C	Ich bin mir unsicher	2

⁷ Mehr dazu: Neubert, Reich und Voß. *Lernen als konstruktiver Prozess*. verfügbar unter: WWW: <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/voss/prozess.htm>.

Aus den Daten der Tabelle 2 kann der starke Wille abgelesen werden, dass Deutschlernende sich für einen DaF-Kurs entscheiden würden, sei es auch in den Sommerferien. Die Voraussetzung dafür sei jedoch die finanzielle Unterstützung.

Tabelle 3: Frequenz und Begründungen der Lerner, sich in den Sommerferien für Deutsch interessiert zu haben

Frage 3	Begründen Sie, warum Sie in den Sommerferien ihre Deutschkenntnisse auffrischen wollten.	Frequenz
M1	„Ich möchte mein <i>Deutsch verbessern, bzw. nicht vergessen</i> . Deshalb habe ich mich damit etwas beschäftigt“	4
M2	„Weil ich <i>eine gute Deutschlehrerin werden will</i> , habe ich einen Blick in mein Notizblock aus der VB-Klasse geworfen und einiges wiederholt“	2
M3	„ <i>Damit ich mein Deutsch nicht vergesse</i> , habe ich versucht, mit Personen (Touristen / Nachbarn) zu sprechen, die Kontakt zu Deutschland haben“	1
M4	„Weil ich <i>nach Deutschland möchte</i> , musste ich mein Deutsch verbessern“	1
M5	„Ich wollte meine <i>Sprechfähigkeit entwickeln</i> “	1
M6	„ <i>Ich wollte mein Lesen verbessern</i> , da ich nur die Möglichkeit habe, Bücher zu lesen“	1
M7	„Damit ich viel erleben konnte, war ich mit dem <i>Inter-Rail unterwegs</i> “	1

Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass Lernende generell drei Themenbereiche angesprochen haben: Das erste Argument betrifft die Zielvorstellungen (M1, M2, M4). Es ist zu sehen, dass gesetzte Zielvorstellungen für das Deutschlernen ein wichtiger Faktor sein kann. Das zweite Argument betrifft die Bereitschaft, die sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln (M5, M6). Als drittes Argument wurden Praxisversuche benannt (M3, M7).

Tabelle 4: Begründungen der Lerner, sich in den Sommerferien weniger für Deutsch interessiert zu haben und ihre Frequenz

Frage 4	Begründen Sie, warum Sie sich in den Sommerferien weniger für Deutsch interessiert haben.	Frequenz
M1	„Da ich <i>arbeiten musste, hatte ich keine Zeit</i> dafür, mein Deutsch zu verbessern.“	11
M2	„ <i>Niemand in meiner Gegend spricht Deutsch</i> . Deswegen konnte ich nicht auf Deutsch kommunizieren.“	7
M3	„ <i>In der Türkei Deutsch zu lernen ist eine harte Angelegenheit</i> . Ich wusste, dass ich das Gelernte wieder vergessen werde und ich wusste, dass man den Lernstoff an der Uni wiederholen wird.“	2
M4	„Ich habe eigentlich meine Zeit vergeudet, <i>ich war faul</i> .“	2
M5	„An der Uni arbeite ich <i>disziplinierter</i> , zu Hause funktioniert das nicht.“	1
M6	„Ich wollte nach Deutschland. <i>Da ich aber persönliche Probleme in der Familie hatte</i> , musste ich leider darauf verzichten.“	1

Aus Tabelle 4 können persönliche Faktoren erkannt werden, die als Selbsteinschätzung der Lernenden eine erhebliche Aussagekraft für die Untersuchung haben kann (M1, M3, M4, M5, M6). Das Kriterium der Ortsgebundenheit, mit Deutsch wenig in Berührung zu kommen, wurde seitens der Lernenden sieben Mal thematisiert (M2). Dies hängt damit eng zusammen, ob Deutsch in dem Zielsprachenland als Kommunikationssprache fungiert oder nicht. Wenn das nicht der Fall ist, müsste mehr Zeit dafür gewidmet werden, Deutschkenntnisse aktiv zu halten. Eben in dieser Breite könnten neuere Konzepte entwickelt werden.

Tabelle 5: Fertigkeiten, die in den Sommerferien mehr bevorzugt wurden und ihre Frequenz

Frage 5	Welche Fertigkeiten haben Sie versucht, in den Sommerferien zu entwickeln?	Frequenz
M1	<i>Hörverstehen</i>	10
M2	Sprechen	8
M3	Lesen	8
M4	Grammatik	8
M5	Schreiben	4

Aus Tabelle 5 ist die Frequenz der Fertigkeiten zu ersehen, die in den Sommerferien bevorzugt wurden. Im Allgemeinen gibt es keine großen Unterschiede bei ihrer Gewichtung.

Tabelle 6: Fertigkeiten, die in den Sommerferien weniger bevorzugt wurden und ihre Frequenz

Frage 6	Welche Fertigkeiten blieben während der Sommerferien unberührt?	Frequenz
M1	<i>Sprechen</i>	13
M2	<i>Schreiben</i>	13
M3	Grammatik	10
M4	Hörverstehen	9
M5	Lesen	9

Man sieht auf Tabelle 6, dass bezüglich der Fertigkeiten keine bedeutenden Unterschiede hervorkamen. Dies hängt höchstwahrscheinlich von den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ab.

Tabelle 7: In den Sommerferien Profitierte Lernstrategien beim Deutschlernen und ihre Frequenz

Frage 7	Von welchen Lernstrategien haben Sie beim Deutschlernen profitiert?	Frequenz
M1	„ <i>Musik</i> / Lieder hören“	9
M2	“ <i>Film</i> / Dokumentarfilme anschauen“	7
M3	“ <i>Bücher</i> / Zeitschriften lesen & Wörterbucharbeit leisten“	5
M4	“Mit Touristen <i>kommunizieren</i> , die an der Arbeitsstelle auftauchen“	4
M5	“Ich versuche, mit mir <i>selber zu sprechen</i> “	3

M6	“Computer spielen / Deutsche Freundschaften ermitteln, durch SMS und Skyp kommunizieren. So bin ich nicht aufgeregt, weil mir keiner hautnah nahesteht. Ich kann mich naiver ausdrücken”	2
M7	“Ich habe meine <i>Lernziele</i> geplant”	2
M8	“ Ich versuche, das Gehörte zu <i>übersetzen</i> ”	2
M9	“ <i>Vergleich</i> von Englisch und Deutsch”	1
M10	“Durch <i>spontanes Hören</i> habe ich im Hotel Wörter gelernt”	1

Tabelle 7 gibt viele Informationen über die Lernstrategien der Lernenden, die in den Sommerferien versucht haben, auf eigener Faust ihre Deutschkenntnisse wenigstens stabil zu halten. Zwar sind die Lernstrategien nicht präzise voneinander trennbar, doch eine globale Klassifizierung ist möglich (vgl. Bimmel & Rampillon 2004). Zu erkennen geben sich die *Kognitiven Strategien*, die als *Gedächtnisstrategien* (M8) und als *Sprachverarbeitungsstrategien* (M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10) in den Vordergrund treten. M1 und M2 könnten zu den *Indirekten Lernstrategien* z.T. auch zu den *Affektiven Lernstrategien* eingeordnet werden. Als *Metakognitive Lernstrategien*, bei denen es sich um Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens handelt, ist nur eine Meinung (M7) zu erkennen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Lernende in den Sommerferien mehrfach versucht haben, in kognitiver Richtung ihre Deutschkenntnisse zu verarbeiten, indem sie sie in verschiedenen Kontexten eingebettet kommunikativ gebraucht haben.

Tabelle 8: Zielvorstellungen der Lerner beim Deutschlernen in den Sommerferien und ihre Frequenz

Frage 8	Welche Ziele haben Sie sich gesetzt, um in den Sommerferien ihre Deutschkenntnisse weiterzuentwickeln?	Frequenz
M1	“Bücher <i>lesen</i> ”	6
M2	“ <i>Wortschatzerweiterung</i> ”	6
M3	“Den Lernstoff der VB-Klasse <i>wiederholen</i> ”	4
M4	Ich hatte <i>keine</i> Zielvorstellungen”	2
M5	“Eine deutsche <i>Serie ansehen</i> ”	2
M6	“Ins <i>Ausland</i> gehen, meine Sprechfähigkeit verbessern”	2
M7	“ <i>Grammatik</i> üben / Ein Grammatikbuch studieren“	2
M8	“Durch Filme <i>Umgangssprache</i> verstehen”	1
M9	“Viel <i>Deutsch</i> lernen, ging aber nicht”	1
M10	“Möglichkeiten ersuchen, Deutsch <i>sprechen und hören</i> zu können“	1
M11	“Einen <i>Plan</i> erstellen und ihm systematisch folgen”	1
M12	“So viele Deutschkenntnisse erwerben, sodass ich die <i>ERASMUS-Prüfung</i> bestehen kann”	1
M13	“Um das Erlernte <i>nicht zu vergessen</i> , habe ich meine Nachbarn darum gebeten, mit mir Deutsch zu reden”	1

Bei Tabelle 8 wird auf ersten Blick ersichtlich, dass Lernende bestimmte Zielvorstellungen hatten (von M1 bis M13); d.h. sie haben eigentlich darüber nachgedacht, wie sie ihre Deutschkenntnisse erweitern können.

Tabelle 9: Meinungen der Lernenden, was sie beim Deutschlernen in den Sommerferien bereuen und ihre Frequenz

Frage 9	Bereuen Sie etwas im Hinblick auf Ihr Deutsch lernen?	Frequenz
M1	“Hätte ich doch mein <i>Wortschatz / Lesen</i> erweitert!”	4
M2	“Hätte ich je nach dem Unterricht <i>planmäßig wiederholt!</i> ”	4
M3	“Wenn ich doch die Gelegenheit hätte, nach <i>Deutschland</i> zu kommen!”	4
M4	“Wenn ich doch für Deutsch lernen mehr <i>Zeit</i> investiert hätte!”	3
M5	“Hätte ich doch mein Deutsch in die <i>Praxis umgesetzt!</i> ”	2
M6	“Hätte ich doch meine <i>Deutschkenntnisse verbessert!</i> ”	2
M7	“Hätte ich doch mehr mit den Deutschen gesprochen als ich in Deutschland war! Ich war aber <i>schüchtern.</i> ”	2
M8	“Hätte ich doch schon am Anfang <i>Grammatik</i> gepaukt!”	2
M9	“Hätte ich doch dafür gestrebt, einen <i>deutschen Freund</i> zu haben, um zu sprechen!”	2
M10	“Hätte ich doch nicht für meine Familie Geld verdienen <i>müssen!</i> ”	1
M11	“Hätte ich doch keine <i>persönliche Probleme</i> im Leben!”	1
M12	“Es wäre gut, wenn ich das <i>Vertrauen</i> hätte, die Einladung anzunehmen, als man mich für ein Hoteljob einstellen wollte!”	1
M13	“Hätte ich doch die <i>Bücher gelesen</i> , die ich gekauft hatte!”	1
M14	“Hätte ich doch an einem <i>Deutschen Hotel</i> in Antalya gearbeitet, wo es mehr Deutsche gab und nicht Russen!”	1
M15	Jedes Mal nenne ich Ziele und jedes Mal wird nichts daraus.”	1
M16	“Hätte ich doch für die <i>ERASMUS Prüfung</i> mehr gelernt!”	1
M17	“ <i>Nein.</i> ”	1

Bei detailliertem Lesen von Daten kann aus Tabelle 9 ein Kreislauf erkannt werden. Dieser fängt mit der Zielvorstellung an, dass Lernende den Wunsch haben, Deutsch zu lernen (M3, M4, M5, M14, M15). An dieser Stelle kann gesagt werden, dass der Lernprozess die sprachlichen Fähigkeiten und die Grammatik umfasst (M1, M6, M7, M8, M9, M13). 4 Studierende haben darauf hingewiesen, dass planmäßiges und systematisches Lernen wichtig ist (M2). Die Befragten haben außerdem die individuelle Seite des Lernens betont (M10, M11, M12, M15). Nur dieser Kreislauf, der mehrere Ebenen des Lernens umfasst, blieb außer einem Lerner (M17) als unrealisiert, da die Lernenden es bereuen, diese Laufbahn nicht durchgegangen zu sein.

Tabelle 10: Meinungen der Lernenden, worauf sie stolz sind bezüglich des Deutschlernens in den Sommerferien und ihre Frequenz

Frage 10	Womit sind Sie stolz im Hinblick auf ihr Deutschlernen in den Sommerferien?	Frequenz
M1	“Gut, dass ich <i>gelesen</i> habe!”	5

M2	“Gut, dass ich mit Deutschen <i>gesprachen</i> habe!”	3
M3	“Gut, dass ich <i>Wortschatzarbeit</i> geleistet habe!”	3
M4	“Gut, dass ich mir deutsche <i>Lieder</i> angehört habe!”	3
M5	“Gut, dass ich <i>Grammatikregeln</i> wiederholt habe!”	2
M6	”Gut, dass ich mir deutsche <i>Filme</i> / Dokumentarfilme angesehen habe!”	2
M7	“Gut, dass ich im <i>Ausland</i> war!”	1
M8	“Gut, dass ich viel für <i>Deutsch geübt</i> habe, da bei mir nun einige Themen besser sitzen!”	1
M9	“Gut, dass ich durch <i>Sprachvergleich</i> gelernt habe!”	1
M10	“ <i>Nein</i> , ich habe nichts zu berichten, worauf ich stolz sein kann.“	1

Die Daten der Tabelle 10 haben dargelegt, dass die Befragten während der Sommerferien auch positive Lernerfahrungen gemacht haben. Lernende sind bis auf einen Lernenden (M10) stolz darauf, dass sie sich mit der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten auseinandergesetzt haben (von M1 bis M9). Bemerkenswert ist jedoch, dass nur wenige ihre Spracharbeit schätzen.

Tabelle 11: Einhalten der Vorschläge der Lehrkräfte von den Lernenden und ihre Frequenz

Frage 11	Haben Sie sich an die Vorschläge für das Deutschlernen gehalten, die Ihnen die Lektoren aus der Vorbereitungsklasse für die Sommerzeit mitgegeben haben?	Frequenz
M1	„ <i>Nein.</i> “	11
M2	“ <i>Manchmal.</i> “	7
M3	“Die Empfehlungen <i>wollte ich</i> wahrnehmen, <i>konnte es aber nicht.</i> “	6
M4	“Nein, weil ich <i>Geld</i> verdienen musste.“	2
M5	“ <i>Eigentlich schon.</i> “	2
M6	“Hätte ich sie <i>doch wahrgenommen!</i> “	2
M7	“Nur die Empfehlung, Musik <i>zu hören.</i> “	2
M8	“Nur die Empfehlung, Zeitschrift <i>zu lesen.</i> “	2

Die Selbstreflexion der Lernenden über ihre eigenen Entscheidungen für das Einhalten der Empfehlungen der Lehrkräfte hat eine deutliche Schärfe bekommen. Die Lernenden haben auf diese Frage deutlich mit Ablehnung (M1, M4), wenige mit Zweifel (M2, M3, M5, M6) und sehr wenige mit Zustimmung (M7, M8) reagiert. Dies zeigt, dass das Deutschlernen auch sehr stark von dem Lernenden selber abhängt.

Tabelle 12: Empfehlungen der Lerner bezüglich des Deutschlernens während der Vorbereitungsklasse und ihre Frequenz

Frage 12	Was würden Sie den Studenten empfehlen, die ihre Deutschkenntnisse während der VB-Klasse weiter entwickeln wollen?	Frequenz
M1	“Man müsste schon bei Beginn der Sache sich bewusst sein, dass man eine Fremdsprache lernen wird und dass es <i>Zeit und Mühe</i> braucht.“	6
M2	“Sich an die Lehrveranstaltungen effektiver <i>beteiligen</i> “	6
M3	“Planmäßig, <i>systematisch</i> arbeiten“	6

M4	“Viel arbeiten - <i>Wiederholen</i> ”	5
M5	“Unbedingt <i>Grammatik / Wortschatz</i> als Basiswissen”	5
M6	“Bewusst sein, dass alles <i>aufeinander</i> aufbaut”	4
M7	“Zeichentrickfilme / <i>Filme</i> ansehen”	4
M8	“Machen, was die Lehrpersonen uns <i>empfehlen</i> ”	2
M9	“Weniger Theorie <i>mehr Praxisbezug</i> ”	1
M10	“ <i>Keine Angst</i> haben, etwas falsch zu machen”	1
M11	“Angebotene <i>Möglichkeiten ausnutzen</i> ”	1
M12	“Machbare <i>Ziele</i> angeben”	1
M13	“Für Neues <i>offen</i> sein”	1

Bei der Untersuchung schien es auch wichtig zu sein, an den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen. Die Auffassungen der Lernenden gegenüber der Frage, was sie den Lernenden empfehlen würden, die nun die Vorbereitungsklasse besuchen, waren interessant. Viele Meinungen häuften sich dem Themenkreis, dass Lernen einer Fremdsprache Zeit und Mühe (M1), eine bestimmte Systematik (M3) und ein Basiswissen braucht (M5), aber dass auch alles aufeinander aufbaut (M6). Genau diese Auffassung versifiziert die Lerntheorie zum Konstruktivismus (vgl. Griese 1999; Mccarty 2000; Overmann 2000 und Siebert 1999). Individuelle Empfehlungen der Lerner sind nicht zu unterschätzen (M2, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13).

Tabelle 13: Empfehlungen der Lerner bezüglich des Deutschlernens während der Sommerferien und ihre Frequenz

Frage 13	Was würden Sie den Studenten empfehlen, damit sie ihre Deutschkenntnisse während der Sommerferien weiterentwickeln können?	Frequenz
M1	“Lesen / Laut Lesen und Wörterbucharbeit“	14
M2	“Deutsche Filme / Deutsche Serien ansehen“	11
M3	“Den Lernstoff der VB-Klasse wiederholen“	11
M4	“Musik hören“	10
M5	“Im Ausland in einem Hotel oder in einem Cafe arbeiten“	6
M6	“Im Sozialnetz mit deutschen Freunde mündlich / schriftlich kommunizieren“	4
M7	“Das wichtigste ist, dass man seine Sprechfähigkeit erweitern sollte“	4
M8	“Je mehr Deutsch verwendet wird, desto bessere Deutschkenntnisse“	3
M9	“Einen Sprachkurs besuchen“	1
M10	“Sich bewusst sein, dass die Absolvierung der VB-Klasse nicht ein Ende des Sprachenlernens ist“	1

Die Ergebnisse zur Frage 13 sind für diese Untersuchung ausschlaggebend. Genau aus diesen Meinungen können Schlussfolgerungen gezogen werden, die handfest bearbeitet werden könnten. Fast die Hälfte der Lerner (14 aus 31) denkt, dass durch Leseaktivitäten die vorhandenen Deutschkenntnisse in den Sommerferien wenigstens stabil behalten werden können (M1). Das Ansehen von Fernsehsendungen (M2) und das Hören von Musikstücken (M4) werden als eine Art von Übungen angesehen, womit man sich auch während der Sommerferien mit Deutsch beschäftigen kann. Den

Wiederholungsübungen wird ein großer Platz eingeräumt (M3). Praxisversuche, um Deutsch nahe zu bleiben, sind dabei nicht zu unterschätzen (M5). Das medienorientierte Lernen (M6), die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz (M7), das kontextbezogene Lernen (M8), das gezielte Lernen (M9) und die Bewusstheit, dass Deutschlernen ein dynamischer Prozess ist (M10), sind Orientierungen, an denen angeknüpft werden kann, um neuere Konzepte zu entwickeln.

Tabelle 14: Empfehlungen der Lerner bezüglich des Deutschlernens während der Studienzeit und ihre Frequenz

Frage 14	Was würden Sie den Studenten empfehlen, damit sie ihre Deutschkenntnisse während der Studienzeit weiterentwickeln?	Frequenz
M1	“Wiederholung / Hausaufgaben”	10
M2	“An Lehrveranstaltungen effektiver teilnehmen”	5
M3	“Unbedingt planmäßige, systematische Arbeit”	5
M4	“Heft / Vokabelheft anfertigen und benutzen”	3
M5	“Mehr Einsatz von Deutschfächern, Deutsch als Unterrichtssprache”	3
M6	“Das Gelernte praktizieren”	2
M7	“Keine Empfehlung, denn Lehrpersonen sind voll im Einsatz”	2
M8	“Auch mit erfolgreichen Kommilitonen zusammen üben / Deutsch sprechen”	2
M9	“In den Lehrveranstaltungen versuchen, zu verstehen, nicht zu Hause”	2
M10	“Mehr Medienverwendung”	2
M11	“Fortbildung für einige Lehrkräfte könnte nötig sein”	1

Aus den Daten der Tabelle 14 kann abgelesen werden, dass Deutschlernende ihren Kommilitonen grundlegend strategieorientiertes Lernen empfehlen. Besonders wenn es sich um Wiederholungen (M1) und um systematische Arbeit (M3, M4) handelt, sind damit die kognitiven, somit die Gedächtnisstrategien betroffen. Zusammen Deutsch lernen als interaktive Kommunikation kann als soziales Lernen in die Indirekten Strategien klassifiziert werden (M8). Medienorientiertes Lernen (M10), der Praxisbezug (M6), Deutsch als Unterrichtssprache (M5) sind wichtige Empfehlungen, die seitens der Lerner angesprochen wurden. Eine aktive Teilnahme am Lernen (M2) und das Lernen vor Ort (M9) sind Meinungen, wo Lerner versuchen, ihr eigenes Lernen zu regulieren, somit ihre Lernstrategien zu metakognitiven Lernstrategien einzuordnen. Während die Zufriedenheit (M7) der Lehrkräfte hervorgehoben wird, wird auch auf den Bedarf an Fortbildung (M11) hingewiesen.

