

T.C.

GAZI ÜNİVERSİTÄT

PÄDAGOGISCHE INSTITUT

ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE DIDAKTIK

DIE FUNKTION DER ÜBERSETZUNG IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT

DISSERTATION

Verfasserin

Ayşe UYANIK

Ankara

Ocak, 2013

T.C.
GAZI ÜNİVERSİTÄT
PÄDAGOGISCHE INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE DIDAKTIK

DIE FUNKTION DER ÜBERSETZUNG IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT

DISSERTATION

Ayşe UYANIK

Betreuer: Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ

Ankara
Ocak, 2013

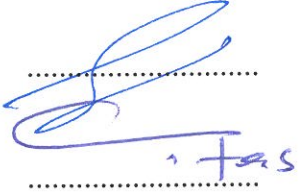
JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Uyanık'ın “Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht”/ “Çevirinin Yabancı Dil Öğretimindeki İşlevi” başlıklı tezi 15.02.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Şerife YILDIZ



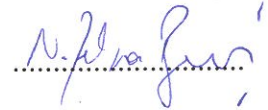
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ



Üye : Prof. Dr. Altan Alperen



Üye : Yrd. Doç. Dr. Yusuf Kenan Öncü



Üye :Yrd. Doç. Dr. Nursen Zehra Berçin

VORWORT

DIE FUNKTION DER ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

An dieser Stelle möchte ich mich besonders meinem Betreuer Prof. Dr. Tahsin Aktaş für seine endlose Hilfsbereitschaft und Unterstützung während der Abfassung der Arbeit bedanken. Demnächst möchte ich auch Dr. Muhammet Koçak für seine jederzeitigen Bereitwilligkeit meinen Dank aussprechen.

Im weiteren möchte ich mich auch für die Unterstützungen von Doz. Dr. Zeki Uslu und Dr. Phil. Mustafa Özdemir, die mir öfters die Stolpersteine aus dem Weg räumten, bedanken.

Ausserdem bedanke ich mich hier auch an dem Englischlehrer Adem Uyanık, der mir bei den englischen Überetzungen half.

Meinen grössten Dank möchte ich für die unbegrenzte Geduld und Verständnis von meinem Ehemann Ali Uyanık, meinem Sohn Cihat und meiner Tochter Aybüke widmen.

Ayşe UYANIK

*Amaç edindiğim bu yolda, her koşulda benimle birlikte yürüyen ve yolumu
aydınlatan ışığım;*

eşime...

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİNİN İŞLEVİ

UYANIK, Ayşe

Doktora tezi, Almanca Bölümü

Danışman: Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ

Ocak - 2013, 275 Sayfa

Ülkemizde yabancı dil öğretim sürecinde, evrensel öğretim yöntem ve teknikleri ile ders araç gereçleri kullanılmasına rağmen, yabancı dilin neden bir türlü istenilen düzeyde öğrenilemediği, tartışılmakta ve çözüm yolları aranmaktadır. Öğretilen yabancı dil ile ana dilin kökenlerinin farklılığı gözetilmeksizin batı ülkelerindeki yabancı dil öğrenim düzeyi hedeflenmektedir. Karşılaştırıldığında neredeyse hiçbir ortak özellik göstermeyen, kaynak dil ile amaç dilin dilsel ve yapısal farkları, bu başarısızlığa neden gösterilebilir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın ışığında çevirinin işlevini ortaya koyarak, çeviri etkinliğini öğretim sürecine dil öğretiminin temel becerilerinden olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirerek, öğretim vasıtası olarak yeniden kazandırmaktır. Ders içeriğine uygun metin türlerinden çeviri alıştırmaları yaparak, öğrencilerde bilişsel bir öğrenme aracılığı ile her iki dilin farklarını ve ortak yanlarını ortaya koyarak, bu dilleri bilinçli bir şekilde kullanmayı sağlamaktır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğretimi, araç olarak çeviri, çevirinin işlevi, bilinçli öğrenme.

ABSTRACT

THE TRANSLATION FUNCTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

UYANIK, Ayşe

Dissertation, Department of German Language Teaching

Supervisor: Prof. Dr. Tahsin Aktaş

January -2013, 275 page

In our country in the process of teaching foreign language, despite the use of universal teaching methods and techniques and lesson equipments, it has been discussed and looked for solutions about why foreign language couldn't have been learned at the desired level. The level of foreign language learning in western countries has been expected regardless of the difference between taught foreign language and origin of main language. In comparison, linguistic and structural differences of source and target language which hardly ever has common property, can be showed a reason for this failure. The purpose of this study, at the foreign language teaching and in the light of European Languages Teaching Common Framework Programme, is to regain as a teaching vehicle by presenting translation function and integrating the translation efficiency with the language teaching basic skills whose reading, speaking, writing and listening for teaching process. As a means of cognitive learning, presenting the both languages' differences and common sides and doing translation exercises from suitable text types for course content provides students to use these languages consciously.

Key words: Foreign language teaching, as a tool for translation, translation function, conscious learning.

INHALTSVERZEICHNIS

Bestätigungsseite	i
Vorwort	ii
Dedikation	iii
Özet	iv
Abstract	v
Inhaltsverzeichnis	vi
Liste der Tabellen	x
Liste der Abbilder	x
Liste der Abkürzungen	xi

TEIL 1

1. EINLEITUNG

1.1. Gegenstand und Ziel der Forschung.....	1
1.2. Stand der Forschung	3
1.3. Methodisches Vorgehen der Forschung	10

TEIL 2

2. DIE SPRACHLICHEN DIFFERENZEN ZWISCHEN TÜRKISCH UND DEUTSCH	14
--	-----------

2.1.	Agglutinierende Sprachen	15
2.2.	Flektierende Sprachen	16
2.3.	Isolierende Sprachen	16
2.4.	Der Strukturelle Abstand von Türkisch und Deutsch	17
2.4.1.	Die Wortstellung im Deutschen und Türkischen	17
2.4.2.	Die Flexion im Deutschen und Türkischen	19
2.4.3.	Die Denklination im Deutschen und Türkischen	20
2.4.4.	Der Kasus im Türkischen und Deutschen	20
2.5.	Die Konjugation im Deutschen und Türkischen	22
2.5.1.	Die Temporale Konjugation im Deutschen	24
2.5.2.	Die Temporale Konjunktion im Türkischen	25

TEIL 3

3.	DIE ROLLE DER TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	28
3.1.	Die Beziehung zwischen Text und Übersetzung	29
3.2.	Merkmale von einem Text	33
3.3.	Die Bedeutung der Textsorten im Fremdsprachenunterricht als Übersetzungsübungen	34
3.4.	Die Multidimensionalität der Texte im Fremdsprachenunterricht	39
3.4.1.	Gebrauchstexte im Fremdsprachenunterricht	41
3.4.2.	Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht	42

3.4.2.1.	Kulturvermittlung aus Literarischen Texten durch Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht	44
----------	---	----

TEIL 4

4.	DIE FUNKTION DER ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	45
4.1.	Die Mitwirkung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht	45
4.2.	Ist ein Fremdsprachenunterricht ohne Übersetzen Möglich?	49
4.3.	Beitrag der Übersetzung als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht ...	51

TEIL 5

5.	ÜBERSETZEN FÜR DIE BEREICHERUNG DER FERTIGKEITEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	53
5.1.	Beitrag der Übersetzung zum Lesen im Fremdsprachenunterricht	54
5.2.	Beitrag der Übersetzung zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht ..	55
5.3.	Beitrag der Übersetzung zum Sprechen im Fremdsprachenunterricht ...	56
5.4.	Beitrag der Übersetzung zum Hören im Fremdsprachenunterricht	57

TEIL 6

6.	Übersetzen mit Texten während dem Ablauf des Fremdsprachenunterrichts	59
----	---	----

6.1.	Übersetzen mit Texten	59
6.2.	Bestimmung für die Sinnvolle Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht	61
6.2.1.	Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	64
6.2.1.1.	Die Grammatikvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	65
6.2.1.2.	Semantikvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	109
6.2.1.3	Wortschatzvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	144
6.2.1.4.	Vermittlung von Landeskunde durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	176
6.2.1.5	Vermittlung der produktiven Fertigkeiten durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	192
6.2.1.6	Vermittlung der rezeptiven Fertigkeiten durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht	221
	Schlussfolgerung	235
	Literaturverzeichnis.....	246

Liste der Tabellen

Tabelle – 1	Agglunitiation im Türkischen	15
Tabelle – 2	Änderung der Verben im Deutschen	16
Tabelle – 3	Der Kasus im Türkischen und Deutschen	22
Tabelle – 4	Materialtypologie	40

Liste der Abbilder

Abbild – 1	Konjugierung eines komplexen Verb im türkischen	27
Abbild – 2	Organon Model von K. Reiss	38

Liste der Abkürzungen

u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
bzw.	beziehungsweise
L- 1	Muttersprache
L- 2	Fremdsprache
i.d.R.	in der Rede
z. B.	zum Beispiel
DAF	Deutsch als Fremdsprache
Vrgl.	Vergleiche
S.	Seite
T.	Teil

TEIL 1

1. EINLEITUNG

1.1. Gegenstand und Ziel der Forschung

Die Mühe der türkischen Fremdsprachendidaktik für die Verbesserung um das Erreichen eines besseren Fremdsprachenverfahrens ist unumstritten. Um die Lehrquote zu erhöhen, werden bei der Fremdsprachenvermittlung die weltweiten Lehrmethoden und Lehrmaterialien angewendet. Aber das Ergebnis ist nicht befriedigend. Nach einer vierjährigen Lehre auf den Gymnasien und besonders nach dem Abschluss des Fremdsprachenstudiums können die Absolventen den erzielten Redefluss in der Zielsprache nicht erreichen.