Während der Durchführung der Umfrage wurde Folgendes beobachtet: Die Lernenden haben erst ca. 15 Minuten nach dem Beginn der Prüfung bemerkt, dass sie die gleiche Prüfung vor sich haben, die sie am Ende des ein-jährigen studienvorbereitenden Deutschkurses an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität bestanden hatten. Dies kann als ein Argument dafür angenommen werden, dass die Untersuchung valid eingestuft werden kann. Einige Lerner waren von der Sprachstandprüfung II emotiv sehr berührt, sodass ein Lerner sich zu seinen Schwächen weinend geäußert hat. Weitere zwei haben den Saal nach dem Grammatikteil der Prüfung verlassen. Der Grammatikteil wurde als der schwerste Teil der Prüfung empfunden. Die Korrektur der

Prüfung von den Lektoren der Vorbereitungs-klasse hat die Studenten negativ beeinflusst. Der emotive Druck, wie kann ich nun in die Augen meiner Lehrkräfte schauen, war ziemlich deutlich zu fühlen. Diejenigen, die die Prüfung problemlos durchgeführt haben, waren emotional weniger berührt. Doch für diejenigen, die die Sommerferien nicht zu ihrem Nutzen bezüglich des Deutschlernens verbracht hatten, war die Prüfung eine Überforderung.

Fazit

Die Daten haben dargelegt, dass in den Sommerferien eine Sprach-Lern-Pause⁸ aufgetaucht ist, die mit einem geringen Input zur deutschen Sprache einen eher negativeren Einfluss auf das erlernte Deutsch ausgeübt hat. Lerner sind in den Sommerferien mit Deutsch weniger in Kontakt getreten, sodass Deutsch im großen Maße verlernt wurde. Diese Feststellung ist diskussionswürdig, da am Beginn des Fachstudiums Deutschsprachkenntnisse eine unentbehrliche Voraussetzung bilden. Es ist auch erwähnenswert, dass Deutsch als Fremdsprache, weil Türkisch und Deutsch anderen Sprachfamilien angehören und strukturell sehr große Unterschiede aufweisen, nicht einfach zu erlernen ist. Daraus kann ableitend gesagt werden, dass um Deutsch handzuhaben, Lerner mehr Interaktionsumfeld benötigen, damit das Lernen auf der Grundlage bestehenden Wissens stattfindet.

Vorschläge

Die abgeleiteten Vorschläge sind von den Teilnehmern entworfen worden, die an dem Workshop (s. o. Fußnote 1) an der Universität Marmara teilgenommen haben und diesen Text in verkürzter Form als Vortrag sich anhörten. Nach dem mündlichen Vortrag bekamen die Teilnehmer von den Textverfassern einen Zettel mit folgender Fragestellung: „Wenn wir davon ausgehen, dass in den Sommerferien die Studierenden ihre Deutschsprachkenntnisse weiterentwickeln sollten, was könnten Sie als Universität, DAAD, Goethe Institut usw. anbieten?“ Angesprochene Themenfelder wurden je nach Frequenz in Klammern verzeichnet. Außerdem wurden alle Rückmeldungen themenorientiert verarbeitet. Über folgende Themen waren die Teilnehmer im Allgemeinen einig: Deutsch sollte in den Sommerferien weitergefördert werden; die Motivation für das Lernen müsste reichlich vorhanden sein; die angebotenen Aktivitäten sollten sich von dem klassischen Unterricht unterscheiden.

Es wurden folgende Vorschläge gemacht:

- *Medienorientiertes Lernen*

Online Plattform, bei dem sich Deutschlernende austauschen, kostenlose Übungsangebote des Goethe-Instituts nutzen: Deutschlernen-Community ‚Deutsch für Dich‘ (5); Online-Lernmöglichkeiten vorstellen; Studenten per Chat miteinander vernetzen, Diskussion von aktuellen und die Studenten interessierenden Themen - ohne Kontrolle, aber auf Deutsch; Einführung des Online Kurses “Deutsch Interaktiv”, der von der Deutschen Welle kostenlos ausgestrahlt wird (2); Eine Liste von Internetadressen verschiedener Webseiten mit Zusatzmaterialien zum Deutschlernen

⁸ Dieser Begriff stammt von Nilüfer Epçeli, die als Lektorin an der Trakya Universität tätig ist.

den Studenten schon am Anfang der VB-Klasse geben (1); Linkliste und hilfreiche Online-Angebote zur Verfügung stellen (1); Blending-Learning (z.B. Kursbuch mit Onlinetest) (1).

- *Projektorientiertes Lernen*

Musikprojekte, deutschsprachige Bands erkunden (1); Austauschprojekt mit deutschen Lehramtsstudenten planen (1); Projekt-Schreibwerkstatt "Lyrik der Betroffenheit" (1).

- *Handlungsorientiertes Lernen*

Filmbesuche, Videos, ggf. Bibliothek des Goethe Instituts empfehlen, erkunden (1); Partnerschaften mit Studierenden der VB-Klassen anderer Universitäten (1).

- *Kursorientiertes Lernen*

Für die Studierenden Sommerkurse anbieten, die sie belegen können (1); Finanzielle / institutionelle Unterstützung für einen Aufenthalt in Deutschland z.B. Sprachschulen / Kurse etc. (1); DAAD – Unterrichtsunterstützungen in den Sommerferien / in Deutschland (1); DAAD Stipendien (Intensivkurse und Fachkurse in Deutschland) im BA-Studiengang (1); Sommerschulen mit deutschen Partnern (DAAD) Exkursionsreisen 10 tágig (DAAD) im BA & MA Studiengang (1).

- *Autonomes Lernen*

Lernstrategien vorstellen, die sie selbständig zu Hause nutzen können (1); Bücher- und Filmempfehlungen (1); Man könnte Sommerlektüre für die Semesterferien anbieten. Unterschiedliche Sachtexte, Prosatexte bestellen und zur Lektüre anbieten (1); Leseaufgaben erteilen (1); Wortschatzübungen, Thematische Wortfamilien (1); Vorbereitung auf die Terminologie, die in den Seminaren auftreten (1); Freiwillige Zusatzaufgaben zur Verfügung stellen (Sommerlektüre z.B.) (1); Kreative Schreibaufgaben z.B. Ferientagebuch (1).

Literaturverzeichnis

- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B. & Klippel, J.** (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch. Fortbildungsprogramm des Goethe-Instituts Deutsch Lehren Lernen*. Band 2. München: Langenscheidt.
- Bimmel, P. & Rampillon, U.** (2004): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt.
- Griese, Hartmut** (1999): „Sozialwissenschaftliche Vorläufer und Kritik des Konstruktivismus – ein wissenschafts(auto)biographischer Zugang“. in: Arnold, R., Giesecke, W. / Nuiss, E. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogik - Zur Konstitution eines Faches*. Hohengehren: Schneider. S. 103-123.
- Gündođar, F.** (2014): „DeđiŐen Eđitim AnlayıŐı IŐıđında Öđretmen YetiŐtirme Programları Üzerine Düşünceler“. in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2014/1, S. 118-127.
- Köksal, H.** (2013): „Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache“. in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2013/2. S. 87-94.
- Maden, Sakarya S. & Köksal, H.** (2015): „Von der VB-Klasse in die DLA: Der Einfluss der Sprachlern-Pause auf die sprachliche Fähigkeit“. Vortrag im *Workshop: Sprachliches und kulturelles*

Lernen in der Deutschlehrerausbildung von der Vorbereitungsklasse zum Fachstudium. 19-20.11. 2015. Istanbul. Universität Marmara.

Neubert, Stefan & Reich, Kersten & Voß, Reinhard (o.J.): *Lernen als konstruktiver Prozess.* verfügbar unter: <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/voss/prozess.htm> (letztes Zugriffsdatum: 02.10.2015).

Mccarty, L., P. (2000): Fünf Thesen des radikalen Konstruktivismus. in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (3). S. 293 - 310.

Overmann, M. (2000): *Konstruktivistische Prinzipien der Lerntheorie und ihre didaktischen Implikationen.* Verfügbar unter: <http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml> (letztes Zugriffsdatum: 02.10.2015).

Siebert, H. (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus - Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis.* Neuwied: Luchterhand.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin Yeri¹

Sevtap Günay Köprülü, Nevşehir

Öz

İkinci dil öğrenme yaşına ilişkin tartışmalar sürerken, birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de anaokulundan itibaren yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğreniminde, görsel-işitsel araç kullanarak dile ait konuşma seslerinin ve sözcüklerin doğru telaffuzunu duymak, doğru telaffuz edebilmek ve dilin ait olduğu kültürü tanımak çok önemlidir. Erken yaşta yabancı dil öğrenimine bu açıdan yaklaşıldığında dil öğreniminde yabancı bir dile ve kültüre ait çizgi filmlerin yeri, üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri incelenmiştir. Bu kapsamda, yabancı dil öğrenme yaşı, yabancı dil öğretim yöntemleri kuramsal açıdan ele alınmış; çizgi filmlerin yabancı dil öğrenimindeki yeri üzerinde durularak, ne tür çizgi filmlerin erken yaşta yabancı dil öğreniminde daha etkin ve yararlı olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenme yaşı, yabancı dil öğretim yöntemleri, çizgi film.

Abstract

The Role of Cartoon Films in Foreign Language Learning at an Early Age

While discussions about the appropriate age of learning a second language are going on, as in many developed countries, in our country also, children are taught foreign languages starting from kindergarten. In foreign language learning, to hear the correct pronunciation of the speech sounds and words by means of audio-visual devices, to be able to repeat them, and know the culture of the target language is very important. In that case, the role of cartoons in foreign language learning is an important issue which needs to be addressed. In this study, the role of cartoons in learning a foreign language of children has been investigated. In this context, the age of foreign language learning and foreign language teaching methods have been considered theoretically; which type of cartoons are more effective and useful in foreign language learning at an early age has tried to be identified.

Keywords: Age of foreign language learning, foreign language teaching methods, cartoon film.

Giriş

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de büyük bir öneme sahip olan yabancı dil öğrenimine ne kadar erken yaşlarda başlanırsa o kadar etkili ve kalıcı olduğu kabul edilen bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle, birçok okul öncesi eğitim kurumlarında, (zorunlu olmasa da) yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Okul öncesi dönemden başlayan yabancı dil öğretimi üniversite de devam etmekte, öğrenciler, farklı yöntem ve tekniklerle yabancı dil öğrenmektedirler.

¹ 08-10 Ekim 2015 tarihinde Edirne’de gerçekleşen “*Meeting the Opportunities and Challenges of Educational Research: Multidisciplinary Approach to Educational Research*” temalı “*5th International Conference on Research in Education (ICRE 2015)*” adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bunlar, dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerileridir. Özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemi çocuklarının dil öğretiminde, sözel beceri gelişimi, daha açık bir ifadeyle dinleme-anlama ve konuşma becerisinin gelişimi önemlidir. Sözel beceri gelişimine yönelik küçüklere uygun öğretim yöntem ve uygulamalar seçilmelidir. Yaş grubuna uygun, çocukların ilgisini çekecek, eğlendirecek, onları sıkmayacak ve meraklarını uyandıracak oyunlar, şarkılar, danslar, tekerlemelerden ve elbette çizgi filmlerden yararlanılabilmektedir. Bu anlamda ülkemizde yabancı yapım çizgi filmler ön plana çıkmaktadır. Bunlar arasında ise, televizyonda Türkçeye çevrilmiş çizgi filmlere daha çok rastlanmaktadır. Bu tarz çizgi filmlerde konuşma metninin büyük bir kısmı Türkçe, küçük bir kısmı ise özgün (yabancı) dilde verilerek yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki iki çocuğumun çizgi film izlerken yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarına yönelik sistemsiz, spontane gözlemlerim ile diğer velilerin bu konudaki tutum ve görüşleri araştırmamın çıkış noktası olmuş, erken yaşta yabancı dil öğrenimine farklı bir açıdan yaklaşılmaya çalışılmıştır. Birçok veli, yabancı dil öğrenimine başlama yaşı, yabancı dil öğretimini desteklemede çizgi filmlerin yeri ve ne tür (tamamen yabancı dilde; içinde kısmen yabancı dil ifadelerin yer aldığı; tamamen şarkıdan oluşan vb.) çizgi filmlerin tercih edilmesi gerektiği konusunda tereddüt yaşamaktadır.

Bu çalışmada, yabancı dil öğrenme yaşı, yabancı dil öğretim yöntemleri ve bir araç olarak çizgi filmlerin yabancı dil öğrenimindeki/öğretimindeki yeri kuramsal olarak ele alındıktan sonra erken yaşta yabancı dil öğreniminde ne tür çizgi filmlerin daha etkili ve yararlı olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yabancı Dil Öğrenme Yaşı

Yabancı dilin hangi yaşlarda öğrenilmesi gerektiğine veya en iyi öğrenilebileceği döneme ilişkin tartışmalar günümüzde bir sonuca ulaştırılamamıştır. Bu konuda en yaygın ve kabul gören görüş, “Kritik Dönem Hipotezi”dir². İlk dil edinimi üzerine geliştirilmiş olan bu hipoteze göre, dil edinimi erken çocukluktan ergenliğe kadar uzanan zaman diliminde gerçekleşmektedir. Dili en kolay ve normal çaba ile öğrenmenin sınırı 12. veya 13. yaş bitimidir. Zira beyin ergenlikten sonra olgunlaşır; sağ ve sol lob gelişimini tamamlar ve şekillenebilirliği azalır. Daha sonra bu hipotez, yabancı dil öğrenimi veya ikinci dil edinimi çerçevesinde de değerlendirilmiştir.

Dil öğreniminde kritik dönem varsayımı bilimsel bir gerçektir. Beyinde oluşan işitme, konuşma, dinleme ve anlama merkezleri, buluş çağı bitimine kadar beyin sağ veya sol lobuna odaklanır. Lenneberg’e göre, sağ veya sol loba odaklanma, 2. yaşta oluşmaya başlar ve en geç 13. yaşta tamamlanır. Kişi anadilini ve/veya yabancı dili bu odaklanma tamamlanmadan öğrenmeye başlarsa, bu dilleri hiç zorlanmadan büyük bir rahatlık içinde, o dili anadili olan kişilerin beceri düzeyinde öğrenir. Böyle bir oluşumun temeli bütünüyle neonların esneklik yapısına dayanır; 13. yaştan sonra bu

² Alman asıllı Amerikalı dilbilimci ve nörolog E. H. Lenneberg, W. Penfield ve R. L. Roberts tarafından ortaya konulan “Kritik Yaş Hipotezi”ni benimseyerek “Kritik Dönem Hipotezi” adı altında incelemiştir (bkz. Demirezen, 2003: 7).

esnek yapı sertleşmeye başladığından, öğrenme yine oluşur, fakat güçlükler ortaya çıkar (akt. Demirezen 2003: 6).

Lenneberg'in bulgularını Schumann'ın geliştirdiği duygu kuramı (affective theory) desteklemiştir. Bu kurama göre, buluş çağına kadarki dönem sosyal ve duygusal açıdan dil öğrenilmesi için çok duyarlı bir dönemdir. Böylece çocukluk dönemi, dil öğrenimi için büyük bir avantaj olmaktadır (akt. Demirezen 2003: 12).

Jörg Roche (2005: 37) de, araştırmalarda, yabancı dil öğreniminde erken yaşın önemine işaret edildiğinin, ilerleyen yaşlarda dil öğrenim yetisinde azalma olduğunu, öğrenmenin güçleştiğinin, erken yaşlarda ise eğlenceyle birlikte öğrenim gerçekleştiği için öğrenmenin daha kolay olduğunu ileri sürüldüğünü belirtmektedir.

Kritik dönem hipotezini kabul etmeyen bilim insanları da vardır. Bunlardan bazıları, söz konusu hipotezin sadece doğru telaffuz, diğer bir deyişle aksansız konuşma anlamında geçerli olduğunu, yabancı dilden önce çocuğun anadilini öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır. Nitekim Tokdemir (2000: 521), çocuklar üzerinde yapılan araştırmalardan yola çıkarak yabancı dil öğrenmek için ideal yaşın olmadığı, anadilin öğreniminde oldukça yüksek bir seviyeye gelindikten sonra yabancı dil öğrenmeye başlanmasının ideal zaman olacağı sonucuna varılmasının mümkün olduğunu belirtmektedir.

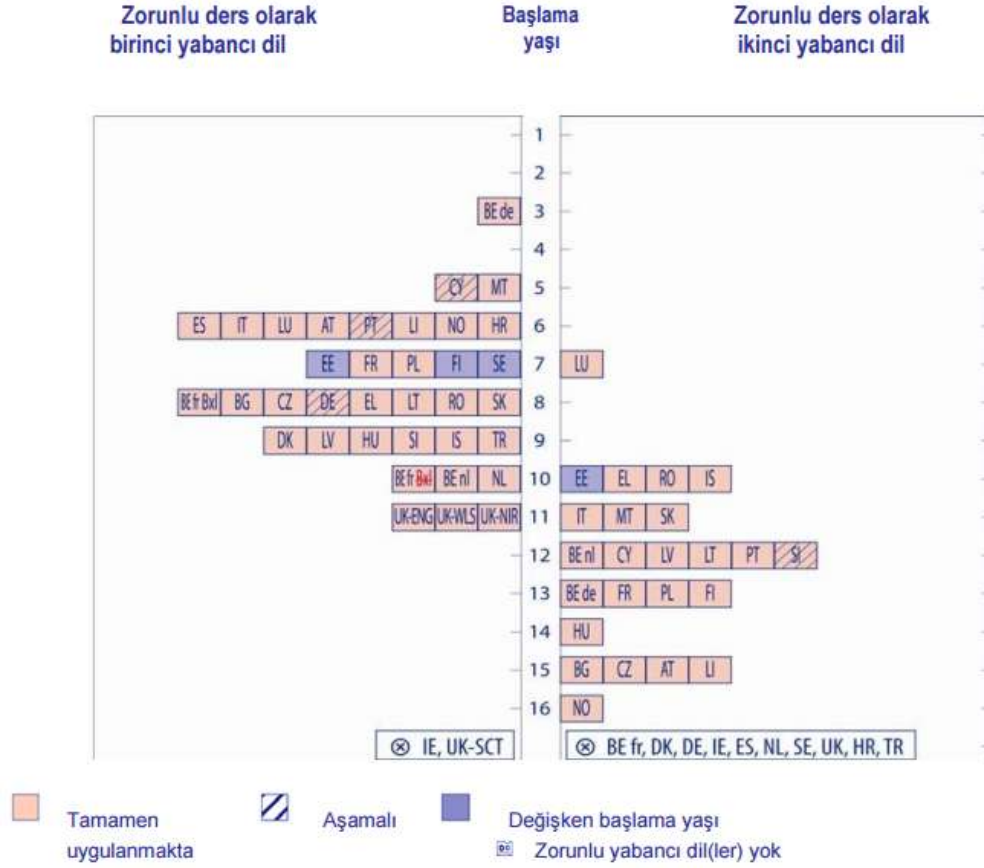
Bu görüşün aksine, ilk öğrenilen anadilin ne kadar yerleşik bir nitelik kazanmışsa, ikinci olan yabancı dilin öğrenilmesinin o kadar güçleşeceğini; bu yüzden küçük çocukların yabancı dil öğrenmelerinin çok daha kolay olduğu halde büyüklerin yabancı dili öğrenmelerinin görece olarak daha zorlaştığına yönelik görüşler de söz konusudur (bkz. Başkan 2006).

Yabancı dil öğreniminde ideal bir yaş olup olmadığı sorusuna yönelik 1963-73 yılları arasında “*National Foundation for Educational Research in England and Wales*” (NFER) adlı kuruluş tarafından yapılan okul deneyi sonucuna göre ise, yabancı dili erken yaşta öğrenmeğe başlamak başarıya götürmemektedir. Bu sonuca göre, yabancı dili öğrenme süresi öğrenmeye başlama yaşından daha önemlidir (akt. Tokdemir 2000: 519-520).

Eurydice, Eurostat, Avrupa Dil Yeterlikleri Araştırması (ESLC) ve OECD'nin PISA 2009 uluslararası araştırmasından elde edilen kaynaklar birleştirilerek, ortak bir Eurydice/Eurostat yayını olarak Avrupa Komisyonu'yla yakın işbirliği içinde hazırlanmış olan “Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi üzerine Önemli Veriler 2012” verilerine göre, Avrupa'da öğrenciler genellikle 6-9 yaş arasında yabancı dil öğrenmeye başlar; hatta Belçika'da (Almanca konuşan topluluk) 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitimde yabancı dil öğrenirler. 10 yaşından itibaren ise ikinci zorunlu yabancı dil eğitimine başlanmaktadır; hatta Lüksemburg'ta ikinci zorunlu yabancı dil eğitimi 7 yaşından itibaren başlamaktadır (bkz. Tablo 1).³

³ Tabloda Türkiye'de yabancı dile başlama yaşı 9 olarak görülmektedir. Ancak M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı üzerine yabancı dile başlama yaşı 2. sınıftır. 2013 - 2014 eğitim ve öğretim yılında ilk kez 2. sınıflarda yabancı dil dersi okutulmaya başlanmıştır.

Okul-öncesi, ilköğretim ve/veya genel ortaöğretimdeki tüm öğrenciler için zorunlu ders olarak birinci ve ikinci yabancı dillere başlama yaşları, 2010/11



Tablo 1

Yabancı dil öğreniminde ideal yaşı ne olduğuna ilişkin dünya çapında bir fikir birliğine varılamadığı ve her ülkede farklı yaşlarda yabancı dil öğretimine başlandığı görülmektedir.