Die großen sprachlichen und strukturellen Unterschiede der Ausgangssprache und Zielsprache, die bei einer Gegenüberstellung fast keine Gemeinsamkeiten zeigen, könnten dieser Begründung als Anlass gezeigt werden. Wobei Deutsch genetisch zu den indogermanischen Sprachen zählt, gehört das Türkische zu den altaischen Sprachen. Der differente syntaktische Aufbau der beiden Sprachen und die beschränkte Möglichkeit von dem Entgegenkommen mit der Zielsprache erschwert das vorbildliche Lernen der Sprache, sowie ihrer grammatischen Strukturen. Aber durch einen bewussten Vergleich der gegenseitigen Sprachen, dass wieder die Übersetzung in den Fremdsprachenunterricht hervorrufen wird, könnte bei den Lernern ein kognitives Lernen erzeugt werden. Obwohl die Übersetzung als Lehrverfahren seit dem Versagen der grammatischen Übersetzungsmethode aus dem Fremdsprachenunterricht

ausgegrenzt ist, besitzt sie derzeit eine Mehrzahl von Befürwortern. Es entscheidet sich nur an der Anwendungsweise. “Übersetzen’ soll nicht isoliert geschult, sondern in die Schulung anderer Fertigkeiten integriert werden” (Königs, 2000 S.6 – 13). Hiermit sind besonders die Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben beabsichtigt. Durch den Einsatz der Übersetzung in den Fremdsprachenunterricht kann diesen Fertigkeiten mehreres beigetragen werden. Die Konfrontation der gegenseitigen Sprachen kann durch mündliche Übersetzungsübungen das Hörverstehen und die Sprechfertigkeit erweitern, und die schriftlichen Übungen werden das Leseverstehen und die Schreibfertigkeit der Lernenden weiterbilden.

Wenn auch die Übersetzung, beziehungsweise die Muttersprache mit dem Eintritt der direkten Methode, aus dem Fremdsprachenunterricht abgelehnt ist, kann ihre Anwendung im Ablauf des Unterrichts nicht dementiert werden.

“Der Einfluss gemäßigter Theoretiker wie Sweet, aber auch Jespersen, Palmer u.a. sowie der “radikaleren” Verfechter der Direkten Methode und anderer Reformmethodiker herausgehend – Vietor – reichte jedoch nicht aus, die Beliebtheit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zu untergraben, (...)”. (House, 2001)

Es ist in jeder Fremdsprachenvermittlung zu sehen, dass der Lehrer/ die Lehrerin die Übersetzung absichtlich oder unabsichtlich für eine leichtere Belehrung anwendet. Entweder für Erklärungen der grammatischen Strukturen oder für explizite Sinnerklärungen der nicht äquivalenten Wörter. Denn,

“ ein immer wieder genannter Faktor zugunsten des Übersetzens ist, dass den Lernenden durch die bewusste Gegenüberstellung muttersprachlicher und fremdsprachlicher Strukturen sprachliche Konvergenzen und Divergenzen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache bewusst gemacht und damit im Sinne des (klassischen)

kontrastiven Konzepts mögliche Interferenzen beseitigt oder zumindest gemildert werden könnten” (Tekin, 2010).

Der Belang dieser Arbeit ist, nach der Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zu forschen. Da diese Studie für den Einsatz der Übersetzung in dem Fremdsprachenunterricht steht, werden vornehmlich die Befürwortenden Studien in Betracht genommen. Es wird versucht zu zeigen, wie man bei der Fremdsprachenvermittlung die Übersetzung als Lernmittel in den Lehrvorgang einsetzen und somit die mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten in der Zielsprache weiter entwickeln kann. Weil in dieser Arbeit der differente sprachliche Aufbau der Sprachen als Hindernis inszeniert wird, werden auch die strukturellen Unterschiede in Acht genommen.

Grund der Absicht für den Fortschritt der mündlichen und schriftlichen Begabungen werden als Übungsmaterial für das Übersetzen Textsorten bevorzugt. Da Texte reichhaltige Beispiele für alle Sprachmöglichkeiten sind, und für jede Sprachsituationen zusprechen können, fernerhin abwechslungsreiche rhetorische Mittel bergen, werden sie in der Praxis dieser Arbeit als Beispiele dienen.

Gemäß den oben argumentierten Behauptungen ist der Ziel dieser Arbeit, den Fremdsprachenunterricht wieder im Licht des europäischen Referenzrahmens und mit dem Anhalt an der kommunikativen Methode und dem interkulturellen Ansatz, die Übersetzung in dem Unterrichtsprozess als Lernmittel einzubetten.

1.2. Stand der Forschung

Wenn in den Literaturangaben nachgesucht wird, ist es als Thema dem Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht Grund ihrer Isolierung aus der grammatischen Übersetzungsmethode, kaum zu begegnen. Erst nach den siebziger Jahren kommt dieser Diskurs wieder in Besprechung. Hinsichtlich der Bedeutung von der Muttersprache bei dem Lernen einer Fremdsprache zeigte sich die Übersetzung erneut mit den Bemühungen von Sprachwissenschaftlern, wie Butzkamm, Königs, Krings, House und

anderen in der Fremdsprachendidaktik. Besonders auffällig ist in den Studien, die Unterscheidung zwischen der professionellen und pädagogischen Übersetzung.

Christiane Nord, ist eine dieser Unterscheidung festhaltende Übersetzungsdidaktikerin. Sie betont in ihrem Buch "Fertigkeit Übersetzen", auch wenn die Übersetzung theoretisch aus dem Fremdsprachenunterricht eliminiert ist, dass es in der Praxis immer wieder mit ihr zu begegnen ist. Die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht ist auf dem Sprachgebrauch angewiesen. Nord rezipiert die Übersetzung als "eine fünfte Fertigkeit" die in Bezug mit den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ist. Sie definiert die Übersetzung als ein Vorgang bei der Grammatikvermittlung, was für die Lernenden eine "Meta- Perspektive auf die Sprachen" erlangen wird, dass "für das Übersetzen unabdingbar ist". Denn nach Nord, werden hier "Wörter und Konstruktionen" übersetzt. Während für Nord die "Übersetzungskompetenz" nicht im Fremdsprachenunterricht "erworben" werden kann, beansprucht sie, dass die Übersetzung für die Weiterbildung der vier Sprechfertigkeiten als Übungsform im Fremdsprachenunterricht angewendet wird. (vgl. Nord, 2002, S.84)

Frank Königs kann als Federführender für den Einsatz der Übersetzung für Fremdsprachenunterricht gezeigt werden. Er plädiert in seinen Studien die Relation zwischen dem Spracherwerb und dem Übersetzen mit dem "Zusammenhang zwischen mentaler Sprachverarbeitung und übersetzerischem Verhalten" (Königs, 2000, S.6-13). Nach Königs werden die neu gelernten mit den anwesenden Angaben in "Schematas" eingeordnet. "Die menschliche Sprachverarbeitung kann als permanenter Versuch angesehen werden, vorhandenes Wissen zu klassifizieren und neu eingehende Informationen mit dem vorhandenen Wissen in Beziehung zu setzen". Er meint, dass Übersetzen soll seinen rechten Platz im Fremdsprachenunterricht haben, "aber mit einer anderen Funktion als früher und mit einem differenzierten methodischen Anspruch". Im Weiteren, anstatt das "Für und Wider" sollte es nach dem "Wie" des Gebrauchs von dem Übersetzen im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. In Folge dieser Frage äußert Königs seine Einsicht, "dass der Erwerb übersetzerischer Kompetenz durch selbstreflexive Übersetzungsübungen gefördert werden kann". Mit "integrative(n) Übersetzungsübungen" wird die "Informationsverarbeitung" neben den vier Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts, animiert (vgl. Königs, 2000, S.6-13) .

Juliane House bestätigt in ihrer Arbeit “Übersetzen im Deutschunterricht” den Einsatz der Übersetzung auch. Die Übersetzung soll im Fremdsprachenunterricht statt didaktisches Mittel als “kommunikative Handlungen” und die “kommunikative Funktionen” (House, 2001, S.265) vollbringen eingesetzt werden. Denn die Übersetzung wird entweder beim Beibringen von grammatischen Regeln und Strukturen benutzt, oder beim inspizieren von “bestimmten Strukturen, Wörter und Kollokationen, die während dem Unterricht erläutert worden sind. Anstatt die Acht im Lehrvorgang auf “formale sprachliche Eigenschaften” zu lenken, soll die Schwere vorwiegend “situativer, kontextueller und pragmatischer Bedeutungen von Worten, Wortverbindungen, Sätzen und Texten” (House, 2001, S.259) greiflicher angelegt werden. In dieser Weise kann der Bestandteile enthaltende “Handlungszusammenhang”, systematisch mit dem Aufbau sprachlicher Formen in einem Text verknüpft werden.

Für die Optimierung des Einsatzes von der Übersetzung bei dem Sprachvermitteln führt House “eine funktional – pragmatische Übersetzungstheorie” aus, in der sie die “Bedeutung” bei einer Übersetzung im Vordergrund hält und mit der “Äquivalenz”, die sie als Schlüsselbegriff definiert, in Beziehung zieht. Sie besteht darauf, dass “Äquivalenz (...) zugleich das Hauptkriterium für die Evaluation von Übersetzungen und somit besonders für unterrichtliche Verwendungen der Übersetzung unverzichtbar” (House, 2001, S.260) ist. Wieder in der gleichen Studie zeigt House mit einem sechsschrittlichen Beispiel, wie durch mündliche Übungen in der Ausgangssprache schriftliche Texte in der Zielsprache erreicht werden können. Sie stellt fest, dass die Übersetzung bei diesen Aufgaben nicht mehr “als Methode zur Vermittlung von Lexis oder Grammatik” dient, anstatt dessen “als Mittel zur Vorbereitung auf interlinguale und interkulturelle Kommunikation” (House, 2001, S.267) eingeführt wird.

Mit dem Anhalt an den bisher durchgeführten Forschungen für den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht äußert Lucrecia Keim ihre eigenen Meinungen in ihrer Studie “Übersetzen im DaF Unterricht”. Keim spricht auch für die Übersetzung und weist darauf hin, dass mit Übersetzungsaufgaben, die eine kommunikative Funktion zeichnen, im DaF Unterricht die anderen Fertigkeiten die “als Lernziel der Fremdsprachendidaktik formuliert werden” (Keim, 2003, S.384), erweitert werden können. Übersetzen ist ein “kognitiver Prozess”, wobei “die fremdsprachliche, die muttersprachliche und die übersetzerische Kompetenz eine Rolle” (Keim, 2003, S.385) spielt. Deswegen fragt sie nach der Antwort, ob es sich lohnt, “die DaF

Lernenden explizit der komplexen kognitiven Anstrengung der Übersetzungsaufgaben zu unterziehen?“ (Keim, 2003, S.386). Mit Übersetzungsaufgaben kann “altes Wissen und neues Wissen restruktuiert” und die Aufmerksamkeit der Lernenden in ausgewählten Ausgangstexten durch exakte Aufgaben erweckt werden. Nach Keim soll die Übersetzung “im Gesamtgeschehen der jeweiligen Einheit integriert” (Keim, 2003, S.388) und in Gruppen gearbeitet werden.

Ein weiterer Befürworter für die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht ist Geraldo Luiz de Carvalho. In seiner Studie “Übersetzungsübungen im DaF – Unterricht: Mittel zur Überbrückung sprachlicher Schwierigkeiten” lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Bekanntheit von den Sprachen außer der Muttersprache, die in den Fremdsprachenunterricht im Wissen der Lerner mitkommen und wie das “beim Lernen der neuen Fremdsprache (als) ein großes Potenzial an Informations- und Unterstützungsmaterial (...), das im Unterricht nicht ungenutzt bleiben sollte” (Neto, 2005, S.34). Die Übersetzungsübungen sollen in dem mit der kommunikativen Methode und dem Interkulturellen Ansatz durchgeführten Unterricht eingebettet werden. Denn “Die Übersetzung als Übungsform eignet sich hervorragend für den Sprachvergleich und erweist sich als ein wirksames Mittel zur Überwindung einiger sprachformaler Schwierigkeiten” (Neto, 2005, S.34). Seine Ansichten bekräftigt er mit Beispielen aus Lehrmaterialien, wie “Optimal A1” und “Profile Deutsch”, die inhaltlich nach dem europäischen Referenzrahmen vorbereitet sind “und die Übersetzungsübungen in ihre Lektionen integrieren, und zur Reflexion zum Sprachvergleich anregen” (Neto, 2005, S.34). Nach Neto trifft die Entscheidung, wo die Übersetzung als Hilfsmittel benutzt werden soll, den Lernenden. Denn die Gegenüberstellung der einfach greifbaren sprachlichen Einheiten, zum Beispiel bei dem Wortschatzlernen, geschieht “im Kopf des Lernalters statt, wo er nach Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache oder mit anderen bekannten Sprachen sucht”. Wo aber “abstrakte Begriffe” vorkommen, “erweist sich das Übersetzen (...) an manchen Stellen als geeignetes Mittel für das genauere Verständnis eines Wortes und eventuell seiner Konnotationen innerhalb eines bestimmten Kontextes”. Neto plädiert weiter dafür, dass dieser Denkvorgang, “die im Unterricht in Bezug auf Bedeutungsbeschreibung und Übersetzungsmöglichkeiten oder –grenzen” mit dem Unterstützen in der Zielsprache der Lehrenden durchgeführt wird, wieder den kommunikativen Ansatz in den Fremdsprachenunterricht hervorruft. Genauso geeignet findet er die Übersetzungsübungen für den Vergleich der

grammatischen Strukturen. Der Ausgleich der gegenseitigen Sprachen kann “die mögliche Interferenzen bzw. Aufnahmeschwierigkeiten überwinden helfen” (Neto, 2005, S.35). Dieser Äußerungen nachfolgend fügt Neto noch hinzu, wie zweisprachige Wörterbücher bei manchen Fällen nicht nützlich sind und dass man sich wieder an der Übersetzung dienen soll.

Dieses aktuelle Thema hat auch in Norwegen Interesse geweckt und Sigbjørn Ottar Nydal hat in seiner Magisterarbeit der Frage “Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?” eine Antwort gesucht. Auch er bringt zum Ausdruck, dass Fremdsprachenlehrer trotz ihren Ausschluss aus dem Fremdsprachenunterricht und ihrer Abwesenheit in den Lehrplänen, zur Leistungskontrolle die Übersetzung anwenden. Nachdem Sigbjørn Ottar Nydal die Ansichten unterschiedliche Sprachwissenschaftler, wie Zojer, Smith, Källkvist, Whyatt, Gnutzmann pro und kontra gegenüberstellt, beschließt er, dass die Übersetzung im Lehrvorgang vorkommen soll und, dass “die Übersetzungsaufgabe eine angemessene Aktivität im Klassenraum” (Nydal, 2010, S.23) ist. Seine Arbeit folgt im Licht des Vergleichs der vorläufigen Studien von Fredriksson (2006), Leuenberger und Pelvat (2000). Es nehmen insgesamt dreißig 13 jährige Schüler, des achten Schuljahrs in dieser Studie teil. Die Forschungsfrage, “Inwieweit ist die Anwendung von Übersetzungsaufgaben im L2-Anfänger-Unterricht sinnvoll?” (Nydal, 2010, S.31), versucht er mit einem statistischen Experiment zu beantworten. Er setzt drei verschiedene Teste ein, die ganz einfache schriftliche Übersetzungsaufgaben und Bilderverbalisierungen mit einem Beispiel beinhalten. Als Ergebnis der Studie zeigt Nydal, “dass man Übersetzung nicht ohne weiteres beim Spracherwerb ausschließen kann. Den Ergebnissen zufolge ist Übersetzung genauso sinnvoll wie Bilderverbalisierungen” (Nydal, 2010, S.90).

Auch Tahsin Aktaş bewilligt die Übersetzung als ein Lernmittel für den Fremdsprachenunterricht. Denn in der Tat erzielt die Übersetzung “eine aktive Anwendung und Übertragung von den unterschiedlichen Ebenen und Ausdrucksweisen zweier Sprachen”. (Aktaş, 1996. S.203). Für die Ausnutzung der Zuträglichkeit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, sollte es dem Sprachniveau der Lernenden passende Beispieltex te ausgesucht werden, die eine bestimmte Funktion haben. Somit werden “differente Einheiten der Fremdsprache kennengelernt” und “die Pflicht der kontextlichen Kohärenz” (Aktaş, 1996, S.203) näher gestellt. Aktaş plädiert auch dafür,

dass in dieser Weise der Wortschatz, die grammatischen Strukturen und die Äquivalenz der gegenseitigen Sprachen aktiviert wird. Da die Übersetzung eine gegenseitige Übertragung von zwei Sprachen ist, wird in beiden Bereichen die Art und Form der Sprachen praktiziert und dem entsprechend der erzielte Redefluss in natürlichen Situationen erreicht. Nach Aktaş, wird durch Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht das Nutzen von Wörterbüchern, sowie der Erfahrung und Umgang von semantischen Bedeutungen erweitert. Durch schriftlichen und mündlichen Übersetzungen werden grammatische Regeln, Rechtschreibung, das Verstehen und interpretieren, weitergebildet (Aktaş, 1996, S.203 - 219).