Haznedar (2003: 123) yabancı dil, “çocuğun olayları algılamada sınırlarını genişletecek, farklılıklara anlayışlı, saygılı ve hoşgörülü olmasını sağlayacak ve en önemlisi farklı kültürleri tanıması kadar, karşılaştırmalar yaparak kendi kültürünü daha iyi tanımasını sağlayacaktır” diyerek erken yaşta yabancı dil öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.

Aynı şekilde Seubert de (2003: 4), erken yaşta yabancı dil öğrenimiyle çocuğun farklı kültür ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörüsünün artacağını belirtmektedir. Seubert aynı zamanda çocuğun erken yaşlardaki gelişim evresinde yabancı dil ediniminin aynı anadil edinimi gibi gerçekleştiğini belirterek erken yaşta yabancı dil öğreniminin önemine işaret etmektedir.

Çocukların farklı olana karşı meraklı ve ilgili oldukları bilinmektedir. Bu ilgi, farklı yerler, kültür ve dillere karşı da söz konusudur. Çocukların merak ve ilgisinin

yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyeceği, öğrenmeyi teşvik edeceği açıktır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi/öğrenimi üzerine son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar⁴ da bu yöndedir. Araştırmalara göre, çocukların algıları yetişkinlere göre daha açıktır, öğrenmeye karşı istekli ve meraklı oldukları için de yabancı dili erken yaşta daha kolay öğrenebilmekte, telaffuzları daha doğru ve öğrenilenler kalıcı olmaktadır. Diğer yandan, çocukların bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlamaları, onların seslerin oluşumu, vurgu, ton, tını gibi fonetik ve fonolojik özelliklere yatkınlıklarını artırarak, ileriki yaşlarda yabancı dil öğrenme becerilerini olumlu etkilemektedir.

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminde, öğrencide yabancı dil öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve tutum geliştirme hedeflenerek öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişimlerine uygun, dört temel dil becerisini ve iletişimsel yetilerini geliştirmeye yönelik ve öğretilecek konunun içeriğine göre yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

1982 yılının Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretim Programları” konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemlerin sınıflaması yapılmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen yöntemler şunlardır (Demirel 2012: 35-59):

1. *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)*: Konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez. Dilin kurallarını öğretmek esastır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi hedeflenir. Öğretim daha çok anadilde yapılır. Öğretim, kuralların birbirinden bağımsız tümcelerde verilmesi, çekimlerin gösterilmesi ve çeviri yapılması ile başlar.

2. *Düzvarım Yöntemi (Direct Method)*: Öğretilecek olan dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulması esastır. Gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Sözcüklerin öğretimi, görsel araçlarla, tanımlamalarla veya pantomimle yapılır. Öğretim daha çok hedef dilde yapılır, çeviriye yer verilmez.

3. *Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)*: Dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine öncelik verilir. Tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Hedef dildeki sözcükler, o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir. Öğretim hedef dilde yapılır, telaffuza ve tonlamaya önem verilir.

4. *Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)*: Kurallar anadilde yapılan karşılaştırma ve açıklamalarla öğretilir. Dört temel becerinin eşit olarak geliştirilmesi esastır. Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer verilmez.

⁴ Bkz. Alman “Die Zeit” online gazetesi Stefanie Kara haberi, 5 Ekim 2010. <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2010/06/fremdsprache-lernen-alter> (erişim: 23.03.2016); Thomas, M.C. & Johnson, M.H. (2008): New advances in understanding sensitive periods in brain development. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 1-5; Seubert, E. (2003); İltter (G.), B. ve Er, S. (2007): Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, No: 1, s. 21-30; Bozavlı, E. (2011). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, s. 87-104.

Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilir. Anadilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.

5. *Doğal Yöntem (Natural Method)*: Yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunur. Yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilir. Öğrenci tam anlamasa bile duyduğunu tekrarlar. Telaffuz, taklit etmeye dayanır. Yapılar, alıştırma yoluyla pekiştirilir.

6. *İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)*: İletişim kurmada dilbilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu vurgulanır. Dilin kurallardan çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir.

7. *Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)*: Her yöntemin uygun yönleri, yeri geldikçe öğrencinin ihtiyacına, yaşına, eğitim düzeyine vb. göre kullanılır. Genellikle sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşıma ağırlık verilebilir. Dil öğretimi hedef dille yapılmalıdır, gerektiğinde anadile yer verilebilir. Dört temel becerinin geliştirilmesi esas olmalıdır. Dil öğreniminde sözel olmayan jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır.

Ülkemizde son yıllarda, iletişimsel yaklaşım ve seçmeli yöntem ön plana çıkmıştır. Henüz okuma-yazma öğrenmemiş, başlangıç düzeyindeki öğrencilere yabancı dil öğretiminde hangi yöntemin uygun olduğu irdelenecek olursa; öğrencinin ihtiyacına, yaşına, eğitim düzeyine, bilişsel gelişimine vb. göre her yöntemin uygun yönlerinin kullanıldığı seçmeli yöntemin kullanılmasının doğru bir tercih olacağı düşünülmektedir. Bayyurt'un (2014: 118) da belirttiği gibi "(...) çocuklara yönelik hazırlanacak herhangi bir yabancı/ikinci dil izlenesinde çocukların yaş gruplarına göre bilişsel ve kavramsal yetilerinin dikkate alınması gerekmektedir." Kimi yöntemler, yabancı dili yeni öğrenmeye başlayan çocuklar için uygun değildir. Örneğin, "Çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir" (Demirel 2012: 58).

Diğer yandan çocuklara yabancı dil öğretiminde amaç o dili çocuğa anadili gibi öğretmek değil, çocukta farklı dil ve kültür varlıklarının bilincini oluşturmak, bir altyapı oluşturmaktır. Nitekim günümüzde okul öncesi dönem çocuğuna yönelik filmlerde veya okullarda, çocuğun yaşına, dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimine uygun kavrama yeteneği de dikkate alınarak basit sözcük ve tümceler öğretilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yabancı dildeki sözcüklerin, ifadelerin, deyişlerin vb. nerede, nasıl, hangi bağlamda kullanılacağını da öğretilmesi gerekmektedir. Bu anlamda dilin kendi doğal ortamında öğrenilmesi en doğru ve etkili yoldur. Ancak her zaman bir dilin kendi ülkesinde öğrenilmesi mümkün olmayacağı için doğal ortamı yansıtıldığı görsel-işitsel araçlardan faydalanılmalıdır. Bu anlamda doğal ortamı yansıtan yabancı filmler, dilin doğal ortamı içerisinde kullanıldığı, dile ait kültürü ve ülkeyi tanıtıcı en yetkin araçtır. Uygun yaş gruplarına göre seçilecek filmler yoluyla yapılan yabancı dil eğitimi, hedef grubun ilgisini çekeceğinden aktif bir öğrenim gerçekleşecektir.

Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin⁵ Rolü

Çizgi filmlerin çocuk dünyasında oldukça önemli bir yeri vardır. Zira çocukların büyük bir çoğunluğu, günlerinin belirli bir kısmını çizgi film izleyerek geçirmektedir. Genellikle çocukların televizyon karşısında olma olasılığının fazla olduğu zaman diliminde çizgi film yayını yapan kanalların yanı sıra, *Cartoon Network*, *TRT Çocuk*, *Yumurcak TV*, *Minika Çocuk*, *Disney Cannal* gibi sadece çocuklar için yayın yapan kanallar da bulunmaktadır. Diğer yandan çocuklar internet ortamında da her zaman istedikleri çizgi filmi izleyebilmektedir.

31.05.2006/26184 tarih sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan *M.E.B. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*’nde, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı “*milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.*” şeklinde ifade edilmektedir. Çizgi filmlere duydukları ilgi, çocukların, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yararlı olabilir. Şöyle ki, yabancı dil öğrenimine yönelik çizgi film izleyen bir çocuk, çizgi filmi ilgiyle izlemesi sayesinde filmde geçen yabancı ifadeleri kendi isteği ile anlamaya ve telaffuz etmeye çalışacaktır; böylelikle dinleme-anlama ve konuşma becerilerini de kazanmış olacaktır. Nitekim Kirch ve Speck-Hamdan’ın yaptıkları çalışma⁶ sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil (İngilizce) öğrenimine karşı tutumlarında çizgi filmlerin olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (bkz. Kirch ve Speck-Hamdan 2007: 18-23).

Seubert’in (2003: 4-5) de ifade ettiği gibi, çocuğun yabancı dile eğlenceli bir şekilde yaklaşması onun gelecekte yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmesine yansır. Yabancı dili eğlenceli bir şekilde öğrenmeye başlayan çocuk ilerleyen yaşlarında yabancı dil öğrenimine karşı istekli ve meraklı olur. Çocuğun merakı, keşfetme ve taklit etmedeki eğlence anlayışı erken yaşta yabancı dil öğreniminde yararlanılması gereken bir durumdur.


⁵ Bu çalışmada, çizgi filmler, yabancı dil öğreniminde bir araç olarak ele alındığı için küçük yaş grubuna yönelik çizgi filmlerin taşınması gereken özellikler, çizgi filmlerin yararları-zararları gibi hususlar araştırma kapsamı haricinde tutulmuştur. Yabancı dil öğreniminde yararlanılabilecek çizgi filmlerden kasıt ise, çocuğun gelişimini olumlu etkileyebilecek, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayabilecek, ideolojik unsurlar içermeyen çizgi filmlerdir.

⁶ (Tekrarlanan izlemelerle) televizyon, yabancı dil öğreniminde ilerleme sağlayabilir mi? Yayın veya format farklılıkları öğrenimin ilerlemesinde farklılıklara yol açar mı? Farklı gruplara göre öğrenimin ilerlemesi değişmekte midir? sorularından hareket eden araştırma “Englisch for beginners”, Ludwig-Maximilian-Universität (Almanya) öğretim elemanları Michael Kirch ve Angelika Speck-Hamdan tarafından yapılmıştır. Araştırma, çocukların (tekrarlanan) çizgi filmler aracılığıyla İngilizce öğrenmelerine yönelik nitel bir çalışmadır. 2006 yılında yapılan araştırmada, Münih’teki 10 anaokulundan 3-6 yaşlarındaki 158 öğrenci gözlemlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırma için dört farklı tarzda TV yayını seçilmiştir. İngilizce “Old Mac Donald” şarkısı, İngilizce “Peppa Pig” ve Almanca çevirisi “Peppa Wutz”, Almanca “Dora” ve BBC’de yayınlanan “Razzledazzle” ile “Someting Special”. Bu dört farklı yayın/format şu açılarından değerlendirilmiştir: Dil bilinci, görme-duyma-anlama (duyulan dili ve sesleri onlara eşlik eden görsel iletiler aracılığı ile anlama), duyduğunu anlama, alıcı sözcük edinimi (sözcükleri, aktif kullanma olmadan pasif anlama), üretici sözcük edinimi (sözcükleri anlama ve aktif kullanabilme) ve dillere ve dil öğreniminde motivasyon.

Görsel-işitsel araçların, öğretimin daha etkili olmasını sağladığı; öğrencinin dikkatini çekerek canlı tuttuğu; doğal ortamın oluşmasına ve sözcüklerin, kavramların ve tümce yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olduğu; doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında ve tekrarlamaların yapılmasında etkili olduğu bilinen bir gerçektir (Demirel 2012: 30).

Çocuklar için bu anlamda çizgi filmler aynı etkiye sahiptir. Çizgi filmler, çocukların duygusal tepki vermesini sağlar, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir, somutlaştırır, böylelikle dil öğreniminde etkili olur. Özellikle yabancı yapım çizgi filmlerle çocuk, öğrenmeye çalıştığı dili, dilin kültürüne tanıklık ederek öğrenir; duyduğu ile gördüğü arasında bağlantı kurarak öğrendiği için de daha kolay hatırlar. Diğer yandan, yabancı çizgi filmlerde çocuk, izlediği filmdeki kahramanların kendi kültüründen olmadığını kolayca anlayabilir; içinde büyüdüğü çevresi, dili ve kültürü dışında farklı dilde konuşan ve farklı yaşam çevreleri olan insanlar olduğunu kavrayabilir; bu da onun yabancı dile ilgisini uyandırır, öğrenme isteğini olumlu etkiler.

Bir dilin kültürüyle birlikte öğrenilmesi, fonetik becerinin geliştirilmesi, sözcük ve ifadelerin doğru bağlamda kullanılması, dinleme-anlama ve konuşma becerileriyle birlikte yabancı dilde iletişimsel yetinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri arasında yer almaktadır. Çizgi filmler aracılığıyla bu beceriler geliştirilebilmektedir. Örnek:

	<p>Dora: Tiko'nun ağaca tırmanmasına yardım etmeliyiz. Merdiven gördüğümüzde Tiko'ya "climb!" diye bağırım. "Climb" diyebilir misiniz? "Climb" deyin. Harika. Bakın işte bir merdiven daha. "Climb" deyin.</p>
---	--

"Kaşif Dora"⁷ adlı çizgi filmde kimi temel İngilizce sözcük ve ifadeler özgün dilde verilerek çocuk izleyicilere öğretilmek istenilmektedir. İzleyiciler, Dora'ya cevap vermek için, diğer bir deyişle iletişim için teşvik edilmektedir. "Oyun Parkı" başlıklı bu bölümde Dora İngilizce "climb" sözcüğünün anlamını izleyicisinin keşfetmesini sağlar. Sözcüğün anlamı hikaye içerisinde anlamlı bir kurguyla verildiği için "climb" sözcüğünün kullanıldığı bağlamı da daha kolay algılayabilmektedir. Dora, izleyicilerinden bazı sözcükleri kendisiyle birlikte tekrar etmelerini ister; izleyicilerine sorular sorar ve sanki doğru cevabı almış gibi davranır. Bu durum çocukların motivasyonunun sağlanması açısından önemlidir. Aynı zamanda çocuğa duyduğu tekrar ettirildiği için fonetik becerisi de gelişmektedir.

⁷ "Dora the Explorer" adlı USA yapımı çizgi film "Kaşif Dora" adıyla Türkçeleştirilmiştir. Türkçe dublajlı bu çizgi filmde kimi temel İngilizce sözcük ve ifadeler özgün dilde verilerek çocuk izleyicilere öğretilmek istenilmektedir. "Dora the Explorer" gibi "Go Diego, Go" (Koş Diego Koş) ve "Handy Manny" (Tamirci Manny) İngilizce konuşan çocuklara İspanyolca öğretmek üzerine tasarlanmış ve okul öncesi dönem çocuklarına (Manny 4-9 yaş grubuna) hitap eden çizgi filmlerdir. Türkçe seslendirilen bu filmler ülkemizde, erken yaşta İngilizce basit sözcük ve ifade öğretmek amacıyla gösterimdedir. Tamir aletleriyle birlikte şehir halkının yardımına koşan Tamirci Manny'de, "come on", "let's go", "good morning" gibi basit İngilizce ifadelerin yanı sıra tamir aletlerinin İngilizcesi de öğretilmektedir.

“Oyun çocuđu” olarak nitelendirilen çocukların eğitiminde okullarda ađırlıklı olarak oyun, dans ve řarkı kullanılmaktadır. Aynı yaklařımla, çizgi filmler yoluyla gerçekteřtirilen eğitimlerde de ađırlıklı olarak oyun ve řarkı kullanılmaktadır. Elbette bu durum yabancı dil öğretimi için de söz konusudur. Böylelikle yabancı dil öğretiminin genel ilkelerinden olan öğrencilerin temel sözcük ve tümce kalıplarını öğrenmesine, yeni dil alışkanlıkları kazanmasına yardımcı olunmaktadır. Örnek:

	<p>Daddy finger, Daddy finger, where are you? Here I am, here I am. How do you do?</p> <p>Mommy finger, Mommy finger, where are you? Here I am, here I am. How do you do?</p> <p>Brother finger, Brother finger, where are you? Here I am, here I am. How do you do?</p> <p>Sister finger, Sister finger, where are you? Here I am, here I am. How do you do?</p>
---	---

Finger Family şarkısının çizgi filmi aracılığıyla çocuk, deđişik figürleri görerek daha çok eğlenir ve anadili İngilizce olan kişiden dinlediđi şarkı sayesinde fonetik yakınlığı da sağlanır.

Yabancı dilde söylenen şarkılar aracılığıyla çocuklar yabancı dili daha kolay ve istekli öğrenmektedir. Şarkı söylerken yabancı dilde kendini ifade etmedeki tutuklukları kalmamakta, ritim ve melodi ön planda olduđu için de farkında olmadan öğrenmektedirler (Kirch, Speck-Hamdan 2007: 21).

İleri yaşlarda, yabancı dil öğreniminde en zor gelişen becerinin dinlediđini anlama ve konuşma becerisi olduđu düşünülürse, yaşanan en büyük sıkıntının fonetik/fonolojik yetkinlikten kaynaklandığı söylenebilir. Bu anlamda çizgi filmle yaratılan “görsel ve işitsel ortam öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dili yalnızca yapısal bir birim deđil, aynı zamanda sosyokültürel bir olgu olarak da görmesini sağlayacaktır. Öğrenci [...] dilin iletişimde kullanım ortamlarını tanıyacak, dinleme ve anlama becerisinin ediniminde gerekli olan dođru vurgulamayı, tonlamayı ve iletişime eşlik eden el, yüz, beden hareketlerini de tanıyacaktır.” (Aktaş 2005: 95)

Kirch ve Speck-Hamdan’ın 2006 yılında yaptıkları araştırma da, çocukların yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yerini ortaya koymaktadır. Anadile çevrilmiş ancak içinde hedef dilden iletiler içeren (*Dora* gibi) çizgi filmlerle çocuklar farkında olmadan ve yabancı dili anlamak için fazla zorlanmadan dil öğrenmektedir. Tamamen yabancı dilde olan filmlerde ise çocukların motivasyonu ve ilgisi açısından filmin kolay anlaşılır olması, sade olması, filmde beden dilinin kullanılması gibi etkenlerin önemli olduđu tespit edilmiştir. İçeriğin kolay anlaşıldığı, ifadelerin görsel göstergelerle iyi desteklendiđi filmlerde duyduđunu anlama ve sözcüğü tekrar etme becerisinin daha iyi geliştiđi görülmüştür. Bu tür çizgi filmi izleyen çocuklar tek tek sözcüklerin anlamını bilmeseler de duyduklarının anlamını görüntü sayesinde kavrayabilmektedir. Bunun yanı sıra yabancı filmlerin önce orijinalinin, çocukların izledikleri hakkında fikir yürütmesinden sonra hedef izleyicilerin anadiline çevirisinin izletilmesinin, motivasyon,

dinlediğini anlama, dil bilincinin oluşması, sözcük edinimi ve kullanımı açısından daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklar, izledikleri filmde hikayeyi sadece duymayıp aynı zamanda hikayenin içinde olurlarsa yabancı dili daha iyi öğrenmektedirler (bkz. Kirch ve Speck-Hamdan 2007: 18-23).

Sonuç ve Öneriler

Bilimsel araştırmalara göre, erken yaşta yabancı dil eğitimi alan çocuklar, yabancı dil öğreniminde özellikle sözel beceri (duyduğunu anlama ve doğru telaffuz edebilme) anlamında daha başarılı olmaktadır.

MEB Tebliğler Dergisi 'nde (2000) yayımlanan esaslara göre; yabancı dil eğitimi programının gerçekleştirilmesi sürecindeki bütün eğitimsel aktiviteler, çocukların anadili dışında bir dilin varlığını hissetmeleri ve yabancı dil öğrenmeye istekli hale gelmeleri için severek katılacakları şarkılar, oyunlar, yarışmalar, küçük skeçler vb. şekillerde yapılmalıdır. Bu durumda, çocuklara erken yaşta yabancı dil eğitimiyle yabancı dile tamamen hakimiyetleri değil, onların kendi dillerinden başka dillerin de olduğunu farkına varması, iletişim yönünden girişken olması, yabancı dili öğrenmede istekli olması, duyduğunu anlayabilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir.

Diğer yandan, erken yaşta yabancı dil öğrenen çocuklar, farklı kültürleri erken yaşta tanıyarak kendi kültürünün farkına varır. Farklı bir kültürün ve dilin farkına varan çocuk yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirir, merak ve öğrenme isteği uyanır.

Çocuklara erken yaşta yabancı dil öğretimiyle bir alt yapı hazırlanmış olmaktadır. Bu yaş grubuna dahil olan çocukların sesletim organlarının esnekliği ve bu sayede her türlü sesi çıkarabilmeleri, yabancı dili sorgulamadan, benimseyerek ve hızlı öğrenmeleri onlar için yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran etkenler arasındadır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesinde görsel-işitsel araçların olumlu etkileri artık kabul edilmiş bir gerçektir. Bu anlamda çizgi filmlerin çocuğun yabancı dil öğrenmesini olumlu yönde etkileme oranı yüksektir. Çocuk, özgün çizgi filmlerle, o dili kendi kültürel öğelerinin sunulduğu ortamda, dile özgü fonetik ayrımları, bunlara eşlik eden beden diliyle birlikte, oyunlarla, şarkılarla, tekrarlarla, sorulara cevaplar vererek, iletişime geçerek, eğlenerek öğrenir.

Yabancı dilde şarkı içeren çizgi filmler, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretilen yabancı dili görsel-işitsel araçla pekiştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunda yabancı dil öğretmeni sınıfta anadili kullanmakta, tamamen yabancı dilde konuşmamaktadır. Öğretmeyi hedeflediği sözcükleri sınıf içi araç-gereçleri vb. kullanarak çocuklara kavratmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle, yabancı dille ilk kez karşılaşacak olan veya henüz başlangıç aşamasında olan çocuklar için (salt şarkıdan oluşan çizgi filmler hariç) tamamen yabancı dilde olan çizgi filmlerden ziyade, anadile çevrilerek sadece öğretilmek istenilen ifadenin özgün dilde bırakıldığı çizgi filmlerin tercih edilmesi gerektiği söylenebilir. Veya Kirch ve Speck-Hamdan'ın araştırmasında olduğu gibi, aynı film önce yabancı dilde sonra anadilde izlettirebilir. Zira iki dilli ortamda yetişmeyen, yabancı bir dile aşına olmayan bir

çocuğun öğrenme isteğinin körelmemesi, motivasyonun azalmaması için yabancı dili kendi dili aracılığıyla anlaması gerekmektedir.

Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri ve önemine ilişkin daha kesin sonuçlara ulaşabilmek için ülkemizde de deneysel bir çalışma yapılabilir; başka bir araştırmanın konusu olabilir.

Kaynakça

- Aktaş, Tahsin** (2005): “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1, April 2005. 89-100.
- Başkan, Özcan** (1969): *Yabancı-Dil Öğretimi. İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Bayyurt, Yasemin** (2014): “4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi”, *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012 (Editörler: A. Sarıçoban, H. Öz) 117-127. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Özcan** (2012): *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, Mehmet** (2003): “Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler”. *Tömer Dil Dergisi*, Ocak 2003 sayı: 118, 5-15.
- Eurydice** (2012): Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Önemli Veriler, 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR_HI.pdf (23.06.2015).
- Haznedar, Belma** (2003): “Neden Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi”, *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Anlayışları* (Haz. İ. Erdoğan), 119-130. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Kirch, Michael / Speck-Hamdan, Angelika** (2007): One, two, three mit Dora, Elefant & Co. Forschung. *Television* 20/2007/1, 18-23 http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/20_2007_1/kirch_speck.pdf (20.03.2016)
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi** (2000): Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Okulu Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Programının Uygulanma Esasları, Karar Sayısı: 32, 27-38.
- Roche, Jörg** (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Seubert, Elisabeth** (2003): “Frühes Fremdsprachenlernen”, *Prima(r). Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*, Kirsch, Dieter (Hg.) Heft 35, Köln: Dürr und Kessler.
- Tokdemir, Aslıhan** (2000): “Yabancı Dil ve İki Dilli Eğitim”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 6, 519-525. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Erfahrungen mit Wikipedia.de

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

Öz

Wikipedia.de ile Deneyimlerim

Bu yazıda bir yandan sistematik olmayan çalışmalarım, diğer yandan bu amaçla (halk türküsü araştırmaları kapsamında) yazılan bazı (ansiklopedi) maddelerinin gözlemlenmesinden hareketle, Almanca yayınlanan Wikipedia bağlamında gözlem ve deneyimler ortaya konmaya çalışılacaktır. Böylece Türk öğrenciler için çok önemli bir bilgi kaynağı görünür hale getirilecek ve Wikipedia'nın yaratıcı-eleştirel biçimde kullanımı için fikir verilecektir.

Wikipedia derste kullanılabilir, hatta Wikipedianın doğru kullanımı önemli bir ders konusu olmalıdır. Wikipedia işbirliğine çağırılmaktadır. Fakat neye güveneceğimizi iyi bilmemiz gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Wikipedia, ansiklopedi, internet, enformasyon, tarafsız bilgi.

Abstract

Ausgehend von der unsystematischen Mitarbeit einerseits, der laufenden Beobachtung einiger mit dieser Absicht geschriebenen Artikel (zur Volksliedforschung) andererseits sollen weitgehend allgemein gültige Beobachtungen und Erfahrungen mit der deutschen Wikipedia skizziert werden. Damit soll diese für türkische Studierende äußerst wichtige Informationsquelle transparenter gemacht werden, und damit soll zu einer kreativ-kritischen Verwendung von Wikipedia angeregt werden.

Wikipedia kann im Unterricht verwendet werden, ja den richtigen Gebrauch von Wikipedia zu lernen, sollte wichtiges Unterrichtsthema sein. Wikipedia regt zur Mitarbeit an; man sollte allerdings wissen, worauf man sich einlässt.

Schlüsselwörter: Wikipedia, Enzyklopädie, Internet, Information, neutrales Wissen.

1. Einleitung

Persönliche Vorbemerkung (in Abänderung einer gängigen, modernen Redensart): “Nach dem Schreiben ist vor dem Schreiben”. Anfang Oktober 2015 hatten wir sehr netten Besuch von Ali Osman Öztürk und seiner Frau in Freiburg; es war ein schönes Wiedersehen nach längerer Zeit. Kurz vorher hatte ich meinen Artikel über die Sprachlogik abgeschlossen und an Prof. Öztürk geschickt; wir sprachen darüber. Mir gingen Ideen für einen nächsten Artikel durch den Kopf (und “Frustr” mit Wikipedia.de war das aktuelle Erlebnis dazu). – Ganz anders hier: Es macht Vergnügen für die vorliegende türkische Internet-Zeitschrift zu schreiben (und ich hoffe, dass das Vergnügen daran auch zu spüren ist).

Dabei versuche ich mir den Leserkreis und dessen Interessen vorzustellen (wie ein fiktives Gespräch mit dem/der Lesenden), und entsprechend spielt Wikipedia.de als Informationsquelle eine wichtige Rolle in diesem Artikel. Wir würden in einer

deutschen Zeitschrift eher davon absehen, einen solchen Literaturnachweis zu verwenden, so lange wir uns noch den Weg zum realen Buch in die nächste Bibliothek leisten. Aber auch bei uns ändert sich das Verhältnis zu den Informationsmöglichkeiten im Internet erheblich, und für eine Erstinformation werden die meisten auch bei uns wohl Wikipedia anklicken.

Ich beginne mit einer Meldung aus der “Badischen Zeitung” (Freiburg i. Br.) vom 24. Mai 2016, die zu denken gibt und zum Nachdenken anregt.



Nun muss man hier davon absehen, dass man “Umfragen” gegenüber, deren Datenmenge und Zuverlässigkeit in der Auswertung man nicht kennt, grundsätzlich skeptisch sein sollte. Wer hat Interesse an dieser Umfrage? Wem sollen die Ergebnisse Vorteile bringen? Wer könnte also eine Umfrage bestellen, um sein Wunschergebnis bestätigt zu sehen? – Ein anderer Aspekt ist, dass Umfragen nicht nur “allgemeine Meinung” spiegeln, sondern diese auch formen und mitgestalten. Das kann fatale Folgen haben: Bei der nächsten Umfrage gibt man sich “modern” und übernimmt vielleicht das [angebliche] Urteil anderer als eigenes Vorurteil. Auch davon wollen wir hier absehen. – Doch was grundsätzlich zu denken gibt (und das hat im Deutschen eine eher negativ besetzte Konnotation zur Folge: Man *bedenkt*, man hat Bedenken) ist, dass hier nach allgemeiner Vorstellung [das ist sozusagen mein “Vorurteil”] Grundwerte angesprochen werden wie “Familie / Kinder” und “Gott”, denen offensichtlich hier von einem großen Teil junger Menschen kein besonderes Gewicht mehr zugestanden wird. Es geht heute angeblich auch ohne “Gott und Familie”, also ohne Bezug zum und Einbindung eigener Verantwortung im Transzendenten [“Gott”] und ohne soziales Netzwerk auf unterster Ebene [“Familie”]. Wir sind unser eigener Herr (behaupten wir). «Den Himmel überlassen wir den Engeln... und den Spatzen» (nach Heinrich Heine). – Bei den hohen Prozentzahlen für “ohne Auto” und “ohne Fernsehen” bin ich allerdings skeptisch. Um das näher beurteilen zu können, müsste man auch zusätzlich wissen, wie

gefragt wurde. Die angezeigte Tendenz jedoch scheint mir wichtig: *Internet* ist unverzichtbar (und auch diese Zeitschrift lebt davon).

Zweifellos darf man unterstreichen, dass die mögliche Öffnung zur “Welt”, nämlich das Verfügen über Informationen (und die freie Weitergabe solcher Fakten), die nicht an den eigenen Landesgrenzen oder an kulturbedingten Grenzen Halt machen, eine Forderung für ein modernes Leben in “Freiheit” ist. Wissen macht frei, Unwissenheit ist auch eine Form von Ein- bzw. Ausgesperrtsein: eingesperrt in den Käfig eigener Vorurteile, ausgesperrt von der Möglichkeit, solche mit dem Wissen von anderer Seite zu überprüfen und vielleicht zu revidieren. – Wir bewegen uns hier in einem gedanklichen Raum, der sehr subjektiv besetzt ist und über den heftig diskutiert werden kann. Auch das sollten wir mit bedenken, bevor wir zu anderen Gedanken übergehen.

Worum es hier ebenfalls nicht geht, sind Probleme, die wir (unter anderen Voraussetzungen) als “Abhängigkeit von sozialen Netzwerken im Internet” bezeichnen, nämlich als krankhafte Computerspielsucht etwa, als Internetsucht und so weiter. Gedanken in dieser Richtung könnten allerdings parallel verlaufen, nämlich mit Hinblick auf die dort von Betroffenen beschriebene “Einsamkeit und innere Leere”, welche die Pseudo-Kommunikation über Internet erzeugt. Wenn man sich *nur* auf Wikipedia verlässt, obwohl man auch andere Quellen (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften) zur Verfügung hätte, begibt man sich meines Erachtens ebenso auf die Ebene eines gefährlichen “Pseudo-Wissens”, nämlich einer Information, deren Relevanz man nicht mehr kritisch hinterfragt. Darüber muss man sich Gedanken machen (und nur die sind hier angesprochen).

Die Idee mit *Wikipedia* entstand in den USA Anfang des Jahres 2001 mit einem neuartigen Online-Lexikon. Wissen sollte für jeden frei zugänglich sein, und zwar weltweit. Unzählige Freiwillige waren sofort bereit, Artikel zu schreiben; nach einem Jahr gab es bereits 20.000 Beiträge zu unterschiedlichen Themen. Im März 2001 begann eine deutschsprachige Wikipedia, und im Jahre 2016 gibt es insgesamt wohl über 37 Millionen Artikel in etwa 300 verschiedenen Sprachen. Die deutsche Wikipedia ist (nach der englischen und der schwedischen) mit ca. 2 Millionen Artikeln vom Umfang her die “Nummer 3”. Man kann sich den Umfang einer solchen Datenmenge kaum vorstellen. 2016 hat ein New Yorker Künstler in Berlin mit der deutschen Wikipedia eine “begehbare Bibliothek” entworfen, in der die (deutschsprachige) Datenmenge in gedruckten Bänden (das heißt Bücher mit einem Durchschnittsumfang) deutlich wird: Es ergeben sich 3.406 Bände – dreitausend... das ist schon eine beachtliche Bibliothek (“*Badische Zeitung*” vom 31. Mai 2016).

Eine Erfolgsstory also? Nicht nur. In einem Bericht in der “*Badischen Zeitung*” (Freiburg i. Br.) vom 15. Januar 2016 (aus dem auch die obigen Angaben über die Wikipedia-Geschichte stammen) wird als Problem zum Beispiel “ein harscher Ton in der Community” erwähnt. Manchmal ist es kein fiktives Gespräch, ganz im Gegenteil eher eine harte Auseinandersetzung mit einem unbekanntem Gegenüber. Wikipedia [*Wiki*] ist auch ein Beispiel für die “Einsamkeit” des Menschen, wenn er sich in modernen Medien bewegt. (Denken wir nur an das oft gesehene Bild von dem jungen Paar, etwa in der Straßenbahn, die sich mit gezückten Smartphones gegenüber sitzen, jeweils auf ihr eigenes Display starren, aber offenbar zu keiner Unterhaltung fähig sind,

kaum ein direktes Gespräch pflegen. So sitze ich ebenfalls am PC-Bildschirm Wikipedia gegenüber.)

Und wenn man für Wiki schreibt, muss man sich “warm anziehen”, man darf Kritik gegenüber nicht empfindlich sein. In dieser Hinsicht ist die Anonymität der Beiträger meines Erachtens ein Problem. Wie in anderen sozialen Netzwerken im Internet wird einiges oft viel schneller geschrieben als dass in Ruhe darüber nachgedacht wird. Reaktionen auf das Geschriebene treffen nach Minuten ein und sind manchmal gnadenlos. Twitter und ähnliche Netzwerke zeigen mir das täglich. – Aber auch viele wohlmeinende Kritiker begleiten Wikipedia. Zum Beispiel Martin Haase [vgl. seine Artikel in Wikipedia und seine Webseite], Prof. der Romanistik in Bamberg, ist für Wiki aktiv (und war sogar Vorstandsmitglied), und er hat mehrere Arbeiten darüber geschrieben. – Und Wiki war und ist derart “erfolgreich”, dass die großen Lexika ihre Druckversionen innerhalb von wenigen Jahren aufgegeben haben, nämlich die “Encyclopædia Britannica” [vgl. Artikel in Wikipedia] 2012, der deutsche “Brockhaus” 2014 [vgl. Artikel “Brockhaus Enzyklopädie” in Wikipedia]. Die Zukunft gehört offensichtlich den digitalen Medien, nicht mehr dem gedruckten Buch.

Ein anderes Problem, welches in einem Artikel in der “*Badischen Zeitung*” vom 31. Mai 2016 ebenfalls angesprochen wird – siehe oben zur “begehbaren Bibliothek” –, ist, dass die jüngere Generation der ab 1981 bis um das Jahr 2000 Geborenen zwar mit allen modernen Medien aufwachsen und sie problemlos und intensiv benutzen. “Sie interessieren sich natürlich für Nachrichten... [nämlich] um Informationen von Klimawandel über Schminktipp bis hin zu Games.” Es gibt einen deutlichen “Informationshunger”, aber es gibt keine “Filterung” der Informationen. “Die Herkunft der Nachrichten wird dabei allerdings oft nicht hinterfragt” (aus einem Interview mit dem Medienwissenschaftler Stephan Weichert). – Dass ich die örtliche Tageszeitung (die “*Badische Zeitung*”, immerhin mit einer eigenen, qualifizierten Redaktion) benutze, ist ebenfalls ein eher konservatives Verhalten Älterer. Auch die Zeitung geht ins Internet, und ihre Verfügbarkeit gehört meines Erachtens wie alle anderen Informationen, welche digital erreichbar sind, zu den Grundvoraussetzungen unseres Alltags in einer Demokratie. Doch wir verbleiben bei “Wikipedia”.

Meine “Erfahrungen mit Wikipedia.de” haben auch mit “Freude am Schreiben” zu tun. Und wenige Tage nach Ali Osman Öztürks Besuch fiel mir folgende Meldung in der “*Badischen Zeitung*” vom 9. Oktober 2015 auf; damit begann das neue Projekt erste Konturen zu bekommen:



Es ist eine gute Sitte dieser Zeitung, in kleinen Meldungen nützliche Erklärungen zu liefern. – Ich will mich im Folgenden darauf beschränken, eigene Erfahrungen mit Wikipedia.de darzustellen und zu kommentieren. – Dabei sind die Artikel und deren Inhalte selbst nicht so wichtig; sie sind nur Beispiele, an denen meine Erfahrung gebunden ist.

2. Das fachliche Interesse

Im Februar 2015 schrieb ich für Wikipedia.de auf meine Autorensseite (in Wiki heißt sie “Benutzerseite” = “Benutzer: Lundbye1941” [hiermit unterlaufe ich bewusst die Anonymisierung von Wiki; mein geschütztes Passwort bleibt mir allerdings]: “Ich (Februar 2015) bin Wissenschaftler im Ruhestand und habe mich beruflich mit u. a. Literatur, Volksüberlieferung (im Rahmen der Europäischen Ethnologie, Teildisziplin Folkloristik), Vorurteilsforschung und Mythologie beschäftigt. Für Wikipedia.de schreibe ich seit November 2009 mit wechselndem Erfolg. Ich wohne in Deutschland, meine familiären Schwerpunkte waren/sind jedoch auch in Dänemark und Österreich; fließend spreche ich Dänisch und Deutsch, relativ gut Französisch, einigermaßen Englisch. Zuweilen schreibe ich auch für Wikipedia.dk [auf Dänisch] und für Salzburgwiki.at [in Österreich]. Wachsend ist mein hobbymäßiges Interesse an der Genealogie (“Geneanet” = oholzapfel) und der eigenen Familiengeschichte.”

Es gibt also Artikel bei Wiki, die aus “beruflichem” Interesse entstehen, zweitens solche, die auf beruflicher Erfahrung beruhen und deshalb auch als “fachlich” bezeichnet werden dürfen, und drittens solche, die zwar aus hobbymäßigem Interesse geschrieben wurden, aber mit dem beruflichen und fachlichen Hintergrund der

Verfasserin und des Verfassers auch als “zuverlässig” eingestuft werden sollten. – Die *Anonymisierung* bei Wikipedia hat zwar den Vorteil, dass relativ “demokratisch” jede und jeder beitragen kann (und Vorurteile gegenüber angeblich “ungebildeten Laien” unterbleiben sollten). Andererseits zeigt die Praxis, dass damit die Verlässlichkeit einer Information in Frage gestellt bleibt, weil man die anonymisierte Quelle kaum ausreichend und gerecht beurteilen kann. Da hilft selbst die Benutzerseite, die über den Autor informieren sollte, nur wenig weiter, weil auch sie subjektiv geschrieben ist. Eine ständige Forderung bei Wikipedia ist demnach zu Recht der Nachweis jedes einzelnen Hinweises durch eine *Quelle* (in einer Anmerkung). Zusammenfassungen und übergreifende Gedanken haben es da schwer.

2.1. Die ehemals berufliche Arbeit als weiterlaufendes Hobby

Auf meiner oben genannten Benutzerseite folgt ein weiterer Text, der Einzelheiten aufführt. “Mit weiterhin beruflichem Interesse“ waren es zuerst (im Dezember 2009) neun größere Artikel zur *Volksliteratur* (Volksballaden u. ä.), um diese Artikel zu beobachten und die Funktion von Wiki entsprechend kennen zu lernen. Etwa bei “*Es waren zwei Königskinder*” habe ich fortlaufend in die Diskussion eingegriffen, weil immer wieder die Textstelle “Nonne” zu einer altgermanischen “Norne” geändert wurde, dafür aber keine und zuletzt nur sehr unzuverlässige Belege vorgelegt wurden. Man kann über die möglicherweise dahinterliegenden Mentalitäten spekulieren, die sich solch eine Änderung wünschen. In diesem Zusammenhang habe ich vor der Liedtexte-Datenbank *ingeb.org* als offensichtlich ideologisch belastet gewarnt (kurzfristig landet man bei Neonazis in Kanada). Nochmals habe ich diese Warnung bei “Auf einem Baum ein Kuckuck” wiederholt. Man wollte das zwar bedenken (Februar 2012). Passiert ist offenbar nichts; weiterhin ist dort der Verweis von 2011 aktiviert. Meine im Februar 2015 bei “Es waren zwei Königskinder” eingefügte Ergänzung mit der Anmerkung, diesbezüglich doch auf der “Diskussionsseite” nachzusehen, wurde innerhalb von Minuten (!) gelöscht. Möglicherweise war das ein automatisches Programm, aber mein Gefühl sagte mir: Man schaut mir offenbar “auf die Finger”. Das ist ja grundsätzlich auch richtig, wenn man bedenkt, welchen falschen “Korrekturen” Wiki manchmal zum Opfer fällt (*wir* werden Beispiele dafür *besprechen* [das ist natürlich hier die Fiktion eines Gesprächs mit dem Leser – wie altmodisch!]).

Apropos “wir”: Solche Wörter, welche die ältere (!) Wissenschaft gerne verwendete, um “Einverständnis” mit dem Leser zu suggerieren, werden einem von Wiki “um die Ohren geschlagen”. “Wir”, “meines Erachtens”, “meiner Ansicht nach” und so weiter sind absolute Unwörter bei Wiki und lösen eine ziemlich schnelle Löschung aus. Es ist richtig, dass mit solchen Hinweisen oft verschleiert wird, dass man dafür keinen Beleg hat. Gleichzeitig wird aber von Wiki festgeschrieben, dass es nur Fakten und Tatsachen gibt, deren Wahrheitsgehalt nachprüfbar ist. Es gibt keine eigene “Meinung”, es gibt keine “Interpretation”, es gibt keine bedeutungsgefüllten “Zwischenräume”, von denen Literatur lebt. Daraus ergibt sich, dass Wiki grundsätzlich mit interpretierbaren Daten wie eben literarisches Schaffen Probleme hat (*wir* kommen darauf zurück). [Wenn ich hier “ich” schreibe, benutze ich für Wiki ebenfalls ein “Unwort”, ein “unschönes”, ein “unerwünschtes” Wort, vgl. Wikipedia.de.] – Hier geht es vorerst um die Schicksale meiner einzelnen Artikel; dabei sind weniger die Inhalte dieser Artikel wichtig als eben ihr “Schicksal” bei Wiki.