Wieder in seiner Studie “Çeviri İşleminin Yabancı Dil Öğretimine Katkısı (Beitrag der Übersetzung bei der Fremdsprachendidaktik)” mit Muhammet Koçak, betrachtet Aktaş, die Mitwirkung der Übersetzung an den vier Sprachfertigkeiten als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht. In dieser Studie wird vorgeführt, dass sprachliche und kulturelle Befähigungen in beiden Sprachen, sowie die Analysefähigkeit durch Übersetzungen aus verschiedenen Textsorten die Begabungen in der Zielsprache und Ausgangssprache erweitern. Vor einer methodischen Durchführung eines Textabschnittes wird die Acht auf die Funktion des Textes gelenkt. Aktaş und Koçak weisen auf, wie die Lernenden durch Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht ihren Wortschatz erweitern, die Wörterbuchanwendung erlernen und wie sie neben der Syntax die wörtliche Bedeutung aus dem Kontext erschließen können. In der Studie wird auch das Lernen von Tempusformen, der Grammatik und Wortbildung mit der Beigabe der Übersetzung, demonstriert. (Aktaş, T.; Koçak, M. 2012, S 141 - 155).

In einer anderen Studie sekundiert Özlem Tekin die positive Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Sie kritisiert jedoch die Kollation der gegebenen Sprachen, die statt “Text- und Diskursebene”, auf gewisse Bereiche der Sprache, wie “Lexik und der (Morpho-) Syntax” limitieren und die Funktion der Sprache nicht in Anblick nehmen (Tekin, 2010, S.500). Nebenbei findet sie die Betrachtung, dass die Übersetzung für die Lehre der Fortgestrittenen angängig ist, antiquiert, und spricht für den Einsatz der Übersetzung “im Anfängerunterricht als hilfreiches Mittel” (Tekin, 2010, S.501). Ein weiteres Postulat von Tekin ist, dass die Übersetzung nicht unbedingt erforderlich für die Bedeutung der Wörter ist, sondern “die Semantisierung von Lexemen” können mit dem Gebrauch von unterschiedlichen Texten, die besondere

Funktionen und kommunikative Situationen der Sprache vorführen, vermittelt werden kann. Jedoch aber, soll sich die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, anstatt allein für eine Erweiterung der Lexik oder Syntax, auf den ganzen Text, wie ihre Stilistik, Semantik und Pragmatik beziehen. Stilistisch konstruierte Sätze, die in “authentischen kommunikativen Kontexten” eigentlich nicht vorkommen, sollen auch nicht übersetzt werden. Denn somit kann ihnen “der praktische Nutzen ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse bewusst gemacht werden und (...) die Kompetenz für die Bewältigung sprachlicher Situationen außerhalb des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts mitgegeben werden” (Tekin, 2010, S.503).

Wie die anderen Befürworter postuliert auch Osman Aslan den Einsatz der Übersetzung in seiner Studie “ Überlegungen zur Unverzichtbarkeit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht” (Aslan, 2008, S.94). Aslan vertritt die Ansicht, dass statt der seit Jahrzehnten dauernden Auseinandersetzung darüber, ob die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht teilnehmen soll oder nicht, dessen Nutzen bei der Sprachvermittlung berücksichtigt werden sollte. Denn nach Aslan, kann die Übersetzung nicht aus dem Fremdsprachenunterricht eliminiert werden und sie wird auch 90% von den Fremdsprachenmittlern für die Leistungskontrolle im Unterricht benutzt. Nach den Sprachlehrforschungsergebnissen ist die Ausgrenzung der Muttersprache und dem entsprechend der Übersetzung ausgeschlossen. Aslan behauptet weiter, dass die Lernenden “unterschiedliche Lernstrategien” anwenden. Wenn ein Lerner bereits eine Sprache erworben hat, wendet er sich beim Lernen einer zweiten Sprache noch mehr an “kognitiven Strategien”. Dieses kognitive Lernen erfordert wieder das Bewusstsein in den gegenseitigen Sprachen, womit die Regularität als Wissen zum Bedarf kommt. Wobei Aslan, für die fremdsprachliche Durchführung des Unterrichts steht, glaubt er, “dass, der ausschließliche Gebrauch intuitiver und imitativer Übungsformen nicht ausreicht”, und beim Lehren einer Fremdsprache “sowie die Hinwendung zur Muttersprache und Übersetzung nicht verhindern kann, weil diese innerlich ohnehin übersetzen” (Aslan, 2008, S.95). Um diesen Prozess brauchbar auszunützen, empfiehlt Aslan, während dem “Einsetz- Substitution – und Transformation – Übungen “die Übersetzung als Übungsform” in den einsprachigen Fremdsprachenunterricht einzubetten. Für ein “eklektisches Vorgehen” der Fremdsprachenvermittler meint Aslan, sollte ein “methodenpluralistischer Ansatz”

sowie “didaktisch und methodisch konkrete Anwendungsmöglichkeiten” aufgewiesen werden.

Den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht findet auch Osman Sabri Göknur nützlich. In seiner Magisterarbeit auf der Mersin Universität führt er aus, dass die Übersetzung trotz ihrer Ausgrenzung aus dem Lernprozess, besonders bei der Fremdsprachenvermittlung von den Erwachsenen als eine Lehrtechnik bleiben wird. Er bewertet das Lehrmaterial, das im Lehrvorgang in der Türkei benutzt wird, und stellt fest, dass Übersetzungsaufgaben in diesen Büchern kaum vorkommen. Göknur versucht im weiteren zu zeigen, dass bei den Lernenden durch konkrete und geplante Übersetzungsaktivitäten die sprachlichen Strukturen der gegenseitigen Sprachen bewusst gemacht werden und semantische Äußerungen geleistet werden können. Nach Göknur hindert die Übersetzung auch das leichte Vergessen und die falschen Anwendungen von Wörtern und Strukturen der gelernten Sprache. (Göknur, 2009, S.10-12)

1.3. Methodisches Vorgehen der Forschung

Wie schon oben erwähnt bezweckt die vorliegende Arbeit, den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht als ein Lehrmittel für die Erweiterung der bekannten Sprachfähigkeiten darzulegen. Weil dieser Einbau in der Fremdsprachendidaktik methodisch noch nicht anerkannt ist, und begrenzte weiterführende Beispielstudien existieren, wird in dieser Arbeit als Forschungsmethode die deskriptive Methode bevorzugt. Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im ersten Teil wird das Thema und Ziel der Studie kurz befasst und die Argumentierungen der Arbeit mit Hilfe von vorhergegangenen Studien verifiziert. Hier werden besonders die für den Einsatz der Übersetzung im Deutschunterricht ausgearbeiteten Studien in Acht genommen. Trotz des reduzierten Zugriffs, werden im Weiteren, Angaben in diesem Thema aus der existierenden Literatur genannt. Da diese Arbeit als Grund für des Verfehlens an die erzielte Fremdsprachenlehre den differenten Sprachaufbau der entgegen kommenden Sprachen zeigen wird, folgt als nächstes eine Kollation von den sprachlichen Strukturen Deutsch und Türkisch. In diesem Teil wird

nach der Frage: “Was erschwert das Lernen der Fremdsprachen in der Türkei?” gegangen. Weil beim Lernen einer Fremdsprache mündliche und schriftliche Texte aus der Ausgangs- und Zielsprache vorkommen, wird hier die Textlinguistik, der Text und die Textsorten kurz aufgefasst und nach der Multidimensionalität der Texte im Deutschunterricht untersucht. Anschließend wird im theoretischen Teil der Studie, unter Berücksichtigung der Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht darüber diskutiert und nachgeforscht, ob ein Fremdsprachenunterricht ohne Übersetzung möglich ist. Danach werden, an vorherigen Studien festhaltend, die Notwendigkeit der Übersetzung bei der Fremdsprachenvermittlung fixiert und der Beitrag der Übersetzung beim Erwerb der Sprachfertigkeiten erklärt. Anschließend folgt der empirische Teil der Arbeit.

Im empirischen Teil werden die durch den oben aufgezählten Verifikationen erhaltene Erkenntnisse mit Textsorten, die grob als Gebrauchstexte, naturwissenschaftliche Texte, sozialwissenschaftliche Texte und literarische Texte klassifiziert werden, wie Zeitungsberichte, Packungsbeilagen, Verträge, Religiöse Texte, Märchen, Kurzgeschichte, Gedichte usw. unterteilt und mit den erwähnten Gegenüberstellungen, in Anwendung gebracht. Es wurden derartige Texte ausgewählt, und übersetzt, die in den gegeneinander kommenden Sprachen Assoziationen und Lernstrategien bei dem Lernenden ermöglichen. In dieser Weise wird versucht, durch die bilderreiche Sprache dieser Textsorten, die geläufigen Fähigkeiten der Fremdsprachenvermittlung durch Übersetzungsübungen zu bereichern und diese Übungen in den Lernprozess, als Lernmittel einzubetten. Nebenbei werden die grammatischen und syntaktischen Mehrdeutigkeiten der Sprachen mit Beispielen festgestellt. Hier fokussiert sich die Arbeit auf die Erweiterung durch den Einsatz der Übersetzung der vier Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) im Fremdsprachenunterricht. Nachdem die Beigaben der Gebrauchstexte, sowie der narrativen Texte im Fremdsprachenunterricht einzeln aufgezählt werden, werden aus der Datensammlung, die sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit sich erzeugen lässt, kurze Abschnitte von den oben aufgezählten Textsorten genommen und versucht, ihr effektiver Stellenwert für die Fremdsprachenvermittlung zu zeigen.