Die genannten Beiträge wurden nach ihrem jetzigen Stand [Juni 2016] kontrolliert. Im Dezember 2009 habe ich als "Versuchsartikel" eine Reihe von Volksliedern und Volksballaden für Wikipedia.de bearbeitet. Es sind Beispiele, die mir für die Gattung typisch erscheinen, die zum Teil eine breite Überlieferung vorweisen und die (vom Inhalt her) in der Öffentlichkeit weitgehend bekannt sind: "*Bayerischer Hiasl (Volkslied)*", die Geschichte eines Wilderers, der 1771 hingerichtet wurde. Der Artikel ist weitgehend unverändert im Juni 2016, es sind keine Eintragungen auf der Diskussionsseite. – Die Geschichte der "*Bernauerin (Volksballade)*" spielt in Bayern im Jahre 1435 (aber das Lied ist erst seit nach 1752 belegt) und ist vom Inhalt her gleichfalls sehr populär. Der Artikel ist ebenfalls weitgehend unverändert im Juni 2016; es sind keine Eintragungen auf der Diskussionsseite.

Ein weiterer, mir wichtiger Artikel betrifft "*Graf und Nonne*", eine berühmte Volksballade mit sehr umfangreicher Überlieferung (u. a. Goethe hat sie 1771 aufgeschrieben), zu der ich selbst umfangreich die Dokumentation und den wissenschaftlichen Kommentar geschrieben habe (gedruckt erschienen 1988). Ich wollte mich für Wiki kurz fassen, und das kam offenbar nicht gut an. Generell meine ich, an der Arbeit mit diesem Artikel feststellen zu können, dass Wikipedia sich mit der Vorstellung, dass *Literatur interpretiert* werden muss, schwer tut, weil hier notwendigerweise der Bereich von nüchternen Fakten und (naturwissenschaftlichen) Daten überschritten wird. Der Artikel bekam den Vermerk, dass eine "Überarbeitung" nötig sei (so bis heute, Juni 2016); ich habe ihn im Februar 2011 erweitert, und in dieser Form besteht er weiterhin (Juni 2016). Auf der Diskussionsseite bei diesem Artikel habe ich auf die Einwände (vom Februar 2010) geantwortet (Februar 2011, zusammen mit der Erweiterung). Von den Einwänden gegen meine Darstellung scheint mir vor allem einer interessant: Meine "Hinweise zur Interpretation" würden sich wie aus einer "*Lernhilfe für Abiturienten*" lesen, und das will Wiki offenbar nicht sein (bzw. dieser Wikipedia-Beauftragte will es nicht haben). Warum eigentlich nicht? Sicherlich wird sie vielfach so benützt.

Mit "*Es waren zwei Königskinder*" gab es besondere Probleme. Es ist eine klassische Volksballade mit räumlich sehr breitgestreuter und zeitlich längerer Überlieferung. Mein Artikel vom Dezember 2009 wurde bald von anderen "bearbeitet", und zwar in einer Weise, die ich sehr interessant fand (und gerade um in dieser Richtung Erfahrungen zu sammeln, hatte ich die Probeartikel in Wiki eingestellt). Literarische Artikel in Wikipedia sollten an sich keine ausführlichen Texte präsentieren (dafür gibt es eigene Abteilungen), aber in diesem Fall wurde mein Text (bzw. der Textanfang und kleine Teile anderer Strophen, ergänzt durch Inhaltsangaben) "ergänzt" mit insgesamt 17 Strophen, und das wurde mit meinem Kommentar zusammengeführt, allerdings ohne Quellenangabe (woher diese 17 Strophen stammen). Und Kommentar und Text passten jetzt nicht mehr zusammen... Es war leider eine etwas oberflächliche Bearbeitung, die aber vermutlich in bestimmter Absicht geschah. In der Ballade spielt nämlich eine "Nonne" erzähltechnisch die Rolle der Schädigerin [sie schadet den anderen], und ein Wiki-Bearbeiter "korrigierte" das im Februar 2011 zu "Norne". Das ist ein Wesen der germanisch-nordischen Mythologie, das für das Schicksal mitverantwortlich ist. Die Idee ist an sich zwar reizvoll, aber alle Varianten (mehrere Hundert davon im Deutschen Volksliedarchiv, dessen Leiter ich war) sprechen nun mal von einer Nonne. Die "Norne" wurde wieder gestrichen, und meine "Nonne" wurde

eingefügt. Das Hin und Her kann man auf der Diskussionsseite nachlesen; ein Hinweis dazu wollte ich als lehrreiche Erfahrung dort belassen.

Doch die Norne kam wieder, und ich wurde als “offensichtlich sehr engagierten Benutzer” getröstet: Mein Text mit “Norne” sei “schlicht und ergreifend falsch”. Gegen die “Norne” zu sein, sei “ziemlich ignorant gegenüber der Faktenlage”. Ich widerspreche: Die neuerliche, wiederholte Ergänzung mit der “Norne” ist m. E. falsch. Ich wüsste gerne die Quelle zu diesen “vereinzelten Texten”, die angeblich von einer Norne sprechen. Ich vermute, dass es dazu keinen (wissenschaftlich gesicherten) Beleg gibt. Und noch im Februar 2011 werde ich belehrt: “...die drei wahren Nornen heißen Urd (das Gewordene), Verdandi (das Werdende) und Skuld (das Werdenwollende)... (Nornen stammen) aus der nordischen Mythologie und sie lenken die Geschichte [Geschicke] der Menschen und Götter und wohnen in der Wurzel der Weltenesche Yggdrasil.” Das ist zwar nett (und nicht falsch), hat aber nichts mit unserer Volksballade zu tun. – Bereits einen Tag später ist das wieder zugunsten meiner Fassung als “unbelegt” gestrichen. Im September 2011 wurde von einem anderen Benutzer die Norne wieder hineingeschmuggelt – und erneut gelöscht.

Im März 2012 korrigiere ich den (noch immer) 17-strophigen Text nach einer korrekten Vorlage und füge in die Diskussion ein: Die Quelle, die ein vorheriger Bearbeiter für den Text höchstwahrscheinlich benutzt hat, aber eigene “Verbesserungen” einfügte, wurde nach der zitierten, wissenschaftlichen Vorlage jetzt korrigiert. Es ist eine Aufzeichnung aus mündlicher Überlieferung. Ausgangspunkt einer Interpretation sollte immer eine konkrete, korrekt wiedergegebene Variante sein (ich benützte eine der Aufzeichnungen aus dem Deutschen Volksliedarchiv, ein Text, der in mündlicher Überlieferung dokumentiert wurde). Diese Variante kann man dann mit weiteren Varianten vergleichen (auch deswegen ist die Trennung von analysierendem Wiki-Artikel und ergänzender Text-Dokumentation richtig). – Im Januar 2013 gab es folgenden Eintrag:

Es waren zwei Königskinder... Der hier wiedergegebene Liedtext stammt aus dem Liederbuch der Burschenschaften: Moritz Schauenburg: *Allgemeines Deutsches Kommersbuch*, Lahr 1896. Hier wird von einem “falschen Nönnchen” berichtet. Ursprünglich war aber von einer “Norne” die Rede, von der in den älteren Publikationen berichtet wird. Bei einer genauen Betrachtung des Textes gibt im Zusammenhang ja auch nur die “Norne”, eine Schicksalsgöttin in der nordischen Mythologie, einen Sinn [behauptet der Bearbeiter auf der Diskussionsseite]. Hier die gewünschten Quellen: Friedrich Heinrich Bothe: *Frühling Almanach*, Berlin 1804; von der Hagen: *Deutsche Volkslieder*, Berlin 1807; E. Baumstark und A. W. v Zuccalmaglio: *Volksänge*, Darmstadt 1835; Annette von Droste-Hülshoff, 1842; *ingeb.org-Volkslieder*.

Ich habe darauf im März 2014 geantwortet: Ich sehe, dass sich jemand bemüht hat, leider mit zweifelhaftem Erfolg. Die drei angegebenen “Quellen” (davon abgesehen, dass man ohne Stellen- und Seitenangabe den Sachverhalt nicht unmittelbar nachprüfen kann) von 1804, 1807 und 1835 können nicht als wissenschaftliche Nachweise gelten. Bei der Droste (1842) gilt der Vorbehalt nicht unbedingt; sie ist sonst eine wichtige Quelle für manche Volksballade. Ohne Stellennachweis kann ich nicht entscheiden, ob sie eine ‚Norne‘ aufgezeichnet oder nur vermutet hat. Bis um die Mitte des 19. Jh. war ‚mythologische‘ Interpretation üblich (aber nicht unbedingt richtig). “Ingeb.org” würde ich als ideologisch belastet einstufen; von einer derartigen ‚Quelle‘ sollte man m. E. die

Finger lassen [darüber berichte ich oben und noch an anderer Stelle]. Und ein studentisches Gebrauchsliederbuch von 1896 ist keine wissenschaftliche Quelle für einen solchen Text. – Bei den anderen genannten Hinweisen muss man leider sehen, dass wir erst nach den 1850er Jahren von einer wissenschaftlichen Liedforschung sprechen können, die langsam anfängt und (vielfach erst nach 1900) tatsächlich Liedtexte vorlegen kann, welche wissenschaftlicher Kritik genügen.

Das alles kann man natürlich von anderen Wiki-Bearbeitern nicht unbedingt erwarten, aber dafür gibt es ja Fachkollegen, die sich um Mitarbeit bemühen. Dass man selbst als “ignorant” (unwissend, dumm) u. ä. bezeichnet wird, muss man hinnehmen, wenn man sich auf das Abenteuer der anonymen Mitarbeit bei Wiki einlässt (ich sagte, man muss sich “warm anziehen”). Problematisch und fatal wird die Sache, wenn sich mein Verdacht erhärten sollte (nämlich auch mit Verweis auf “ingeb.org”), dass hier aus ideologischen Gründen “verbessert” wird. Da wollen Bearbeiter der klassisch-antiken Sage (Dardanellensage) ein pseudo-germanisch-nordisches Mäntelchen umhängen. Wikipedia würde in eine Falle rechtsextremer Ideologie geraten, die ihr nicht zu wünschen ist. – Wichtig ist hier festzuhalten, dass die “*Diskussionsseite*” machmal eine wesentliche Ergänzung zum Artikel ist; es lohnt sich dort nachzulesen! Diese Diskussion macht auch deutlich, dass die anonyme Mitarbeit eine Belastung sein kann. Wenn ich für Wiki schreibe, dann entlasse ich meinen (anonymen) Text; ich habe keine Kontrolle darüber, was damit geschehen kann (wenn ich ihn nicht ständig beobachte und mich auf vielleicht endlose Diskussionen einlasse). Das ist anders bei einer wissenschaftlichen Buch- oder Zeitschriften-Veröffentlichung mit Autorennamen, für die ich mich auch nach dem Erscheinen verantwortlich fühlen darf (und muss). Der “demokratische” Aspekt der Anonymisierung bei Wiki ist bemerkenswert, hat aber seine Schattenseiten.

Wenn man bei diesem Artikel “*Es waren zwei Königskinder*” die “*Versionsgeschichte*” studiert – man kann die Veränderungen aller älteren Fassungen des Artikels mit der aktuellen Fassung vergleichen – , dann sieht man, wie die Bearbeitungsschritte hin- und hergehen; die letzte Veränderung [Stand vom Juni 2016] stammt vom Mai 2016. Weiterhin hat mein Liedtext Bestand, auf den sich auch der Kommentar bezieht. Aber er bleibt mit der Anmerkung versehen, “ältere Texte” hätten eine “Norne” statt der Nonne. Das ist schlicht Unsinn (aber es immer wieder zu korrigieren, habe ich keine Lust). Die genannten Belege von 1804, 1807 und 1835 halten wissenschaftlicher Kritik nicht stand (siehe oben); sie stammen aus der vorwissenschaftlichen Epoche, die allzu “mythologiegläubig” war. Die Volksballade selbst kann auf Hunderte von Textbelegen seit dem 15. Jahrhundert zurücksehen; der älteste Hinweis gilt einer Melodie von 1480. Bei Wikipedia sollte es ausreichen, auf die entsprechende wissenschaftliche (gedruckte) Literatur zu verweisen; ein Lexikonartikel kann nicht die Fülle wissenschaftlicher Texte, Kommentare und Argumente nachdrucken und wiederholen. – Dazu kommt, dass der Artikel im Mai 2015 mit dem generellen Vermerk versehen wurde, dass er “nicht hinreichend mit Belegen” ausgestattet sei, und das wird verbunden mit der Drohung, dass Angaben demnächst “entfernt werden”. Welche Angaben? Und gewinnt man damit freiwillige und ehrenamtliche Mitarbeiter? Der Frust hält sich in Grenzen, weil ich “verstehe”, dass ich für einen Artikel, den ich einmal in den *Dschungel von Wikipedia* entlassen habe, nicht

mehr verantwortlich bin (auf der Diskussionsseite habe ich wiederholt meine Bedenken notiert und auch am Artikel selbst gearbeitet, doch alles hat seine Grenzen).

Ein Verweis von der *“Rosenburg”* [*Schloss Rosenberg (Niederösterreich)*], den ich in Verbindung mit der Bearbeitung der folgenden Volksballade eingefügt hatte, ist (irgendwann) wieder gestrichen worden. Aber umgekehrt ist der Verweis von *“Schloss in Österreich”* auf die Rosenberg geblieben. Gerade die *Vernetzung der Artikelinhalte* untereinander ist ein großer Vorzug von Wikipedia (gut markiert mit [[...]]; auch noch nicht vorhandene, aber wünschenswerte neue Artikel werden **rot** gekennzeichnet), und entsprechend sind solche Verweise wichtig. Ein gutes Sachbuch hat ein ausführliches Register; Wiki ist in dieser Hinsicht perfekt. Fast zu perfekt: Ich bekomme alles geliefert, muss es aber selbst einordnen und werten. – Zurück zur *“Rosenburg”* bei Wiki: Ich muss mich nicht veranlasst sehen, den (an sich sinnvollen) Verweis wieder einzufügen, aber da man vielfach den Ort der Handlung dieser berühmten deutschen Volksballade mit der historischen Rosenberg verbindet (auch z. B. in der Werbung für den Tourismus), halte ich den Hinweis für nützlich. Damit er nicht wieder *“verschwindet”*, füge ich ihn auf die Diskussionsseite ein (Juni 2016). Der dazugehörige Artikel (*Schloss in Österreich*) wurde von mir ebenfalls im Dezember 2009 angelegt, und er verblieb weitgehend unverändert. Selbst der Artikel über die Volksballade vom *“Mädchenmörder”* hat bis heute weitgehend unverändert überlebt. Gerade in diesem ist viel von literarischer Interpretation die Rede, und ich hätte eigentlich befürchtet, dass das den Unmut der Wiki-Puristen herausfordert, welche keine *“Meinungen”*, sondern nur trockene Fakten haben wollen. Nur Glück gehabt?

Weniger *“Glück”* hatte ich beim Artikel über die Volksballade *“Tannhauser”*. Er blieb zwar, abgesehen von kleinen Veränderungen und Ergänzungen, weitgehend unangetastet. Dass ich aber den Titel der Volksballade (*Tannhauser*) von Wagners *“Tannhäuser”* gerne deutlich unterschieden hätte, musste ich mir erst erkämpfen. Ich hatte (wie das in der Wissenschaft meiner Generation durchaus üblich war) angemerkt, dass *“wir”* dieses Lied so und so benennen, und dass *“unseres Erachtens...”* Hoppla! Ich kann auch diesen Satz kaum beenden, bevor ich reumütig bekennen muss, dass in der Wiki selbstverständlich keine *“persönliche Meinung”* eine Rolle spielt und dass auch keine *“Wertung”* stattfinden darf. Man kann es auf der Diskussionsseite zu *“Tannhauser”* nachlesen, wie mir das um die Ohren geschlagen wird. Und: *“Aussagen, die nur auf persönlichen Erkenntnissen von Wikipedianern basieren, gehören nicht in die Artikel.”* (Es war meine *“persönliche Erkenntnis”*, *Tannhauser* und *Tannhäuser* nicht zu vermischen; davor [und danach] hat sich [meines Wissens] niemand dafür interessiert.) – Da gerät die *literarische Interpretation* schnell an ihre Grenzen. Auch wenn ich das lieber etwas weniger strikt gehandhabt sehen würde, kann (muss) ich mich dem unterordnen. Als Literaturwissenschaftler würde ich doch gerne festhalten, dass ich mir eine persönliche Meinung (aufgrund vielleicht widersprüchlicher Fakten und widersprüchlicher Erkenntnisse anderer) erarbeite, aber für Wiki spielt das keine Rolle. Muss die Wikipedia deshalb notgedrungen auf viele literarische Themen bzw. auf die Darstellung der (möglichen) Interpretation solcher Themen verzichten?

Im Dezember 2009 kam ein Artikel über den *“Mädchenmörder”* dazu, eine verbreitete Volksballade mit dem internationalen Stoff vom Ritter Blaubart; der Artikel wurde ergänzt und blieb weitgehend unverändert (siehe oben). – Mit den gewählten Volksballaden habe ich ein kleines Spektrum dieser Gattung abdecken wollen. Ich habe

das (ebenfalls im Dezember 2009) ergänzt durch drei theorieorientierte Artikel: *“Epische Formel”* (weitgehend unverändert, eigene Ergänzung vom November 2014), *“Variabilität (Volksdichtung)”* (weitgehend unverändert) und *“Volksballade.”* Dazu habe ich, da ich mehrfach eigene Literatur zitiert hatte, selbst einen Artikel *“Otto Holzapfel”* (laufend ergänzt) geschrieben. Das klingt nicht sehr bescheiden, aber ich entschuldige mich u. a. damit, dass der Wiki-Benutzer quasi ein Recht hat zu erfahren, worauf die oben genannten Artikel zu verschiedenen Volksballaden und zu ihrer Gattung beruhen. Der Artikel *“Volksballade”*, der mir selbstverständlich besonders wichtig war, wurde an der Stelle eines bestehenden, wenig aussagekräftigen und sehr kurzen Hinweises im Dezember 2009 von mir neu geschrieben. Es gab einige kleinere Änderungen dazu und eine kurze Ergänzung, im Wesentlichen ist der Beitrag geblieben. Offenbar ist es leichter, einen völlig neuen Artikel zu schreiben, als einen bestehenden umzuändern und zu ergänzen bzw. zu erweitern. Das kann aber gelingen, wenn im bestehenden Artikel ein umfangreiches Kapitel neu eingefügt wird (siehe folgendes Beispiel).

Den bestehenden Artikel zum *“Oberösterreichischen Bauernkrieg”* habe ich im Januar 2010 um ein umfangreiches Kapitel *“Lieder zum Oberösterreichischen Bauernkrieg 1626 als Spiegel der historischen Ereignisse und als Propagadamittel”* erweitert. Mit dieser Behandlung eines typischen Beispiels aus der Gattung des historischen Volksliedes bin ich den eigentlichen Historikern, die um den gesamten Artikel manchmal heftig streiten, nicht in die Quere gekommen, und mein Beitrag hatte (bisher) Bestand. In diesem Fall hatte ich es etwas leichter, da ich mich mehr oder weniger auf einige einzige Quelle (Hartmann 1907), beziehen und auf dieses Standardwerk immer wieder hinweisen konnte. Dem Wunsch von Wiki, *“exakte Daten”* zu liefern, kommt das entgegen. Bei Übersichtsartikeln (wie z. B. *“Volksballade”*) ist das schwieriger, weil vorhandene Literatur nur Teilbereiche abdeckt. Punktuelle Einzelheiten würden dagegen die Übersicht erschweren. (Aber dort, bei *“Volksballade”*, hat sich ein etwas kurioser Literaturhinweis eingeschlichen, den ich wohl oder übel unangetastet stehen lasse; was er zur Übersicht beiträgt, ist mir unbekannt. Das ist ein Beleg dafür, dass der ursprüngliche Autor nach der Veröffentlichung seines Artikels mehr oder weniger die *“Aufsicht”* darüber, aber auch die *“Verantwortung”* dafür verliert. Ich habe an anderer Stelle darauf hingewiesen.)

Eine etwas kurioses Schicksal hat der Artikel *“Sesenheimer Lieder”* (gehört zum Umkreis der Goethe-Literatur). Als ich ihn einmal suchte, fand ich ihn nicht, und ich wunderte mich, dass ein so wichtiger Begriff unbearbeitet geblieben sein sollte. Ich habe den Artikel im Mai 2012 neu angelegt und während der ersten Tage mehrmals ergänzt. Und ich habe dabei erfahren, dass der frühere Artikel wegen *“Vandalismus”* (Zerstörungswut, Zerstörungssucht) völlig gelöscht worden war. Damit ist auch die alte *“Versionsgeschichte”* verschwunden. Man kann aber vermuten, worum es sich handelt (und man fragt sich, was das für arme Menschen sind), wenn man in der Versionsgeschichte des neuen Artikels nachlesen kann, dass jemand am 25. Mai 2016 um 6.38 Uhr ein Wort einsetzte, das um 7.29 Uhr (von einem anderen) wieder gelöscht wurde. Dass Wiki für sexuelle Phantasien herhalten muss, hätte ich nicht für möglich gehalten; *“Vandalismus”* ist dafür sicherlich ein richtiger Begriff. Hier sollte man sich nicht scheuen, sofort zu reagieren; Wiki ist für solchen Unfug zu schade. Sonst ist der wichtige Artikel weitgehend unversehrt geblieben (Gottseidank). Mir tut es nur leid um

den vorherigen, gelöschten Artikel, der vielleicht gute Hinweise enthielt, die (für uns Leser) jetzt verloren sind. Vielleicht sollte Wiki sich die Möglichkeit offenhalten, in solchen Fällen von sich aus einen entsprechenden (neuen) Bearbeiter anzusprechen und ihm den gelöschten Artikel zu überlassen? (Wiki scheint mir in solchen Fragen zu “groß” geraten zu sein; bei kleineren Unternehmen dieser Art findet ein persönlicher Kontakt leichter und eher statt.)

Im April 2013 ging es mir um einen Gedichtband von *“Anastasius Grün”*. Die erhebliche Erweiterung setzte ich auf die Diskussionsseite (zusätzlich mit einer Kritik an Wikipedia); dort (auf der Diskussionsseite) ist das Kapitel verblieben, obwohl es gut in den Artikel passen würde. (Niemand hat sich die Mühe gemacht, es dort einzufügen; andererseits fürchte ich die Löschung, wenn ich es selbst mache.) – Mit dem Artikel über *“John Meier”* habe ich mich gelegentlich beschäftigt (zuletzt mit einer kritischen Rückfrage im Februar 2015). Hier setzte ich einen größeren Abschnitt direkt in den Artikel, und er verblieb dort. John Meier war 1914 der Gründer des “Deutschen Volksliedarchivs” in Freiburg, ich eine Zeit lang sein Nachfolger in der Leitung dieser wunderbaren Forschungsstelle. Manches wurde und wird über die Person von Meier und über das Schicksal dieses Instituts kontrovers diskutiert, und ich scheue die “Mühe” mich bei Wikipedia näher darauf einzulassen (veröffentlicht habe ich in Büchern und Zeitschriften genügend darüber). Bei der (von mir aus gesehen) unkontrollierbaren Reaktionsweise von Wikipedia bzw. deren Benutzer ist es mir zu heikel, mich an diesem Punkt umfangreicher zu engagieren.

“Richard Weiss” vom März 2014 war ein Artikel, für den ich sogar Dank bekam; bei Wikipedia ist das anscheinend eine Seltenheit. Bei *“Andreas Peter Berggreen”* kam im August 2014 ein größerer Absatz hinzu. Im Oktober und Dezember 2014 entstand neu *“Anders Sørensen Vedel”* (besonders zum “Hundertliederbuch” von 1591), und bei *“Jeppe Aakjær”* kam ein größerer Abschnitt für seine Gedichte (dänisch “Udvalgte Digte”, 1956) hinzu. Auch diese Mitarbeit war “beruflich” bedingt; sie betraf meine Bereiche von Volksliedforschung, Volkskunde und skandinavischer Ethnologie (und bei Vedel auch ein wenig Familiengeschichte). – 2015 schrieb ich zum Artikel *“Schlacht bei Hemmingstedt”* ein Kapitel über “Ein dänisches Lied auf die Schlacht bei Hemmingstedt”. Ein Anlass dazu war, dass ich auf eine ganze Reihe von eigenen (dänischen) Vorfahren aufmerksam wurde, die hier im Jahre 1500 in einer Schlacht gegen ein Bauernheer gefallen sind. Mir scheint es besonders “schön”, wenn sich (ehemals) berufliche und private Interessen ergänzen. – Die genannten Artikel blieben weitgehend erhalten (zumindest, was meine Beiträge betraf).

Der 9. April 1940 bedeutete für Dänemark den Beginn einer langen Besetzung durch die deutsche Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg. Das Datum spielte und spielt entsprechend auch in der dänischen Literatur eine große Rolle. Bei dem bestehenden Wiki-Artikel “Unternehmen Weserübung” (das war die Bezeichnung der deutschen Wehrmacht für die Besetzung) habe ich einen größeren Absatz “Bearbeitung in Literatur und Kunst / Der 9. April 1940 – ein patriotisches Schicksalsdatum” in den historischen Artikel eingefügt. Geschichtliches und Literarisches zu vermischen: Wiki mag das offenbar überhaupt nicht. Nach kurzer Zeit war meine Ergänzung ersatzlos gestrichen. Als ich sie wenige Tage danach ausweiten wollte, war sie nicht mehr da. Ich habe dann den gesamten Text auf die Diskussionsseite gesetzt, wo er immerhin noch nachzulesen ist. Gleiches gilt für einen ethnologischen Aspekt, den ich mit einem

längeren Absatz in den Artikel “Dänemark” einbrachte, nämlich “Beziehungen zur EU / Bearbeitung in der Literatur / Unser kleines Land – ein Autostereotyp”. Diese Erweiterung, welche wie die obige zum Verstehen der “Geschichte” notwendig ist, hielt sich etwas länger, aber im Juni 2016 finde ich sie nicht mehr. Der obige, erste Beitrag (... 9. April 1940) wurde wegen “Vandalismus” gestrichen. Was das hier sein soll, ahne ich nicht. Ich habe mich bei Wiki “beschwert” (auf der Diskussionsseite), aber meine dementsprechende Frage blieb unbeantwortet. Dazu schrieb ich: “Schade, dass ein solcher Versuch der Kommunikation mit Wikipedia offenbar nicht klappt. *“Ein fairer Dialog” mit Wiki ist leider nicht möglich...* - Ich schrieb (12. Juni 2016) auf die Diskussionsseite:

“Zu “Unternehmen Weserübung” hatte ich Anfang Januar 2015 einen größeren Abschnitt “Literatur und Kunst / Der 9. April 1940 – ein patriotisches Schicksalsdatum” hinzugefügt. Das wurde nach zwei Tagen als “essayistisch u. abseitig formuliert” wieder gestrichen. Ich setzte es auf die Diskussionsseite dort, auch weil die Verlinkung zum ähnlichen Beitrag hier weiter bestand. Zu “Dänemark” war das ein größerer Abschnitt “Beziehungen zur EU / Bearbeitung in der Literatur / Unser kleines Land – ein Autostereotyp”, der zumindest Ende Januar 2015 noch vorhanden war. Später wurde er offenbar gestrichen; ich kann nicht sehen, wann und mit welcher Begründung (der gesamte Artikel hat einige heftige Umbauten erlebt). In beiden Abschnitten ging es um die *literarische Verarbeitung* historischer und politischer Zusammenhänge (hier u. a. Dänemarks Widerstand gegen die EU). Die Vermischung von historischen Fakten und deren Spiegelung in literarischen Werken mag Wikipedia offenbar nicht. Schade! Für die weitere Arbeit auf diesem Gebiet überwiegt bei mir der Frust. Auch schade!”

Der letzte Artikel, den ich 2015 aus beruflichem Interesse schrieb, war ein Abschnitt “*Feldforschung in der Volkskunde (Europäische Ethnologie)*” als Ergänzung des bestehenden Artikels zur “Feldforschung (in den Sozialwissenschaften)”; er ist immerhin erhalten geblieben. – 2016 kam eine erhebliche Erweiterung des Artikels “Vagn Lundbye”. Er ist ein bedeutender, moderner dänischer Dichter. Zwei seiner Bücher, die ich besonders schätze, habe ich ausführlich dargestellt. Beide Beiträge sind noch vorhanden (Juni 2016). Dazu hatte ich zwei eigene Fotos der entsprechenden Buchumschläge eingefügt (bzw. eines davon zum Einfügen bei Wiki gespeichert). Bei *Fotos* ist Wikipedia (zu Recht) heikel; das entsprechende *Urheberrecht* ist kompliziert. Aber das dazugehörige Verfahren bei Wikipedia ist derart unhandlich, dass ich niemand dazu raten möchte, so etwas zu versuchen. Ich hatte die Genehmigung der beiden Verlage eingeholt und an Wikipedia geschickt; trotzdem wurden die Fotos wegen “Urheberrechtsverletzung” wieder gelöscht. Meine Weiterarbeit an diesem Artikel (und ebenfalls die intensivere Arbeit mit Wiki überhaupt) habe ich damit erst einmal “auf Eis gelegt”.

Dazu fällt mir ein vergleichbares Beispiel ein: Im Dezember 2012 klickte ich die dänische Wikipedia-Seite “Jens Rosendal” an. Dieser dänische Dichter hat u. a. einen wunderbaren Liedtext verfasst, der in Dänemark sehr populär geworden ist (“Du kom med alt...”). Aber den dänischen Text kann man nicht bei Wikipedia.dk finden. Ich hatte eine (wortwörtliche) deutsche Übersetzung geschrieben und diese auf die Diskussionsseite gesetzt (dort steht sie weiterhin). Dabei erfuhr ich (mit Dank) aber, dass der dänische Text (und also auch meine Übersetzung) nicht in dem regulären Artikel von Wikipedia stehen dürfe, weil darauf das *Copyright* des (noch lebenden) Autors ruht (und der möchte es offenbar nicht). Das ist natürlich zu respektieren. (Aber

es ist eigentlich schade, dass wir in einer derart kompliziert gewordenen Welt leben, in der die Juristen das letzte Worte haben: Das ist mein subjektives Empfinden – und ein Nicht- bzw. “Un-Gedanke” für Wikipedia-geschulte Köpfe.) – In einem ähnlichen Fall habe ich in Wikipedia.de zum Artikel “Til Ungdommen” [An die Jugend] im Dezember 2012 eine wortwörtliche, deutsche Übersetzung des wunderbaren, norwegischen Textes gegen den Krieg auf die Diskussionsseite gesetzt, weil ich der dichterischen Übersetzung im Artikel selbst keine Konkurrenz machen wollte.

Weitere Beispiele übergehe ich. – Die Bilanz insgesamt ist nicht nur positiv. Wenn man sich Mühe macht und etwas schreibt, das (aus der beruflichen Erfahrung heraus gewertet) “Hand und Fuß” hat und dieses kommentarlos gestrichen oder gar als “Vandalismus”, als sinnlose Zerstörungswut bezeichnet wird, dann stellt sich “Frust” ein. Soll man sich trotzdem noch weiterhin Mühe geben? “Wiki” hat es kaum verdient, aber vielleicht viele seiner Leser. Meine “Begeisterung” jedoch hält sich in engen Grenzen.

2.2. Fachliches Interesse mit beruflicher Erfahrung (und andere Beobachtungen)

Mein “fachliches Interesse” (wenn auch in Erweiterung meines “beruflichen Interesses”) betrifft zum Beispiel, dass mein *“Lexikon der abendländischen Mythologie”*, zuerst erschienen in Freiburg im Verlag *Herder* 1993 (und seitdem in neuen Auflagen und Ausgaben 2000, 2002, 2007 und 2010, in einer Übersetzung zudem 2009) offenbar so verbreitet und erfolgreich war, dass es als Hauptnachweis für verschiedene Wikipedia-Artikel verwendet wurde (u. a. nach dem Stand vom Oktober 2014 [Juni 2016 unverändert] bei den Artikeln: “Artio”, “Diana”, “Herme” [Hermes], “Noël” [Weihnachten], “Pseudogottheit”, “Saxo Grammaticus”, “Steinmännchen” [Hermes] und “Wilhelm Tell”. Das freut den Verfasser (und darauf brauche ich hier nicht näher einzugehen). Entscheidend dafür ist (jetzt benehme ich mich “bescheiden”) vielleicht weniger der Inhalt dieses Lexikons als eher sein Titel, der “umfassende Information” auf diesem Gebiet suggeriert, das heißt vorgibt (entsprechend wichtig für den Verkaufserfolg ist ein Buchtitel), und man deshalb relativ schnell danach greift. Früher half ein Blick auf den Verlag, die Verlässlichkeit eines Buches abzuschätzen. *Herder* (Freiburg i. Br.) hatte damals eine eigene Lexikonabteilung (die bereits nach dieser Ausgabe abgebaut wurde). Viele Artikelschreiber bei Wiki müssen sich auf solche Grundwerke verlassen können, so lange sie noch in den Regalen der Bibliotheken stehen (aber bald vielleicht nicht mehr neu geschrieben werden, also veralten). Es lohnt sich, nach der entsprechenden Quelle zu recherchieren, wenn man den Qualitätsgehalt eines Artikels prüfen will. Dem kommt manchmal entgegen, dass es zu Stichwörtern wie z. B. “Pseudogottheit” sonst wenig vergleichbare Informationen gibt. Dann bleibt so ein Lexikon oft die einzige (gedruckte) Quelle.

Wenn ich allerdings sehe, zu welchem Spottpreis das Lexikon heute antiquarisch gehandelt wird, werde ich wiederum “bescheiden”, und ich wundere mich über die Kurzlebigkeit von Büchern. Als mein Lexikon 1993 erschien, arbeitete ich allerdings auch noch für die gedruckte “Brockhaus Enzyklopädie”, und Neuauflagen dazu gibt es in gedruckter Form schon lange nicht mehr. Also “wundere” ich mich nicht über die Kurzlebigkeit von Büchern, sondern über die Schnelllebigkeit unserer Zeit. Unsere Gegenwart ist auf diesem Gebiet “papierzerstörend” und digital überaus “gefährlich”.

Ein ausgesprochen “schnellebiges” Medium ist auch Wikipedia.de. Deshalb ist es zum *Zitieren* notwendig und wichtig, den *Zeitpunkt des Zugriffs* zu vermerken. Meines Erachtens reicht es, Monat und Jahr zu notieren; Wikipedia.de verzeichnet genauestens die “Versionsgeschichte”, so dass man auch eine ältere Form des Artikels aufrufen kann. Die in der Literatur empfohlene Zitierweise von Wiki (und von anderen Internet-Quellen) mit etwa

<http://de.wikipedia.org/wiki/Spezial:Gruppenrechte>, Abruf am 03.02.2009.

oder

Wikipedia: Machtstruktur, <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Machtstruktur> (Letztes Abrufdatum: 23. Januar 2015).

oder gar

<http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite> (Zitat Hauptseite, 02.11.2007, 9:17 Uhr).

und ähnlich ist meines Erachtens übertrieben und suggeriert nur vordergründig “genaueste Wissenschaftlichkeit”. Zur “Kontrolle” klicke ich auf meiner Suchmaschine am PC entweder “Wikipedia.de” an oder den “Artikel” selbst (und lande dann zumeist an erster Stelle eben bei Wiki). Mehr braucht es zum Nachweis nicht (aber ich lasse mich gerne belehren). Allerdings ist Wiki tatsächlich nur eine “*Moment-Information*”, die morgen bereits verändert und korrigiert sein könnte. Dabei muss man dann selbst recherchieren, ob die Korrektur den Artikel verbessert oder verschlechtert hat. Das ist das eigentliche Problem, vor dem der genaue Tag, an dem ich dieses oder jenes bei Wiki gelesen habe, nebensächlich wird. Wiki ist (mit dem genauen Datum des Aufrufs) kein Garant für wirklich zuverlässige Information. Wenn man dann eine falsche Information weiterträgt, hilft es nicht viel, das genaue Datum und die Uhrzeit (!) [diese ist hier allerdings aus der Quelle von Wiki, aber trotzdem weit übertrieben] dafür festgehalten zu haben.

Nicht immer ist Wiki so *schnell*, wie man es haben möchte. Bei einem Eintrag von 2010 habe ich eigene Fotos beigesteuert und, da ich sie (mit der Technik der Wikipedia wenig vertraut) auf die Diskussionsseite setzte (die Nützlichkeit dieser Seite habe ich oben mehrmals beschrieben), bat ich darum, diese in den Artikeltext einzufügen. Meine Bitte wiederholte ich 2014: gleichfalls erfolglos. Offenbar gibt es Bereiche, die lässt Wiki einfach liegen; gleiches gilt für eine Frage zur Quellenkritik (siehe unten). Wikis “Reaktionsformen” sind, so könnte man sagen, unsystematisch. – In einem anderen Fall habe ich bei einem Artikel (“Fritz Sotke”) auf der Diskussionsseite Zweifel angemeldet, ob ein bestimmter Buchtitel diesem Autor richtig zugeordnet ist; der Titel wurde daraufhin gestrichen. Hier hat Wiki also reagiert. Auf jeden Fall hilft die Diskussionsseite, sich zu melden, ohne dass man dadurch den Artikel selbst beeinträchtigt. Dafür hätte ich noch andere Beispiele aus meinen Bearbeitungen (zur eigenen Familiengeschichte und der meiner Frau habe ich einiges geschrieben – mit unterschiedlichem Erfolg...), die ich hier aber übergehe.

3. "Einsames" Medium

Zu Beginn dieser Überlegungen nannte ich Wiki ein "einsames" Medium. Man kann die Charakterisierung dazu mit Wortspielereien verknüpfen. Ein *Buch* etwa lese ich zur Unterhaltung. Aus dem Buch beziehe ich Wissen, das mich "von unten", von der Basis her "hält". Mit dem Buch führe ich zwar kein offenes Gespräch, aber meine "Einsamkeit" damit ist selbstgewählt. Was mich aus dem Buch anspricht, bestimme ich selbst. Oft lasse ich meinen Gedanken "zwischen den Zeilen" freien Lauf. Ein Buch ist geduldig. Mit einem Buch ist ein "Dialog" möglich (im übertragenen Sinn); ich lasse mich vom Buch "ansprechen". – Ein Buch ist altmodisch. Es hat Seiten zum Blättern, einen Buchrücken (vielleicht aus Leder) zum Anfassen. Ein Buch kann ich leise schließen und weglegen. Ein Buch ist (in meinem Verhältnis zu ihm) subjektiv. Es liefert mir zwar als Faktum auch etwa eine Auskunft. Zum Vergleich oder zur Ergänzung muss ich mir jedoch ein anderes Buch, andere Bücher holen. Bücher zwingen (vielleicht) zum Vergleich.

Wikipedia (und ähnliche Internet-Medien) liefern mir Information, sogar eine Flut von Informationen. Wenn ich die Meinung daraus übernehme, bin ich *informiert*, in "Form" gebracht. Mit Wiki kommt höchstens ein Pseudo-Gespräch zustande, indem ich anonym darauf losstippe (und mir vielleicht eine virtuelle Ohrfeige einhandle). In diesem Sinn ist Wikipedia nicht "dialogfähig", mein virtuelles Gegenüber bleibt anonym. (Und wie wichtig ein *Dialog* ist, ergibt sich aus dem Titel unserer Zeitschrift.) Dialog, das Gespräch mit einem Gegenüber, setzt die Fähigkeit zum Zuhören voraus. Wiki hört mir nicht zu. – Bei einem Buch ist meine Reaktion Nachdenken, bei Wiki Finger-Protest auf der Tastatur (falls ich überhaupt reagiere – und wenn, geht das manchmal viel zu schnell: Ich denke nicht, ich tippe nicht, ich "twittere"). Wiki lässt mich einsam; ein Buch nimmt mich mit in ein Land der Phantasie. – Wiki ist objektiv. Dort ist alles fertig formuliert, Fakten sind "kalt" geschmiedet. Mit dem Buch werde ich zu eigenen Gedankenverbindungen entführt und "heiß" verführt. – Wiki ist supermodern, der PC aus Kunststoff ist leblos; sein Programm wird hochgefahren und abgeschaltet. Wiki (und ähnliche Medien) liefern mir sofort "alle" Informationen, aber mir bleibt kaum oder keine Zeit zum besonnenen Vergleich.

Schreibe ich das nur, weil ich zur Generation der "im vorigen Jahrtausend" Geborenen und Verwurzelten gehöre? Ist die kritiklose Zustimmung zu Wiki nur ein Generationen-Problem, das ausstirbt? Wiki selbst gibt mir kaum Anlass zum eigenen kritischen Nachdenken. Und wo der Zugriff zum Buch nicht oder nicht mehr besteht, ist Wiki (mit ähnlichen Internet-Medien) vielleicht die einzige Quelle, aus der ich meinen Wissensdurst stillen kann. Eigene "Kritik" ist dann keine ernstzunehmende Option. – Mit Wiki werde ich allein gelassen; Wiki entspricht der sozialen "Vereinsamung" des modernen Menschen (und fördert diese). – Die Mitarbeit bei Wiki, trotz allem, vermindert den eigenen Frust und das "schlechte Gewissen", nur Kritik daran üben zu können.

4. Quellenkritik: Schattenseiten

Quellenkritik, der kritische Umgang mit den Informationen, die man sich verschafft, gehört zu den Standardforderungen der Sprach- und Literaturwissenschaft, ja jeder Wissenschaft. Ich darf keiner Information "blind" vertrauen. Ich muss sie prüfen, und es

gibt Kriterien, nach denen ich sie prüfen kann. Das gilt für gedruckte Quellen, für Primärliteratur (Werke der Dichter etwa; da geht es um eine zuverlässige, "kritische" Edition oder um eine Ausgabe "letzter Hand", die der Verfasser selbst verantwortet hat) und für Sekundärliteratur (Werke *über* einen Gegenstand). In diesem zweiten Fall sind die Kriterien für eine kritische Prüfung sehr differenziert und schließen auch Erfahrung im Umgang mit solchen Quellen ein. Man prüft ein Buch der Sekundärliteratur etwa an der Zuverlässigkeit des Verlags, an der Literaturliste im Buch und an den Anmerkungen des Autors, im Vergleich mit seinen sonstigen Arbeiten, im Vergleich von Einzelheiten in dieser Quelle mit den Hinweisen aus anderen Quellen und so weiter.

Wikipedia ist da etwas "anders". Schon die grafische Aufmachung suggeriert Zuverlässigkeit: die in der Regel gute Strukturierung mit Zwischenüberschriften, die Möglichkeit, Anmerkungen einzufügen, die Angaben von Quellen für den einzelnen Artikel und so weiter. Im Zweifelsfall ganz wichtig ist es, sich die "*Versionsgeschichte*" eines Artikels anzusehen. Man kann daraus erkennen, wann die erste Fassung geschrieben wurde und von wem (ein Alias-Name, zu dem es vielleicht eine personenbeschreibende Seite gibt). Und man kann vor allem nachvollziehen, wie sich der Artikel im Laufe der Zeit verändert hat, wie er ergänzt oder korrigiert wurde und so weiter. Manches findet sich auch auf einer "Diskussionsseite". Wiki bemüht sich also durchaus selbst, seine Quellen und den Verlauf kritisch offenzulegen, und das ist gut so. Und es ist notwendig, weil viele der Kriterien, mit denen ich sonst Quellenkritik betreiben kann, hier nicht greifen.