Die Beherrschung einer fremden Sprache zählt seit Jahrhunderten zum Bedarf der Ausbildung, Kultivierung und des modernen Lebens. Grunddessen hat die Lehre von Fremdsprachen auf der ganzen Welt seine berechnigte Bedeutung. Auch in der Türkei ist

die Relevanz der Fremdsprachenlehre, gestern wie heute, auch wenn es im zeitlichen Prozess ein unterschiedlicher Vorrang der bevorzugten Fremdsprache zeigt, unbestritten. Aber, trotz aller pädagogischen Bemühungen und in Anwendung gesetzten verschiedenen Lernmethoden, wird das Ausbildungssystem der Fremdsprachendidaktik in der Türkei seit längerer Zeit kritisiert. Denn die Lerner können nach Schulabschluss und nach langjähriger Belehrung, besonders bei Begegnungen mit Ausländern keine Interaktionen leisten.

Für dieses, seit Jahren kreuz und quer diskutierte Problem wurde, stellenweise der Fremdsprachenlehrer/-Lehrerinnen diskriminiert oder der Mangel des Lehrmaterials, das Fehlen der Motivation der Lerner, die unzureichende Unterrichtsstunden oder auch die bisher unzutreffend eingeführten Lernmethoden in den Vordergrund gesetzt. Obwohl jedes Mal von dem Erziehungsministerium neue absolute Beschlüsse festgelegt wurden, wie z. B. den Fremdsprachenunterricht, um das Teilnehmen der Lerner am Unterricht zu fördern und an den Gymnasien als Wahlfach einzusetzen, oder ab der vierten Klasse obligatorisch einzuführen, konnte man die Beherrschung einer fremden Sprache nicht erzielen.

Nach wie vor war und ist das Vorbild für die türkische Fremdsprachendidaktik das westliche pädagogische Ausbildungskonzept. In den europäischen Ländern wie z.B. England, Niederland, Holland, Österreich usw., ist der Erfolg von der Fremdsprachenleistung unabdingbar. Bekanntlich haben auch diese europäischen Länder, die Angehörige von dem Europäischen Rat sind und auch die Türkei Mitglied ist, einen gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen. Hauptanliegen dieses Rates ist, "eine länderübergreifende Vergleichbarkeit sprachlicher Qualifikationen zu ermöglichen" (BVA – ZfA – VI 2 (2004): GER / Kurzinformationen, Seite 2 von 6). Es wird gesehen, dass im Ablauf der Fremdsprachenvermittlung, die von diesem Rahmen bestimmten Lernmethoden, Lehrmaterialien angewendet werden. Aber ein wichtiger Hintergrund wird außer Betracht gelassen:

“Alle heute noch lebenden europäischen Sprachen sind - mit Ausnahme des Finnischen, des Ungarischen und vielleicht des Baskischen - indogermanischen Ursprungs. Das heißt: Englisch, Italienisch, Griechisch, Deutsch und Russisch (um nur einige der größten zu nennen), gehen alle auf dieselben sprachlichen Wurzeln zurück”. (Jakob, 2003- 2006)

Gegenüber der türkischen Sprache, welche genealogisch aus dem Altaisch stammt, die eine agglutinierende Sprache ist und einen ganz anderen Aufbau hat, haben die europäischen Sprachen eine differente Struktur, die innerhalb in sich keine große Unterschiede aufweisen. Besonders der Tempus, Satzbau, die Morphologie, die syntaktische Wortebene, Konjugation der Verben und grammatische Strukturen gleichen sich in den meisten Fällen.

Auch die kulturellen Werte, sowie der gleiche Glauben, aktivieren den interkulturellen Austausch zwischen den genannten Sprachen, was die Semantisierung der entgegenkommenden Begriffe erleichtert. So fällt es den Fremdsprachlern in diesen Bereichen, das Lernen einer neuen Sprache nicht schwer. Denn ihnen ist nur die Bedeutung in der anderen Sprache fremd. Deswegen können für sie, um das gleiche Sprachniveau zu erreichen, die gleichen Lernmethoden eingesetzt werden.

Das Bild im türkischen schaut ganz im Gegenteil aus. Sowohl die kulturellen als auch die strukturellen Bausteine sind sehr abweichend. Dem entsprechend sollten auch andere Methoden durchgeführt werden. Da Fremdsprache eine Kenntnis zwischen der Ausgangs- und Zielsprache ist, werden nicht nur die Sprachmittel übertragen, sondern auch wesentliche Bestandteile der gegenseitigen Kulturen. Um diese kulturspezifische Elemente der Ausgangssprache sowie der Zielsprache äquivalent gegenüber zu stellen, ist das Wissen dieser Faktoren ein zwangsläufiger Bedarf.

In Anbetracht den obigen Grundlegungen wird im Folgenden, zuerst die strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Deutsch und Türkisch aus der sprachwissenschaftlichen Richtung analysiert.

TEIL 2

DIE SPRACHLICHEN DIFFERENZEN ZWISCHEN TÜRKISCH UND DEUTSCH

Heute hat Englisch in der Fremdsprachenausbildung auf der ganzen Welt den ersten Platz und Deutsch ist die zweit-bevorzugte Fremdsprache. In Folge dessen und den wissenschaftlichen wie politischen Gründen hat die deutsche Sprache auch in der Türkei ihre Didaktik. Aber Deutsch und Türkisch sind, weder von der gleichen Sprachfamilie und noch zeigen sie eine Sprachverwandtschaft. Wie schon oben erwähnt, gehört Türkisch zu den altaischen und Deutsch zu den indogermanischen Sprachen. Einerseits sind sie nicht aus der gleichen Sprachfamilie und andererseits haben sie einen unterschiedlichen morphologischen Aufbau. Dieser strukturelle Unterschied kann besonders als Grund für das mühsame Erlernen von syntaktischen und grammatischen Strukturen gezeigt werden. Für den Sprachbewusst in den gegenseitigen strukturellen Konstruktionen können, wie es sich auch in der Studie “Zu Schwierigkeiten türkischer Muttersprachler bei deutscher Relativsatzbildung”, die auf der Universität Dicle Diyarbakır gemacht wurde, zeigt, “Regelerklärungen und Beispiele (...) zweisprachig und in Hinsicht auf die sprachlichen Differenzen genauer vermittelt werden” (Uslu, 2010, S.56).

Sprachwissenschaftlich, werden die Weltsprachen anfänglich **morphologisch** und **genealogisch** klassifiziert. Während die Morphologie die Sprachen nach ihrer Form und Struktur ordnet (Aksan, 2003, S.103) und nach Ähnlichkeiten sucht, ist für die genealogische Teilung die Sprachverwandtschaft im Vordergrund. Die genealogische Typisierung forscht die historische Herkunft der geschichtlich verbundenen Sprachen (Çapar, Aynur). August Schleiermacher, Theoretiker der Stammbautheorie, gliedert die Weltsprachen morphologisch, als isolierende Sprachen, zusammenfügende oder

agglutinierende Sprachen und flektierende Sprachen, in drei Teilen (Aksan, 2003, S.103-104).

2.1. Agglutinierende Sprachen

Im Duden wird das Wort “agglutinieren” aus dem lateinischen als “ankleben” übertragen. Zu diesen Sprachen können das Türkische, Finnische und Japanische als Beispiel gezählt werden. Bei den agglutinierenden Sprachen werden an dem feststehenden Wortstamm Morpheme, oder noch mehr Suffixe angehängt. Diese Suffixe ändern zwar nicht den Stamm des Wortes, aber fügen dem Wort verneinende, bestätigende oder andere Bedeutungen zu (Aksan, 2003, S.105). Zum Beispiel kann man an einem Wortstamm, die Grundform, Pluralform, Zugehörigkeitsform, Richtungsform, Bestimmungsform, Ortsform und Ableitungsform verbinden.

Tabelle – 1 Agglutination im Türkischen

Kasus	Singular	Plural
Grundform (Nominativ)	Ev	Ev –ler
Bestimmungsform (Akkusativ)	Ev –i	Ev – ler - i
Zugehörigkeitsform (Genitiv)	Ev – in	Ev – ler – in
Richtungsform (Dativ)	Ev – e	Ev – ler – e
Ortsform (Lokativ)	Ev – de	Ev – ler – de
Ableitungsform (Ablativ)	Ev - den	Ev – ler - den

2.2. Flektierende Sprachen

Die Flektierende Sprache wird in der Sprachwissenschaft öfters auch als fusionierende Sprache genannt. Eine Mehrzahl der Indogermanischen Sprachen und Arabisch zählen zu diesen Sprachen. Flektieren, wird im Duden von lateinischer Herkunft als “beugen, biegen” beschrieben. Aksan, definiert das Flektieren als die besondere Änderung am Umlaut des Wortstammes. Bei der Pluralbildung oder beim Imperfekt und Partizip Perfekt der Lexeme ist dieser Fall auffällig (Aksan, 2003, S.107 – 108.). Diese Änderung ist z.B. in der folgenden Tabelle, an den Verben -gehen, -singen und sein, zu sehen.