Man sollte sich aber nicht "blind" darauf verlassen. Dazu folgendes Beispiel. Ich stoße auf den Eintrag zum Volkslied "Auf einem Baum ein Kuckuck saß..." (ich habe das oben bereits kurz angesprochen). Am 14. Februar 2012 hatte ich dazu kleine Ergänzungen angebracht (Liedforschung ist ja mein Fachgebiet).

"Es gibt verschiedene *Quellenhinweise* zu diesem Lied, die meines Erachtens in Ordnung sind. Etwas verwundert bin ich über den nach einem Internet-Zugriff vom 25. Juni 2011 erfolgten Hinweis auf den Text bei "ingeb.org". Das klingt eigentlich harmlos, und bei der notwendigen Freiheit für Wikipedia, frei zugängliche Quellen, die inhaltlich auch korrekt sind (in diesem Fall ein korrekter Text dieses Liedes), ist der Verweis gerade auf diesen Link jedoch im wahrsten Sinne des Wortes verführerisch. Wenn man unter "ingeb.org" als nächstes "Deutsche Volkslieder" anklickt und dann auf die harmlos klingende Lied-Sammlung "WW II" [Zweiter Weltkrieg] geht, landet man – nach dem eher ebenso verharmlosenden Hinweis "Der deutsche Jugendschutz bittet Jugendliche diese Seite zu verlassen" bei einer Sammlung von u. a. Nazi-Liedern, deren Veröffentlichung in der Bundesrepublik strafrechtlich verfolgt wird. Auf eine solche Quelle sollte Wikipedia.de meines Erachtens nicht verweisen. Ich vermute, dass das eine heikle Aufforderung ist und ich mir natürlich damit den Unmut kanadisch-amerikanischer Neonazis zuziehe, aber Wikipedia.de wird auch in der Bundesrepublik gelesen und benützt und sollte sich an die hier herrschenden Gesetze halten. Ich bin auf jeden Fall auf die mögliche Diskussion dazu gespannt."

So schrieb ich am 21. Februar 2012 auf die Diskussionsseite. Es entspannt sich eine kleine Diskussion (die man nachlesen kann), und manche Mitarbeiter von Wikipedia waren offenbar der Meinung, man sollte auf "ingeb.org" eher verzichten. – Das ist aber nicht geschehen. Auch in dem genannten Artikel hat sich das nicht geändert, und im März 2016 wird weiterhin auf "ingeb.org" verwiesen. Offenbar ist Wikipedia.de [in diesem Fall] selbst nicht fähig, *Quellenkritik* zu üben. Ja, noch schlimmer: Nach dem

Stand vom 17. März 2016 wird insgesamt 83 mal auf “ingeb.org” verwiesen [Juni 2016 sind es 84 mal]; als “Quelle” ist diese politisch höchst verdächtige Internet-Seite in Wiki gut verankert. – Hier geht es nicht darum, den Inhalt von Lied-Hinweisen nach dieser Internet-Seite zu kritisieren. Aber die Lied-Information führt einige Klicks weiter zu Seiten, deren Inhalte in der Bundesrepublik strafrechtlich verboten sind, nämlich Nazi-Lieder (Texte und Melodien). Von dieser vom Urheber in Kanada sicherlich gezielt gewollten Verbindung sollte Wikipedia.de lieber Abstand nehmen. Dass das nicht geschieht, zeigt wie schwerfällig eine entsprechende Organisation ist, die sich einer Kritik entziehen kann, hinter der persönliche Verantwortung steht. Wiki ist gewollt anonym und birgt damit Probleme und Gefahren.

5. Ergänzende (Internet-) Informationen (Juni 2016):

Klicksafe.de hat Informationen über Wikipedia.de (von den Betreibern von Wiki selbst geschrieben) mit u. a. *Hinweisen* zur Funktionsweise, mit Tipps, wie man recherchiert, Angaben über die Verlässlichkeit von Artikeln und (vor allem), wie man Wikipedia im Unterricht einsetzen kann.

Es gibt ein “Dossier Wikipedia” auf der Internetseite der “*Bundeszentrale für politische Bildung*”, also einer vom Staat beauftragten Institution, welche u. a. auch darauf hinweist, wie “Wikipedia im *Schulunterricht*” eingesetzt werden kann.

“Wikimedia Commons” (soweit man nicht über den Artikel von Wikipedia sowieso darauf gelenkt wird) bietet eine Datenbank mit über 30 Millionen *Bildern* aus Kultur und Geschichte, die man frei (bzw. zitiert nach Wikipedia) für den Unterricht verwenden kann.

In “Spiegel Online” vom 15. 1. 2016 steht ein Artikel von Angela Gruber: “*15 Jahre Online-Enzyklopädie: Schlechte Manieren bedrohen die Wikipedia*”. Darin wird u. a. berichtet, dass “in den Wikipedia-Diskussionsforen von einem Geist der Zusammenarbeit nichts zu merken ist. Es wird gegiftet und geschimpft, sodass vielen Autoren das Mitmachen verleidet wird. Die *schlechte Diskussionskultur* ist ein Grundschmerz der Wikipedia”.

Die Internet-Ausgabe von “*Frankfurter Allgemeine. Wissen*” [Frankfurter Allgemeine Zeitung] hat eine ganze Fülle von Artikeln zum *Thema Wikipedia*, darunter viele Beiträge zum Problem der Finanzierung von Wiki und dem Umgang mit dem Geld durch die Betreiber (ein Thema, das ich hier bewusst völlig ausgeklammert habe: Gottseidank ist Wiki für Benutzer kostenlos).

Unter *wikibooks.org* gibt es ein “*Wikipedia-Lehrbuch*”, aus dem man sich informieren kann, wie man Mitarbeiter von Wiki wird – und möglichst bleibt.

ARD.de [einer der beiden großen öffentlich-rechtlichen Fernsehsender Deutschlands] hat mit dem Datum vom 15. 1. 2016 eine lesenswerte Internetseite, wie man *Wikipedia* “richtig nutzen” und “richtig mitgestalten” kann.

Mehrere Bücher zum Thema Wikipedia sind über *Google Books* zu großen Teilen im Internet einsehbar. Es sind umfangreiche Darstellungen, auch mit weiterführender

Literatur (von der man sich hoffentlich nicht abschrecken lässt): Kerstin Kallass (2015): *Schreiben in der Wikipedia. Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Wiesbaden [zugleich Dissertation Koblenz-Landau 2013]. – *Wikipedia und Geschichtswissenschaft*, hrsg. von Thomas Wozniak, Jürgen Nemitz und Uwe Rohwedder (2015). Berlin [ein Sammelband mehrerer Artikel vor allem zum Verhältnis zur historischen Forschung]. – Christian Stegbauer (2009): *Wikipedia. Das Rätsel der Kooperation*. Wiesbaden [hier geht es vor allem um das Verhältnis zu den vielen Tausenden von freiwilligen, unbezahlten Artikelschreibern]. – Marcel Minke (2013): *Wikipedia als Wissensquelle. Die Online-Enzyklopädie*. Hamburg.

Literaturverzeichnis

Badische Zeitung (2015), „Wikipedia-Unfug finden“, 9. Oktober 2015.

Badische Zeitung (2016): „Leben ohne Internet? Für junge Leute undenkbar“, 24. Mai 2016.

Holzapfel, Otto (1993): *„Lexikon der abendländischen Mythologie“*, zuerst erschienen in Freiburg im Verlag *Herder* (neue Auflagen und Ausgaben: 2000, 2002, 2007 und 2010).

Kallass, Kerstin (2015): *Schreiben in der Wikipedia. Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Wiesbaden [zugleich Dissertation Koblenz-Landau 2013].

Minke, Marcel (2013): *Wikipedia als Wissensquelle. Die Online-Enzyklopädie*. Hamburg.

Stegbauer, Christian (2009): *Wikipedia. Das Rätsel der Kooperation*. Wiesbaden.

Wozniak, Thomas, Jürgen, Rohwedder, Nemitz und Uwe (Hg.) (2015): *Wikipedia und Geschichtswissenschaft*, Berlin.

Internetquellen

„Anders Sørensen Vedel“, https://de.wikipedia.org/wiki/Anders_S%C3%B8rensen_Vedel (22.06.2016)

„Bayerischer Hiasl (Volkslied)“, [https://de.wikipedia.org/wiki/Bayerischer_Hiasl_\(Volkslied\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Bayerischer_Hiasl_(Volkslied)) (22.06.2016)

„Bernauerin (Volksballade)“, [https://de.wikipedia.org/wiki/Bernauerin_\(Volksballade\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Bernauerin_(Volksballade)) (22.06.2016)

„Dossier Wikipedia“ [Bundeszentrale für politische Bildung]
<http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/wikipedia/> (22.06.2016).

„Epische Formel“, https://de.wikipedia.org/wiki/Epische_Formel (22.06.2016)

„Feldforschung in der Volkskunde (Europäische Ethnologie)“,
<https://de.wikipedia.org/wiki/Feldforschung> (22.06.2016)

„Jens Rosendal“, https://da.wikipedia.org/wiki/Jens_Rosendal (22.06.2016)

„John Meier“, https://de.wikipedia.org/wiki/John_Meier (22.06.2016)

„Richard Weiss“, https://de.wikipedia.org/wiki/Richard_Weiss (22.06.2016)

„Rosenburg“ [Schloss Rosenberg (Niederösterreich)],
[https://de.wikipedia.org/wiki/Schloss_Rosenburg_\(Nieder%C3%B6sterreich\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Schloss_Rosenburg_(Nieder%C3%B6sterreich)) (22.06.2016)

„Schlacht bei Hemmingstedt“, https://de.wikipedia.org/wiki/Schlacht_bei_Hemmingstedt (22.06.2016)

„Sesenheimer Lieder“, https://de.wikipedia.org/wiki/Sesenheimer_Lieder (22.06.2016)

„Variabilität (Volksdichtung)“, [https://de.wikipedia.org/wiki/Variabilit%C3%A4t_\(Volksdichtung\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Variabilit%C3%A4t_(Volksdichtung)) (22.06.2016)

„Volksballade“, <https://de.wikipedia.org/wiki/Volksballade> (22.06.2016)

- „Wikipedia-Lehrbuch“, <https://de.wikibooks.org/wiki/Wikipedia-Lehrbuch> (22.06.2016)
- „Anastasius Grün“, https://de.wikipedia.org/wiki/Anastasius_Gr%C3%BCn (22.06.2016)
- „Es waren zwei Königskinder“, https://de.wikipedia.org/wiki/Es_waren_zwei_K%C3%B6nigskinder (22.06.2016)
- „Mädchenmörder“, <https://de.wikipedia.org/wiki/M%C3%A4dchenm%C3%B6rder> (22.06.2016)
- „Oberösterreichischer Bauernkrieg“, https://de.wikipedia.org/wiki/Ober%C3%B6sterreichischer_Bauernkrieg (22.06.2016)
- „Otto Holzapfel“, https://de.wikipedia.org/wiki/Otto_Holzapfel (22.06.2016)
- „Tannhauser“, <https://de.wikipedia.org/wiki/Tannhauser> (22.06.2016)
- „Wikipedia - Die freie Enzyklopädie“, <http://www.klicksafe.de/wikipedia/s/wikipedia/> (22.06.2016)
- Frerichs, Stefan** (2016): „Wikipedia richtig nutzen. Das sollten Sie als Leser beachten!“, ARD.de (http://www.ard.de/home/ard/Wikipedia_als_Leser_richtig_nutzen/167184/index.html) (22.06.2016)
- Frerichs, Stefan** (2016): „Wikipedia richtig mitgestalten. Das sollten Sie als Autor beachten!“, ARD.de (http://www.ard.de/home/ard/Wikipedia_als_Autor_richtig_mitgestalten/167186/index.html) (22.06.2016)
- Gruber, Angela** (2016): „15 Jahre Online-Enzyklopädie: Schlechte Manieren bedrohen die Wikipedia“. Spiegel Online, 15. 1. 2016. (<http://www.spiegel.de/netzwelt/web/wikipedia-wird-15-nicht-nur-ein-grund-zum-feiern-a-1072059.html>) (22.06.2016)



Deutscher Orientalismus in Sprache und Bild

Salih Özenici, Antalya

Ali Osman Öztürk beabsichtigt mit seinem Buch *Alman Oryantalizmi*¹ das Türkenbild der deutschen Kultur im 19. Jahrhundert herauszuarbeiten und die Aufmerksamkeit auf die Tatsache "eines beschränkten Blickwinkels" zu lenken, was eigentlich in jedem Volk und in jeder Kultur zu sehen und üblich ist. Im Zusammenhang damit wünscht Öztürk, dass diese Arbeit im Allgemeinen zur Völkerverständigung, aber mehr noch zur Entwicklung der türkisch-deutschen Freundschaft einen Beitrag leisten könnte. Nach seiner Meinung habe man in den Forschungen, die "das Türkenbild der deutschen Kultur" thematisieren, ein Verfahren angewendet, worin man das Bestimmende, also hier die deutsche Kultur, immer in Erwägung zieht, aber das Bestimmende, hier türkische Kultur, immer ausser Acht lässt. Öztürk geht hier auf die Gründe näher ein, weshalb die bestimmende Kultur, deren Mitglieder sich dominant fühlen, die zu Bestimmende herabsetzt. An einem von Tom Cheesman entnommenen Zitat klärt er es auf: "Zu kritisieren ist daher deutsche Kultur, die ihre innewohnenden Differenzen nicht wahrnehmen will und sich an die Fiktion der ewig-natürlichen nationalen Identität klammert, die eine Ausgrenzung "des" anderen erst sinnvoll scheinen lässt" (Cheesman 1998; zitiert nach Öztürk 2015: 176).

Öztürk hebt die Begriffe wie das Eigene, die eigene Identität, die eigene Kultur und Ethnozentrismus hervor, die den Blickwinkel vieler Untersuchungen über dieses Thema wesentlich prägen. Das erste Kapitel "Ein allgemeiner Überblick über die Untersuchungen des Türkenbildes in der deutschen Kultur" stellt den Forschungsstand dar und besteht aus der Besprechung der bisher vorwiegend von den türkischen Wissenschaftlern vorgelegten Publikationen. Diese WissenschaftlerInnen teilt er in vier Gruppen ein: Die erste Gruppe (z.B. Onur Bilge Kula, Yüksel Kocadoru, Jörg Kuglin)² greift überwiegend die historischen Belege auf. Die zweite Gruppe machen diejenigen aus, die eher von den literarischen Werken ausgehen (z.B. Şenol Özyurt, Nuran Özyer, Sargut Sölçüt, Binnaz Baytekin und Selçuk Ünlü). Das Interesse der dritten Gruppe konzentriert sich besonders darauf, das Türkenbild in soziologischer und politischer Hinsicht zu erfassen und zu erläutern suchen (z.B. Çağatay Özdemir, Yüksel Pazarkaya, Demirtaş Ceyhun, Faruk Şen, Nazire Akbulut). Als letzte Gruppe sind diejenigen zu bezeichnen, die auf die Rolle der Massenmedien bei der Imagebildung hindeuten und sogar sie als verantwortlich sehen (z.B. Orhan Gökçe, Y. Kocadoru, Ç. Özdemir, Y. Pazarkaya, Şen).³

¹ Öztürk, Ali Osman: *Alman Oryantalizmi*, 2. Aufl. Ankara: Vadi Yayınları, 2015, 188 S. Mit Noten und Illustrationen.

² Hierzu gehört auch Coşan, Leyla (2009): *Tanrım Bizi Türklerden Koru! 16. Yüzyılda Almanların Türklerden Korunmak İçin Yazdığı Dualar*. Türklere Karşı Yazılan Vaazların Değerlendirilmesi ile Birlikte. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

³ S. auch z.B. Coşan, Leyla (2012): *Kıyamet Alâmeti Türkler*. İstanbul : Yeditepe Yayınevi

Das zweite Kapitel macht das in Deutschland weitbekannte “Kaffeelied” zum Thema. Hier wird referiert und ausdiskutiert, wie verbreitet das Kaffeelied im deutschen Kulturraum ist und zu welchen Zwecken es variiert wurde. Es wird auf die Herkunft des Kaffees und auf dessen allmähliche Aufnahme durch die Europäer eingegangen. Öztürk behandelt hinsichtlich der Verbreitungsphasen des “Kaffeeliedes”, wie das Türkenbild sich allmählich vom Negativen zum Positiven wandelt. Langsam und parallel zu der Aufnahme des Kaffees rehabilitiert sich also das Türkenbild im Text, so dass der Kaffee letztendlich nicht mehr als Türkentrunk, sondern als Deutschentrank bezeichnet wird.

“C-A-F-F-E-E, Trink nicht zu viel Kaffee/
Nicht für Kinder ist der Türkentrunk/
Schwächt die Nerven, macht dich blass und krank/
Sei du kein Moselmann/ Der ihm nicht lassen kann.” (1810)

Caffee, ich trink so gern Caffee!
Meine Wonne ist der Türkentrunk,
täglich singe ich ihm Lob und Dank,
der gute schwarze Saft gibt neue Lebenskraft.
(Musi und Muselmann muß seinen Caffee han.) (1983)

Mit der Aufnahme des Kaffees durch die deutsche Gesellschaft und mit der Parodie (in der das Bier den Kaffee ersetzt) scheint das negative Vorurteil abgebaut zu sein.

In dem dritten Kapitel geht Öztürk auf das Thema “Bänkelsang”, auf seine historische Entwicklung und Funktion ein. Als Untersuchungsgegenstand dient hier ein historischer Bänkelsang mit dem Titel “*Das Wiederfinden zweier Liebender auf dem Schlachtfeld von Larissa*”: Ein türkischer Pascha hat zwei Söhne, Hussan und Adrian, die in zwei verschiedenen Kulturen, christlichen und islamischen (bzw. türkischen) aufgewachsen sind. Ein Mädchen namens Zaara, christlich getauft und erzogen, wird von beiden sehr geliebt. Hussan, in dessen Persöhnlichkeit der Türke zur Erscheinung kommt, kann Adrian die Liebe zu Zaara nicht gönnen. Adrian, dem alle christlichen Tugenden zugeschrieben werden, gewinnt aber mit seiner zu schätzenden Persönlichkeit das Herz der jungen Frau. Trotz aller Hindernisse durch Hussan erreicht Adrian seine Geliebte.

Am Beispiel der durch den Autor hervorgehobenen Bezeichnungen, die die Eigenschaften der betreffenden Personen kennzeichnen, kann man deutlich sehen, welche Auffassung bezüglich des Türkenbildes in der deutschen Kultur herrscht. Während Hussan als *wild, löwenwütig, Mohammedaner, gelüstet, Unmensch, schändlich, Räuber* charakterisiert wird, tritt der durch einen griechischen Pfarrer getaufte Adrian als eine positive Figur mit einer guten Erziehung in Erscheinung. Die christlich getaufte Zara hingegen wird als *die Rose von Stambul*, die sich Hussan gegenüber kalt und distanziert verhält, beschrieben.

Das vierte Kapitel thematisiert die “*Neuruppiner Bilderbogen*” mit Türkenmotiv. Hier werden zunächst die entsprechenden Bilder je nach ihren Motiven klassifiziert und dann werden exemplarisch am Beispiel zweier Bilder das asiatische und europäische Familienleben unter dem Aspekt der Geschlechterrolle miteinander verglichen. Daraus ergibt sich, dass die asiatische Frau eingeschränkt ist und von den Männern unterdrückt

wird, während dahingegen der europäischen Frau mehr Hochachtung und Recht beigemessen wird.

“Sonst - war bei strenger Sitte der Harem fest und zu,
Kein freches Auge störte der Frauen stille Ruh,
Ich nur war ihr Gebieter und auch der Mann zugleich,
(...)” (S. 103)

Das darauf folgende Bild stellt eine Übergangsphase mit einem negativen Türkenbild dar, besonders nach dem Umgang der Türken mit den französischen Soldaten. Die anfänglich positive Darstellung wendet sich danach zur Bemängelung bzw. Kritisierung des Türken.

“Jetzt steh‘ ich wohl gerüstet als Schildwacht vor der Thür,
Denn, Weiber strengt zu hüten, unmöglich ist es sicher,
Franzosen, unsere Freunde, sind da mit Galant’rie,
Die Blumensträuße sprechen, die Frauen verstehen sie.” (S. 104)

In dem fünften Kapitel werden zwei Redewendungen behandelt, an deren Beispielen Öztürk weiter die Funktion des Türkenmotivs darzulegen versucht. Es handelt sich hier um zwei Redewendungen *“einen türken Bauen”* (*türken*) und *“Kümmeltürke”*, deren Ursprung man auf das 18. und 19. Jahrhundert zurückführen kann. Öztürk weist hier auf die anfängliche Entstehungsphase hin, wo von heutiger Verwendung und Bedeutung keine Rede ist. Während es in ihrem historischen Kontext um keine Diskriminierung geht, erfahren sie im Laufe der Zeit Bedeutungserweiterung und Bedeutungsver schlechterung. Öztürk verdeutlicht hier die Tatsache, dass der „Kümmeltürke“ als eine ethnische Bezeichnung allmählich eine Funktionsänderung erlebt.

Zum Schluss will ich die Aufmerksamkeit besonders auf zwei Punkte lenken: Erstens bietet das vorliegende Buch von Öztürk *Alman Oryantalizmi* [Deutscher Orientalismus] einen ergiebigen Aufschluss zum Thema *“Türkenbild der deutschen Kultur im 19. Jahrhundert“* und zeigt die ethnologischen Gründe zur stereotypischen Negation des Anderen und welche positive Auswirkung solcher Stereotype auf die Bildung eigener Identität haben könnte. Zweitens trägt Öztürk darüber hinaus dazu bei, dass man für eine gegenseitige Verständigung einander nicht zu diskriminieren braucht.