Tabelle – 2 Änderung der Verben im Deutschen

Verb	Imperfekt	Partizip Perfekt
gehen	ging	gegangen
singen	sang	gesungen
sein	war	gewesen

2.3. Isolierende Sprachen

Die auffälligste Besonderheit der isolierenden Sprachen ist die Abwesenheit der Affixe an den Wörtern. Die Wörter sind unveränderlich. Sie gewinnen durch die Wortstellung im Satz an Bedeutung. Das wesentliche Beispiel für diese Sprache ist Chinesisch (Aksan, 2003, S.104).

2.4. Der Strukturelle Abstand von Türkisch und Deutsch

Außer der Angehörigkeit an unterschiedliche morphologische Klassifikationen, zeigen Deutsch und Türkisch andere syntaktische Strukturen. Laut der Sprachwissenschaft werden die Sprachen nach der Stelle der Wörter im Satz, als Subjekt – Verb – Objekt (SVO) oder Subjekt – Objekt – Verb (SOV) Sprachen, “Artikelsprachen” und Artikellose Sprachen”, sowie als “Ergativ” oder “Akkusativsprachen” gegliedert (Eugenio Coseriu, 1998, S.196). Da die SVO oder SOV Charakterisierungen zu den notorischen Wortstellungen in der Morphotypologie gehören und die auffälligsten Unterschiede der gegenseitigen Sprachen zeigen, wird im weiteren dieser Arbeit die Grundwortstellung der Lexeme in Deutsch und Türkisch inauguriert.

2.4.1. Die Wortstellung im Türkischen und Deutschen

“Die linksverzweigende Natur der türkischen Syntax steht im Kontrast zu dem für das Deutsche typischen Satzbau (zitiert nach Uslu, 2010, S.47)”. Während in der einfachsten deutschen Satzstruktur an erster Stelle das Subjekt, dann das Prädikat und zuletzt das Objekt kommt (Subjekt - Verb - Objekt), steht im türkischen, wie aus den Beispielen ersichtlich ist, nach dem Subjekt das Objekt und am Ende des Satzes das Prädikat (Subjekt - Objekt - Verb):

1. Ich	singe	ein Lied.
S	V	O

Ben	şarkı	söylüyorum.
S	O	V

2. Du kommst nach Hause.
S V O

Sen eve geliyorsun.
S O V

3. Wir spielen Fußball.
S V O

Biz futbol oynuyoruz.
S O V

Im türkischen Sprachgebrauch wird das Subjekt nicht immer angewendet. “Statt einem erwiesenen Subjekt wird öfters der Personalsuffix an das Verb angesetzt” (Dausen, 1997, S.19 -20).

Şarkı söylüyor – um (ich singe)

Eve geliyor - sun (du kommst)

Futbol oynuyor – uz (wir spielen)

“Im Türkischen (...) gehen die Objekte und auch alle anderen Bestimmungen dem Prädikatsverb voran. Der Satzaufbau erfolgt also gewissermaßen von rechts nach links – oder, zeitlich gesehen, vom Ende her; während er in den S-V-O Sprachen im Grundprinzip von links nach rechts verläuft. Insbesondere zeigt sich dies bei attributiven Ergänzungen (Adjektiven und Genitiven), die bei der Agglutination immer vor dem bestimmenden Kopfnomen stehen und bei Supplementen, die dem deutschen nachgeschalteten Relativsatz entsprechen. – Ein direktes Äquivalent zum Relativsatz ist im Türkischen nicht vorhanden!” (Schwenk, 2009, S.10).

2.4.2. Die Flexion im Türkischen und Deutschen

Die Flexion kann als das Anhängen von Affixen an die Wörter bezeichnet werden. Im Deutschen können während der Satzbildung “das Verb, das Substantiv, das Adjektiv, der Artikel und das Pronomen” (Duden, Die Grammatik, S.85) flektiert werden. In der türkischen Sprache werden nur die Verben und Substantive flektiert. In der Sprachwissenschaft wird die Flexion von dem Verb als Konjugation, und von dem Substantiv als Deklination bezeichnet. Zwar ist es an beiden Sprachen zu sehen, aber die morphologische Reihenfolge ist nicht gleich. In der deutschen Sprache können die Lexeme mit Präfixen so wie Suffixen flektiert werden, wobei im Türkischen nur die Flexion mit Suffixen möglich ist. (TU - Berlin Institut für Sprachen und Kommunikation, 2007). Indem in Deutsch, Präfixe und Suffixe vor oder nach dem Wortstamm angehängt werden und damit die Bedeutung des Wortes beeinflussen, kommt im Türkischen nur die Endsilbenreduktion vor, womit entweder neue Wörter deriviert, oder je nach der Satzbildung flektiert werden (TU - Berlin Institut für Sprachen und Kommunikation, 2007). Es kann die Flexion von dem Wort “Auge / göz” in beiden Sprachen als Beispiel vorgeführt werden. Wenn dieses Wort im Deutschen flektiert wird, muss man es an erster Stelle als Substantiv denken. Wogegen es im türkischen mit dem Anhängen von dem Suffix “mek/mak” an dem morphologischen Stamm auch als Verb konjugiert werden kann.

	<u>Deutsch</u>	<u>Türkisch</u>
Infinitiv	Auge	göz
Artikel	das Auge	göz
Plural	die Augen	gözler
Adjektiv	augenfällig	göze çarpan
Pronomen	mein Auge	gözüm
Verb	-	gözlemek

Aber in beiden Sprachen ist bei der Deklination der Kasus, Numerus und Genus, und bei der Konjugation der Tempus, Numerus, Modus, die Person und Genus Verbi wichtig. Für die richtige Anwendung dieser Strukturen und für die Produktion von rezeptiven und produktiven Texten in den gegenseitigen Sprachen, ist das Wissen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede eine Notwendigkeit.

2.4.3. Die Deklination im Türkischen und Deutschen

Unter Deklination ist die Affigierung von den nominalen Wortarten zu verstehen. Sowie in Deutsch wird auch in Türkisch der Kasus und Numerus einer Nominalflexion durch ihrer Deklination festgestellt. Wobei in der Deutschen Flexion die Bestimmung von dem Genus und Artikel möglich ist, hat das Türkisch keine Geschlechtsbestimmung und gehört zu den artikellosen Sprachen (TU - Berlin Institut für Sprachen und Kommunikation, 2007). Im Deutschen statuieren die bestimmten Artikel “der – die – das” und die unbestimmten Artikel “ein – eine” den Genus eines Nomens. Wieder wird in beiden Sprachen das Substantiv nach ihrem Numerus als Singular und Plural denkliniert. “Im Deutschen erfolgt die Deklination der Nomen sowohl durch Endungen – äußere Flexion – Umlaute – innere Flexion – und den Artikel, der das Nomen im Satz oft begleitet. Im Türkischen erfolgt die Deklination ausschließlich durch die Suffixe” (Erdogan, 2009, S.9).

2.4.4. Der Kasus im Türkischen und Deutschen

Der Kasus, wodurch “die Funktion des Nomens innerhalb eines Satzes signalisiert” (TU - Berlin Institut für Sprachen und Kommunikation, 2007) wird, entspricht es in beiden Sprachen dem Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genetiv, Ablativ und Lokativ; als sechs Fälle. Zu unterscheiden ist hier besonders der Ablativ und Lokativ. “Für diese stehen im Deutschen Verbindungen aus Substantiv und Präpositionen” (Erdogan, 2009, S.2). Dagegen werden in der türkischen Sprache diese zwei Fälle wieder mit den Suffixen denkliniert. Für den Lokativ, der den Ort eines Substantives angibt, und nach

dem Fragewort “Wo” gefunden wird, “-de/ -da” und für den Ablativ, den man nach der Frage “Woher” finden kann, wird “-den/-dang” als Suffix affigiert. Dagegen bildet man in der deutschen Sprache den Ablativ und Lokativ, je nach dem Kasus des Nomens, mit den Präpositionen wie aus, in, von, zu, im usw. Bei der türkischen Deklination steht der Lokativ oder Ablativ sofort nach dem Nomen, wonach wie im ersten Beispielsatz unten die Person als Suffix ankommen kann.

Lokativ:	Ich bin im Kino.	Sinema – da - yım.
Ablativ:	Ich komme aus dem Kino.	Sinema - dang geliyorum.
Lokativ:	Ali liegt im Krankenhaus.	Ali hastane – de yatıyor.
Ablativ:	Ali kommt aus dem Krankenhaus.	Ali hastane – den geliyor.

Im Türkischen können auch mehrere Suffixe wie der Plural, Kasus, Possessiv und die Personalendung an einem Substantiv angehängt und suffigiert werden. Dem Satz “Ich bin bei meinen Freunden” kommt im Türkischen nur das denklinierte Substantiv “arkadaşlardayım” entgegen.

Arkadaş	– lar	-ım	– da	– (y)ım
<i>Substantiv</i>	<i>Plural</i>	<i>Possessiv</i>	<i>Kasus</i>	<i>Personalendung (1. Pr. Sgl)</i>

Die Deklination von dem Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv werden wieder mit Suffixen gebildet. Bei dem Nominativ wird das Substantiv nicht suffigiert. Der Nominativ im Satz wird mit der Frage “wer” oder “was” gefunden. Bei dem Akkusativ wird je nach der Vokalharmonie im Türkischen, ein (-i), ein (-e) oder ein (-u) an das Wortende des Substantives zugefügt. Das Fragewort im Akkusativ heißt “wen” oder “was”. Bei dem Dativfall wird an das Wortende ein (e) oder ein (-a) zugefügt und für den Dativ sucht man Antwort auf die Fragen “wem” oder “wohin”. Bei dem Genetivfall werden wieder je nach der Vokalharmonie die Suffixe (-dır, dir, dur) beigefügt und der Frage “wessen” nachgegangen. In der Tabelle unten, sind alle sechs Fälle mit Beispielen zu sehen.

Tabelle – 3 Der Kasus im Türkischen und Deutschen

Kasus	Türkisch	Deutsch
Nominativ	Okul	die Schule
Akkusativ	Okul - u	die Schule
Dativ	Okul - a	in die Schule
Genitiv	Okul - un	der Schule
Lokativ	Okul - da	in der Schule
Ablativ	Okul - dan	aus/von der Schule

2.5. Die Konjugation im Türkischen und Deutschen

Der Silbenzusatz an dem Verb wird als die Konjugation definiert. Während die Konjugation in der deutschen Sprache besonders die Person, den Numerus, Modus, Tempus und den Genus eines Verbes bestimmen kann, weißt sie im Türkischen nur die Person, den Numerus und den Tempus hin. Die Person wird in beiden Sprachen durch die Personalpronomen bestimmt, aber Grund der Abwesenheit von dem Genus im Türkischen steht in der 3. Person Singular nur eine Person.

Singular		Plural	
ich	ben	wir	biz
du	sen	ihr	siz
er	o	sie	onlar
sie			
es			

Der auffälligste Unterschied in den gegenseitigen Sprachen ist die Mehrzahl der Verben in Deutsch. Es gibt den Hilfsverb, Modalverb und Vollverb. Wogegen es in Türkisch nur den Vollverb gibt und nur dieser Verb flektiert wird, bezieht sich in Deutsch die Flexion, wenn es vorhanden ist, auf das Modalverb (vgl. (Aydın, 2001, S.2). z. B.;

Elke ist krank.

Hilfsverb

Elke hasta.

Vollverb

Anja soll schlafen.

Modalverb

Anja uyumalı.

Vollverb mit Notwendigkeitsform

– meli, malı

Peter kommt.

Vollverb

Peter geliyor.

Vollverb

Wie es in den obigen Beispielen zu sehen ist, wird im ersten Satz das Hilfsverb “ist” konjugiert und im dritten Satz das Vollverb “kommen”, aber im zweiten Satz, wird das Modalverb “sollen” in der ersten Person Singular konjugiert. Weil im türkischen keine andere Verbart vorhanden ist, wird in den türkischen Entsprechungen immer das Vollverb nach dem passenden Personalpronomen konjugiert und für das Modalverb der passende Modus beigefügt. Während im Deutschen die Konjugation auch durch den Modus bestimmt wird, bezieht sich die türkische Konjugation im ersten Blick nicht auf den Modus. Aber für alle Modi der deutschen Sprache sind im Türkischen entsprechende Endsilben zu finden. Die auffälligsten Modi sind Indikativ, Konjunktiv und Imperativ, die sich im Türkischen als Bildirme kipi, İstek kipi und Emir kipi zeigen.

In der deutschen Sprache statuiert das infinite Verb die präsenten sechs Tempora Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II; wogegen im Türkischen die Flexion des Verbs nur auf acht Zeiten folgt; der Vergangenheit

(Perfekt), Präsens, Futur und Aorist (näheres später), unbestimmtes Präteritum, Notwendigkeitsform, Optativ und Bedingungsform. Zwar kommen in Türkisch für den Modus und dem Genera Verbi entsprechende Strukturen entgegen, es hat aber nicht den gleichen Aufbau. Jedes Verb wird nach den gleichen Regeln konjugiert und die Unregelmäßigkeit wie in Deutsch, ist nicht zu sehen. Die Konjugation vom Tempus ist an den folgenden Beispielen noch ausführlicher zu erkennen.

2.5.1. Die Temporale Konjugation im Deutschen

A- Konjugation von dem schwachen Verb “lachen” (regelmäßig)

1. Präsens	ich	lach – e
2. Präteritum	ich	lach – te
3. Perfekt	ich habe	ge – lach - t
4. Plusquamperfekt	ich hatte	ge – lach - t
5. Futur I	ich werde	lach – en
6. Futur II	ich werde	ge – lach –t haben

(Hilke Dreyer, 1991, S.33)

B- Konjugation von dem starken Verb tragen (unregelmäßig)

1. Präsens	ich	trag – e
2. Präteritum	ich	trug
3. Perfekt	ich habe	ge – trag - en
4. Plusquamperfekt	ich hatte	ge – trag - en
5. Futur I	ich werde	trag – en
6. Futur II	ich werde	ge – trag –en haben

2.5.2. Die Temporale Konjugation im Türkischen

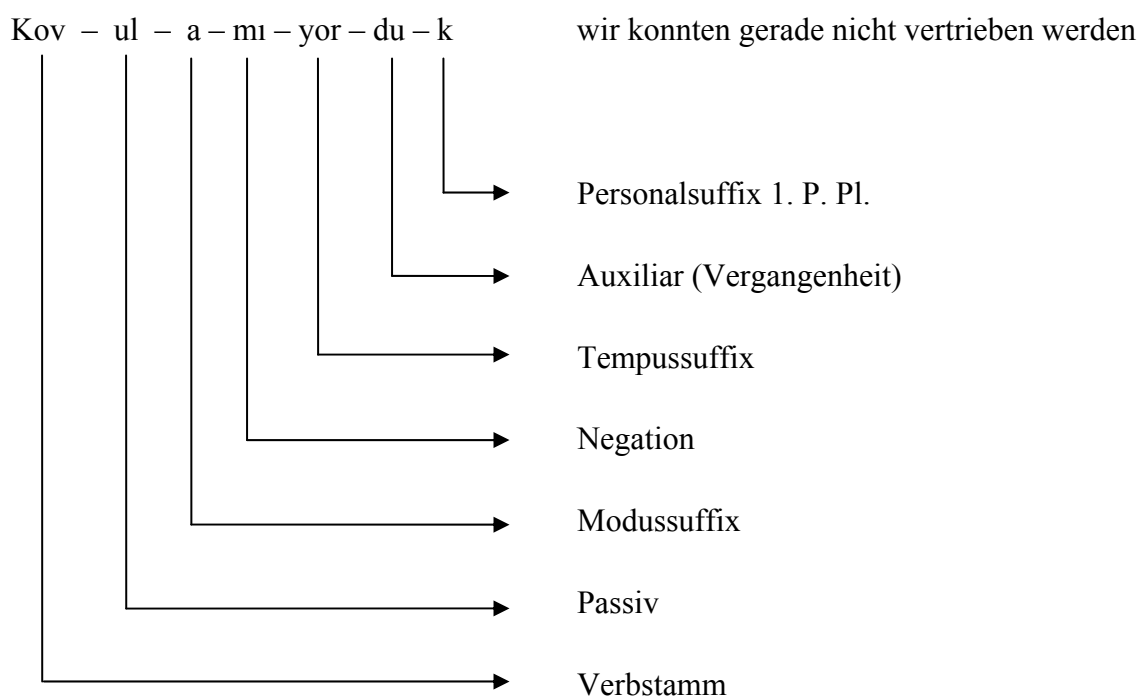
“Das türkische Verb besteht aus einem ein- oder mehrsilbigen Stamm dem Zeitsuffix und dem Personalsuffix” (Moser – Weithmann, 2001, S.96).

1. Präsens	gel - iyor
2. Aorist	gel – ir
3. Futur	gel – ecek
4. Perfekt	gel – di
Imperfekt	gel – iyordu
Vergangenheit des Aorists	gel – irdi
Vergangenheit des Futurs	gel – ecekti
5. Unbestimmtes Präteritum	gel – miş
im Präsens	gel – iyormuş
im Futur	gel – ecekmiş
Plusquamperfekt	gel - diydi
6. Notwendigkeitsform	gel – meliydi
7. Optativ	gel – e
8. Bedingungsform	gel – se

(Moser-Weithmann, 2001, S.97)

Außer der oben tabellarisierten Gruppierung können im türkischen an dem Verbstamm “noch eine Reihe von Morphemen wie z. B. Genera Verbi (Kausativ, Passiv, ect.) Modalität, Negation, Subjektvertreter” (Malkoç, 2003, S.121) und andere suffigiert werden.

Abbild – 1: Konjugierung eines komplexen Verb im Türkischen



(Malkoç, 2003, S.121)

Die Verben,

“können hinsichtlich der Zeitform(Tempus), Singular/Plural (Numerus) und der Person verändert werden. (...). Die Verben können aber auch hinsichtlich ihrer Aussageweise, z.B. Wirklichkeitsform oder Befehlsform und hinsichtlich ihrer Handlungsform z. B. Passiv oder Reflexiv markiert werden. Man nennt die

Aussageweise der Verben auch Modus und die Handlungsform Genus Verbi”
(Rasch, 2001, S.16).