Bericht über die XIX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik

Yüksel Gürsoy, Konya

Das wissenschaftliche Interesse auf dem Feld der Germanistik ist in den letzten Jahren in Rumänien, besonders nach der blutigen und gewaltsamen Wende, stark gestiegen. Die Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät in Kronstadt/Braşov veranstaltete in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens [GGR] (Zweigstelle Kronstadt) zwischen dem 07. – 09. April 2016 ihre XIX. Internationale Tagung zum Thema *Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der deutschen Kultur, Literatur und Sprache*.



LITERE
BRAŞOV

ggr.ro

**XIX. INTERNATIONALE TAGUNG KRONSTÄDTER
GERMANISTIK
07. - 09. 04. 2016**

zum Thema

**Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit
in der deutschen Kultur, Literatur und Sprache**

**Förderer:
Ina Schaeffler Románia
Selgros Cash&Carry**

**Partner:
Kulturhaus Redoute Kronstadt**

**Gästehaus Casa Speranței,
Moldova Straße 2, Kronstadt**

Unsere Angebotene
WELT
Carmen
Der Begräb
Geschichten
Smu

Die Tagung fand in den Räumen des Kronstädter Gästehauses „Casa Speranței“ in der Moldova-Straße Nr. 2 statt. Bevor die Tagung am Donnerstag, dem 07.04. um 17 Uhr, gestartet wurde, nahmen viele der Germanisten und Literaturfreunde auch an einer Buchpräsentation von Carmen Elisabeth Puchianu „Roter Strick und schwarze Folie“ in der Ochian Buchhandlung teil.



Buchpräsentation von Carmen Elisabeth Puchianu: „Roter Strick und schwarze Folie“
(Foto: Y. Gürsoy)

(Von links: Prof. Dr. Adrian Lăcătuș, Dekan der Philologischen Fakultät der Transilvania Universität, Doz. Dr. Carmen Elisabeth Puchianu, geschäftsführende Vorsitzende der GGR von der Kronstädter Transilvania-Universität, Prof. Dr. Roxana Nubert, stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens und Lektorin, Dr. Delia Cotârlea von der Transilvania Universität Kronstadt)

Bei der Eröffnung der Tagung am Freitagmorgen führten musikalisch das Ehepaar Paul (Klavier) und Elena Cristian (Violine) ein, die wiederholend auch bei den Theateraufführungen *der Gruppe* mitwirkten. Doz. Dr. Carmen Elisaberth Puchianu nahm die Begrüßung der Gäste auch im Namen des Rektorats und Dekanats der Transilvania-Universität vor.



Eröffnungsveranstaltung: Paul Cristian (Klavier) und Elena Cristian (Geige)
(Foto: Y. Gürsoy)

Im Plenum referierten am Eröffnungstag Dr. Markus Fischer (Bukarest) über „*Romantische Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit - Das Ehepaar Schlegel und seine Romane*“, Dr. Graziella Predoiu (Temeswar) über „*Weiblichkeitsdarstellungen in den Texten Herta Müllers*“, Prof. Dr. Christel Baltes-Löhr (Luxemburg) über „*Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der deutschen Kultur, Literatur und Sprache*“ und Dr. Yüksel Gürsoy (Türkei) über „*Sexualität bei Herta Müller am Beispiel einiger ihrer Werke*“.

Nach den Vorträgen im Plenum bei der Eröffnung im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaft wurden die Vorträge aller TeilnehmerInnen in den einzelnen Sektionen für Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Didaktik und Landeskunde, Übersetzungswissenschaft präsentiert. Diese sorgten für angeregte Diskussionen und Meinungsaustausch. Auch Vorschläge und kritische Meinungen blieben nicht aus.



Ein Gruppenfoto von den TagungsteilnehmerInnen

(Quelle: <https://www.facebook.com/1656448057970674/photos/pb.1656448057970674.-2207520000.1466113940./1697197197229093/?type=3&theater>) (27.06.2016)

Als ergänzende Kulturveranstaltung zeigte das deutschsprachige Studententheaterensemble *Die Gruppe* am Abend des 08.04. um 19 Uhr die Eigenproduktion *Orpheus und Eurydike tanzen in der Unterwelt*, die in der Redoute stattgefunden hat.



Eine Szene vom Studententheater: *Orpheus und Eurydike tanzen in der Unterwelt*

Das wissenschaftliche Komitee der Tagung bestand aus den namhaften Germanistinnen Prof. Dr. Roxana Nubert, der stellvertretenden Vorsitzende der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Doz. Dr. Carmen Elisabeth Puchianu, der geschäftsführenden Vorsitzende der GGR von der Kronstädter Transilvania-Universität, Doz. Dr. Doris Sava von der Lucian Blaga Universität in Hermannstadt, Doz. Dr. Daniela Vladu von der Babeş Bolyai Universität in Klausenburg und Lektorin Dr. Delia Cotârlea von der Transilvania Universität Kronstadt. Letztere drei Philologinnen leiten auch die jeweilige Zweigstelle der Gesellschaft der Germanisten in dem betreffenden Universitätszentrum. Die internationale Gesellschaft freut sich schon auf die nächste 20. *Internationale Germanistik Tagung Kronstadt* in Rumänien.



TRANSILVANIA UNIVERSITÄT
Kronstadt
Philologische Fakultät
Department für Literatur und Kulturwissenschaft
Germanistikabteilung
in Zusammenarbeit mit der
GESELLSCHAFT DER GERMANISTEN RUMÄNIENS

veranstaltet die

**XIX. INTERNATIONALE TAGUNG
KRONSTÄDTER GERMANISTIK**

unter dem Motto

**Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit
in der deutschen Kultur, Literatur und Sprache.**

Förderer und Partner:

Ina Schaeffler România
Selgros România
Kulturhaus Redoute/Reduta

07.-09. April 2016
Gästehaus *Casa Speranței*
Moldova-Straße 2
Kronstadt

My!Europe-Projekt oder Beteiligen wir uns am Geschehen in Europa!

Jan Čapek, Pardubice



Dr. Jan Čapek vom Lehrstuhl für Fremdsprachen der Philosophischen Fakultät mit der Schriftstellerin Milena Oda

Foto: Ki Aabenhus und Erich Sevcik

Die aktuellen Ereignisse in Europa und die Migrationskrise bewegen die ganze Welt. Und gerade mit diesem Thema beschäftigte sich die internationale Konferenz, die im Rahmen des europäischen Projekts „My!Europe“ der Sonnenberg-Kreis der Tschechischen Republik in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Fremdsprachen der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice von 7.- 8. April 2016 veranstaltete. Am akademischen Boden der ostböhmischen Universität trafen sich 130 Fachleute, Interessenten, Studenten und Schüler.

Der Projektkoordinator - *International Sonnenberg Association (ISA)* - internationaler Bestandteil der deutschen gemeinnützigen Ausbildungsorganisation Sonnenberg-Kreis, e.V., die die Tätigkeit der ausländischen Vertretungen der deutschen Zentrale koordiniert, engagiert sich – genauso wie der ganze Sonnenberg-Kreis - vor allem im Bereich der außerinstitutionellen politischen, ökonomischen und sozialen Ausbildung sowie Fortbildung. Die ganze Sonnenberger Bewegung hat eine einzigartige Geschichte, die bis ins Jahr 1949 zurückreicht, ist also älter als die Institutionen der Europäischen Union. Die Sonnenberg-Idee wurde in einem dänischen Flüchtlingslager geboren, wo sich seit 1933 deutsche Flüchtlinge versammelten, die vor dem Nazi-Regime geflüchtet waren. Einer von ihnen war auch Walter Schulze, ein anderer dann Karl Rowold, dessen Sohn, Finn Rowold - der gegenwärtige ISA-

Vorsitzende, der versucht, die Ideale seines Vaters kontinuierlich auch in dieser komplizierten Epoche durchzusetzen, d.h. sich für den ständigen Frieden in Europa zu engagieren, um ähnliche Grausamkeiten wie diejenigen im Zweiten Weltkrieg zu vermeiden. Die bewährten Mittel dafür sind andauernder Dialog zwischen den Bürgern, grenzüberschreitender Respekt sowie die Schaffung einer funktionierenden und lebendigen Plattform für das intensive internationale Treffen und den kreativen gegenseitigen Austausch der Erfahrungen, Meinungen und Ideen.

Sprechen wir miteinander und überwinden wir Vorurteile

Diese Intentionen führten 1949 zur Gründung der Sonnenberg-Bewegung mit dem Sitz im Harz inmitten von Deutschland, das jedoch ein paar Monate später nach der Verwandlung der Besatzungszonen in die BRD und DDR durch den Eisernen Vorhang in der Zeit des Kalten Krieges für 40 Jahre geteilt wurde. Damit ist der Sitz der Bewegung in eine politische sowie geographische Lage geraten, in der ihr komplettes Motto, nämlich *“Miteinander sprechen, Vorurteile überwinden, sich verständigen, verantwortlich handeln”* durch die Existenz der bipolaren Welt komplex schwierig zu erfüllen war, da der Ost-West-Dialog kaum möglich war (mit der Ausnahme vom Ende der 60er Jahre, wo eine gewisse Reisefreiheit in der Tschechoslowakei geduldet wurde). Nach der Wende hat sich die Situation radikal geändert und die neuen Prioritäten drückte auch die damals proklamierte Parole aus: *“international - demokratisch - ökologisch”*. Das aktuelle Motto der Bewegung lautet *„Voneinander lernen und miteinander handeln in einer vernetzten Welt”* und wird durch das internationale Netzwerk – der International Sonnenberg Association – von Sonnenbergkreisen in 23 Ländern Europas sowie Israel und den USA in der täglichen Arbeit garantiert, wobei nicht alle Länder immer gleich intensiv kooperieren. Der tschechische Sonnenberg-Kreis gehört neben dem deutschen, britischen und dänischen zu den aktivsten und der tschechische Vertreter ist für die neue Wahlperiode 2016-2019 auch der stellvertretende Vorsitzende der ISA. Von da her ist es also logisch, dass neben der Universität Pardubice gerade die tschechische Sonnenberger Niederlassung der Partner des ganzen Projekts ist, wobei die Verbindung der Sonnenberger Ideale und Botschaften mit dem Elan, Enthusiasmus sowie mit sprachlichen und fachlichen Fertigkeiten der Dozenten und Studenten der jungen ostböhmischen Universität gegenseitige Synergieeffekte mit sich bringen, von denen beide Seiten profitieren können. Und gerade diese Voraussetzungen und Hintergründe haben das entscheidende Fundament für den Gesamterfolg der Pardubicer Konferenz geschaffen.

Die Konferenz in Pardubice als ein Kettenglied

Die nächsten Partner sind außer Deutschland und der Tschechischen Republik noch Dänemark, Lettland, Großbritannien, die Niederlande sowie Bulgarien. Das Hauptziel des vom August 2015 bis Januar 2017 dauernden Projekts ist die Stärkung der Demokratie in Europa sowie die Teilhabe der politisch unorganisierten Bürger an den leitenden Prozessen im Rahmen der Bürgergesellschaft, die eben in mittel- und osteuropäischen Ländern im Vergleich mit Westeuropa immer noch ziemlich unterentwickelt ist und außerhalb der Wahlen keinen sachlichen effektiven Widerstand gegen die Willkür der offiziellen Politik ermöglicht. Während der Umsetzung des Projekts finden insgesamt acht Konferenzen in sieben Ländern statt (der Projektkoordinator, Sonnenberg-Kreis Deutschland veranstaltet zwei) und zwar nach

den Prinzipien der Allgemeinen *My!Europe-Deklaration*. Inhaltlich betreffen die nationalen Konferenzen den Aufbau und Aktivitäten der zivilen Gesellschaft, die Entwicklung bzw. Festigung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, das Einschalten der gemeinnützigen Organisationen und deren intelligente Verbindung mit staatlichen, regionalen sowie kommunalen Behörden und Institutionen mit dem Gesamtziel, die Demokratie sowie europäische Werte zu stärken, mehr ehrenamtliche Personen für diese Tätigkeit zu gewinnen, die Rolle der digitalen Medien sowie der Sozialnetze als Gegengewicht zu öffentlich-rechtlichen oder privaten/kommerziellen Medien zu unterstützen, Wege für eine größere Teilnahme der einzelnen europäischen Bürger, an kommunalen, regionalen, überregionalen sowie europäischen Wahlen verantwortlich teilzunehmen und vor allem sich mit realen gesamteuropäischen Fragen und Problemen zu identifizieren, um gemeinsam angehende oder aktuelle Krisen wie die jetzige Migrationswelle erfolgreich zu bewältigen.

Folgen Sie uns online

Die Leitung des Projekts, vor allem der Manager Ole Aabenhus, bereitete das Online-Internetmagazin vor, das von der Proklamation „*My!Europe Declaration*“ ausgegangen war. Das übergeordnete Ziel ist die Unterstützung der Demokratie, aktive Teilnahme der Bürger an Entscheidungsprozessen, gemeinsame europäische Werte und eine zufriedenstellende Lösung der aktuellen Dilemmas und Probleme in Europa. Jede Konferenz wird Teilnehmer aus 5–12 Ländern haben und garantiert durch verschiedene Mittel (Projektkoordinator, Webinare, geteilte Postkarten mit Botschaften, ISA-Leitung-Präsenz u.v.a.) eine wahre Kontinuität zwischen der vorherigen und nachfolgenden. Im Rahmen des Internetmagazins finden Online-Diskussionen, Interviews und Webinare statt, es werden durchlaufend Dokumentarseiten nicht nur für direkte Vor-Ort-Teilnehmer vorbereitet, sondern auch für das breite Forum der europäischen interessierten Öffentlichkeit, und zwar in allen teilnehmenden Sprachen (Deutsch, Englisch, Tschechisch, Dänisch, Niederländisch, Bulgarisch und teilweise auch in baltischen Sprachen) – die Magazinadresse ist www.myeurope.today.

Der Verlauf der ganzen Konferenz in Pardubice wurde in Bildern schon veröffentlicht, genauso wurde auch audiovisuell das Webinar ins Internet gestellt und so sind die wichtigsten Beschlüsse und Ergebnisse der zweitägigen Konferenz für jeden Interessenten ganz einfach per Mausclicks zugänglich. Während der Konferenz wurden zwei Konferenzsprachen angewendet und für Simultandolmetschen sorgte auf einem ausgezeichneten Level Dr. Ian King aus London.

Wir müssen einen intensiven Ost-West-Dialog führen

Das Schlüsselthema, das als roter Faden durch die ganze Konferenz führte und an die vorherigen Konferenzen auf Bornholm in Dänemark und in Riga in Lettland anknüpfte, war der Dialog zwischen den west- und osteuropäischen Ländern, wobei die abendländischen Territorien vor allem durch Deutschland, Dänemark und Großbritannien vertreten waren. Die einheimischen Konferenzteilnehmer vermittelten ihren okzidentalern Partnern die Einstellungen der V4-Gruppe (Visegrádgruppe, 2016 noch ad hoc ergänzt durch Bulgarien bzw. Mazedonien). Im einleitenden Referat wurden durch den Dozenten der veranstaltenden Pardubicer Universität, Dr. Jan Čapek, Gründe, Bedingungen, Argumente sowie unterschiedliche historische Erfahrungen der

Osteuropäer im Blick auf die gegenwärtige europäische Migrationskrise vermittelt. Dies ergänzte der deutsche, seit schon mehr als 25 Jahre in Böhmen lebende Privatdozent von derselben Universität, Herr Winfried Baumann, mit seinen bayrischen „Blicken über die Grenze“ über die regionale Perspektive der Entwicklung der tschechisch-deutschen Beziehungen im Grenzgebiet des ehemaligen „Eisernen Vorhangs“ im Böhmerwald sowie mit dem lokalen Blick auf die Berliner Politik der Kanzlerin und ihrer Koalitionsregierung.

Ein originelles künstlerisches Einsehen in die behandelte Problematik vermittelte durch ihren dramatischen Auftritt mit Abschnitten ihrer wirkungsvollen Prosa „*Nennen Sie mich Ausländer*“ die ursprünglich tschechische, jedoch auf kosmopolitische Art lebende Schriftstellerin Milena Oda (wohnhaft in Berlin, New York, Los Angeles mit Arbeitsaufträgen in Marokko und Ägypten). Mit ihrem Text ließ sie auf suggestive und leicht politisch unkorrekte Weise in die Gefühle einer Osteuropäerin hineinschauen, die versucht, sich in die etablierte deutsche Gesellschaft zu integrieren, wobei sie ständig auf herkömmliche Vorurteile, Stereotypen und Klischees stößt. Und zum Schluss des ersten Konferenzvormittags erfreute vor allem das junge weibliche Lokalpublikum der Pardubicer Liedermacher und Frontmann der überregional bekannten Gruppe „*Vypsaná fixa*“ („Abgenutzter Filzstift“) Michal Mareša, der einige seiner Lieder mit aktuellen Texten mit Gitarrenbegleitung sang.

Kennenlernen des Pardubicer historischen Hintergrunds, der tschechischen sozialen Infrastruktur sowie der Regierungspolitik bzw. der gemeinnützigen Aktivitäten

Für die ausländischen Teilnehmer folgte dann der Besuch des Pardubicer Magistrats, wo sie im historischen Saal des Rathauses die lokale Landeskunde sowie Auslandspartnerschaften und grenzüberschreitende Aktivitäten kennenlernen konnten. Anschließend wurde ihnen der gesamte komplexe Sozialbereich der Stadt präsentiert, inklusive der Arbeit mit Minderheiten sowie der Vorbeugung des sozialen Ausschlusses bzw. Prävention der eventuellen Bildung von Ghettos. Durch diese großzügige municipale Infrastruktur und breit angelegte Tätigkeit gelingt es der Stadt, eine eventuelle Neigung der Familien oder einzelner Bewohner der Stadt zum Abrutschen in eine sozial unakzeptable Sphäre rechtzeitig zu unterbinden und in der Größenordnung zu verhindern. Der lange und anspruchsvolle Tag wurde mit der Paneldiskussion in vier Gruppen abgeschlossen (je zwei auf Deutsch und Englisch) - zu Themen wie eine mögliche Diskrepanz zwischen Werten und Regeln, drohenden Risiken und allgemeinen Prinzipien der Humanität, das Dublin-System und seine (vorübergehend ausgeschaltete) Funktion, Migration und demographische Entwicklung in Europa, die Fragen der Integration der Menschen aus völlig anderen Kulturkreisen, die Rolle des Staates und der gemeinnützigen Organisationen bei solchen außerordentlichen Situationen wie die aktuelle Migrationswelle usw..

Am nächsten Tag, dem 8. 4. 2016, wurden die Konferenzteilnehmer mit Einstellungen und Stellungnahmen des Außenministeriums der Tschechischen Republik vertraut gemacht, die auf professioneller Ebene die Sonderbeauftragte für Migration des Außenministeriums, Dr. Irena Krasnická präsentierte. An ihre Ausführungen knüpften unmittelbar Dr. Martin Rozumek, Direktor der zentralen tschechischen gemeinnützigen Organisation für die Flüchtlingshilfe aus der überregionalen Sicht sowie Dipl.-Ing.

Daniela Hlavatá aus der lokalen Pardubicer Sicht an. Beide sprachen über die Aktivitäten und das Engagement der nichtstaatlichen Organisationen und über die Kooperation mit staatlichen Behörden bzw. über die Problemzonen in diesem Bereich. Das offizielle Programm der Konferenz wurde mit einem Webinar abgeschlossen, das der Projektmanager Ole Aabenhus moderierte und das zum Herunterladen oder zum Anschauen auf den Projektwebseiten ist.

Das inoffizielle Programm der Konferenz wurde am Samstag, dem 9.4.2016, mit der Schloss- und Altstadtbesichtigung abgeschlossen, wo die ausländischen Besucher ein Stückchen der ostböhmischen Geschichte und Architektur im mitteleuropäischen Kontext erfahren konnten. Dank der Zusammenarbeit mit der technischen und audiovisuellen Abteilung der Universität Pardubice sowie mit anderen Abteilungen und Referaten (Auslandsamt, Mensa, Gästehaus usw.) bzw. mit der Pardubicer Region sowie mit dem Stadtmagistrat und einigen örtlichen Firmen (Pavlik CZ und Enteria) konnte man das gesamte Potenzial der Universität sowie der Stadt gut einsetzen und für eine gelungene Konferenz sorgen. Mit dieser Hilfe und Unterstützung war es möglich, eine repräsentative internationale Konferenz für das *My!Europe*-Projekt zu organisieren, an die sich ihre Teilnehmer noch lange erinnern werden und deren Resonanz im Cyberraum für ihre 130 Teilnehmer aus 11 Ländern noch lange nachklingen wird.



The image shows a screenshot of a web browser displaying an article on the website www.myeurope.today/en/czech-republic/news-czech-republic/new-blog-post-9/. The browser's address bar shows the URL. Below the address bar is a navigation menu with tabs for 'Home', 'Bulgaria', 'Czechia', 'Denmark', 'Germany', 'Great Britain', '3xBaltic', and 'Netherlands'. The 'Czechia' tab is selected. The article title is 'Eine Reise nach Absurdistan -'. Below the title is a black and white portrait of a man with a mustache, identified as Jan Čapek. To the right of the portrait is a pink button that says 'Translate this article!'. Below the portrait, there is a short text snippet: 'Jan Čapek, Universität Pardubice, schreibt hier über Václav Havel als deutsch-tschechische und europäische Integrationsfigur'.

Die entsprechende Internetseite ist zu klicken unter <http://www.myeurope.today/en/czech-republic/news-czech-republic/new-blog-post-9/> (14.06.2016)