Nach sprachwissenschaftlicher Auffassung kann diese grobe Auseinandersetzung der strukturellen Unterschiede von Deutsch und Türkisch auf mehreren Ebenen weiter gegenübergestellt werden. Da aber in diesem Teil der Arbeit, diese Unterschiede zum Grund dem Bemängeln des Fremdsprachenlernens in der Türkei gezeigt werden, wurden die Diskrepanzen der beiden Sprachen besonders nach der morphologischen und genealogischen Typisierung kurz befasst. In Anlehnung dessen, wird im weiteren versucht, die Übersetzung als Lernmittel für ein besseres und sinnreicheres Lernen bei der Fremdsprachenvermittlung, mit Hilfe von verschiedenen Textsorten mit denen man im alltäglichen Leben, in der Wissenschaft, sowie der Literatur begegnet, ein Bewusstsein dieser sprachlichen Unterschiede zu erreichen.

TEIL 3

DIE ROLLE DER TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Relevanz der Texte im Lehrvorgang ist nicht zu diskutieren. Denn sie sind die Hauptelemente einer kommunikativen Handlung. Sowohl schriftliche, als auch mündliche Texte füllen den Inhalt einer Kommunikation und somit eines Fremdsprachenunterrichts. Lese- und Hörtexte sind bei der Lehre einer Sprache, egal ob Fremd- oder Muttersprache, die bekanntesten Arbeitsmaterialien der Durchführung eines Unterrichts. Die Lesefertigkeit und das Hörverständnis, und wiederum die Schreibfertigkeit und das Sprechverständnis werden wieder öfters mit Texten fortgebildet. Signifikanz ist an dieser Stelle das optimale Unterrichtsziel festzustellen und zu erreichen. In Anbetracht der bis heute öfters angewendeten Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts, wie die Direkte Methode und dem Kommunikativen Ansatz steht die alltägliche Kommunikation, beziehungsweise das Sprechen (mündliche Texte) im Vordergrund. Alle Lehrmaterialien sind (Die Beispiele bestehen in dieser Arbeit aus *„Der grüne Max, Genial, Hier sind wir, Aha!“*), besonders von der vierten bis zur zwölften Klasse nach dem Kommunikativen Ansatz aufgebaut und fördern überwiegend nur mündliche Texte für immer den gleichen Alltagssituationen. Da diese Förderung des Kommunikativen Ansatzes, die Schreibfähigkeit der Lernenden vernachlässigt, wird sie in letzter Zeit auch von der Sprachwissenschaft kritisiert. Heute ist in der Fremdsprachendidaktik noch mehr die Rede von dem Interkulturellen Ansatz, der auch wie diese Arbeit die Anwendung der mündlichen genauso wie der schriftlichen Texte im Fremdsprachenunterricht befürwortet. Auch der in der Fremdsprachendidaktik und Methodik in Anspruch genommene Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GERS) bezeichnet die Sprache als eine Kulturkomponente und unterstützt die Textanwendung mit kommunikativen Aufgaben.

“Wie die folgenden Beispiele zeigen, können kommunikative Aufgaben ihrem Wesen nach sehr unterschiedlich sein und sprachliche Aktivitäten in unterschiedlichem Umfang enthalten, wie z. B.: kreativ (Malen, Geschichten schreiben), fertigungsbezogen (etwas reparieren oder zusammenbauen), Probleme lösen (Puzzles, Kreuzworträtsel), routinemäßige Transaktionen, eine Rolle in einem Theaterstück interpretieren, an einer Diskussion teilnehmen, ein Referat halten, eine bestimmte Handlungsfolge planen, eine (E-Mail-) Mitteilung lesen und beantworten, usw.” (GER 7,1.)

In den oben empfohlenen Kommunikationsaufgaben ist die Erfordernis von mündlichen oder schriftlichen Texten zu sehen. Im folgendem wird versucht, was Texte sind, welche Besonderheiten sie haben und ihre Multidimensionen im fremdsprachlichen Unterricht zu zeigen.

3.1. Die Beziehung zwischen Text und Übersetzung

Auch wenn die Textlinguistik eine sehr junge Teildisziplin der Sprachwissenschaft ist, sind mehrere Linguisten, wie Wawrzyniak, Dressler, de Beaugrande, Brinker u.a. in diesem Bereich interessiert. Vor der “pragmatischen Wende”, unter der man seit Anfang der siebziger Jahren, “in der Linguistik Ablenkung von der systemorientierten Sprachbetrachtung (...) Zuwendung zu einer kommunikations- und funktionsbezogenen Sprachbetrachtung” (Pololániková, 2008, S.9) verstand, “ (...) galt der Satz als die oberste linguistische Bezugseinheit, (...)” (Gansel C., 2007, S.35).

“Mit der pragmatischen Wende in der gesamten Sprachwissenschaft (...) werden seit den 1970er Jahren auch in der Textlinguistik die Textfunktion, der Handlungswert eines Textes und seiner Teile sowie die Gegebenheiten der Kommunikationssituation fokussiert”

(Gansel C., 2007, S.49)

Nach Brinker teilt sich die Textlinguistik in eine sprachsystematische und einer kommunikationsorientierte Richtung (vgl. Vater, 2001, S.17). Die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik beschränkt sich auf die syntaktische Forschung und die “kommunikationsorientierte Textlinguistik fragt nach den Zwecken, zu denen Kommunikationen eingesetzt werden” (Vater, 2001, S.18). “Die konkrete sprachliche Form eines Textes ist als zentraler Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik anzusehen” (Thurmair, 2001, S.296). Nach Heinemann/Viehweiger bearbeitet die Textlinguistik,

“... Strukturierung- und Formulierungsvarianten von Textganzheiten, für die – über das bekannte Instrumentarium satzlinguistischer Methoden hinaus eigene Beschreibungsmodelle entwickelt werden müssen”.

(Vater, 2001, S.9)

Nach Brinker ist die Aufgabe der Textlinguistik “ (...) die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution, die den konkreten Texten zugrundeliegen, systematisch zu beschreiben und ihre Bedeutung für die Textrezeption zu erklären” (Vater, 2001, S.9). Diese Disziplin der Linguistik geht auf die Einzelheiten beispielsweise auf ihre “Eigenschaften, Aufbau, Funktionen, Kommunikationsziele, von deren Produktion und Rezeption” (Pololániková, 2008, S.10), der Texte und klassifiziert sie, aus linguistischer Sicht nach ihren Sorten. Die gleichen Einzelheiten dienen auch in der Fremdsprache für denselben. Denn genauso wie im muttersprachlichen Unterricht spielen die Texte auch die wichtigste Rolle im Fremdsprachenunterricht. Um eine identische Kommunikationsfähigkeit müssen sie der gleichen Absicht nach in der Zielsprache mündlich oder schriftlich produziert werden.

“Alltagssprachlich wird unter ‘Text’ eine komplexere (d.h. mehr als ein Satz umfassende), (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit verstanden” (Thurmair, 2001, S.269). Texte werden nach ihren Sorten und Typen durch die Textlinguistik, die eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft ist, mit bestimmten Methoden untersucht. Bevor die Methoden diskutiert werden, müsste man den Begriff “Text” definieren. Der Ursprung dieses Ausdrucks stammt vom lateinischen Wort “textus”, was Gewebe,

Geflecht, Zusammenhang bedeutet. Außer dieser einfachen Fundierung wird das Wort “Text” im Deutschen Wörterbuch Wahrig wie unten erklärt:

1. im Wortlaut (schriftlich) festgehaltene, inhaltlich zusammenhängende Folge von Wörtern, Sätzen, Aussagen
2. Teil eines Textes, Auszug aus einem Text
3. zu einem Musikstück gehörende Worte
4. (als Grundlage einer Predigt dienende) Bibelstelle
5. Unterschrift zu einer Illustration, Abbildung

Vgl. (Pololániková, 2008, S.12)

Die Erklärung für diesen Begriff wird von Heinz Vater in “Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten”, nach Wawrzyniak mit dieser Äußerung definiert:

“Kommunikation erfolgt durch Texte, die zwischen den Kontaktpartnern (Sprecher und Versther, Schreiber und Leser) ausgetauscht werden. Unter Texten verstehen wir hier sowohl schriftliche als auch die mündliche Äußerungen, die unterschiedlicher Länge sein können: von einem Ein – Wort – Text bis zum Gesamttext eines mehrbändigen Romans.”

(Vater, 2001, S.14)

Nach Göpferich (1995:56f.) ist,

“Ein Text [...] ein thematisch und/oder funktional orientierter, kohärenter sprachlicher oder sprachlich-figürlicher Komplex, der mit einer bestimmten Intention, der Kommunikationsabsicht, geschaffen wurde, eine erkennbare kommunikative Funktion ersten oder zweiten Ranges erfüllt und eine inhaltliche und funktional abgeschlossene Einheit bildet. (Handbuch Translation S.62)

Noch detaillierter konkretisiert Ammann den Text mit dieser Definition:

“Als ein *Text* gelte, was ein Produzent oder Rezipient für einen *Text* hält. Das kann ein schriftlicher Text sein (vom lyrischen Gedicht zum Non-sense-Text), es kann aber auch ein Bild sein, das für einen Rezipienten eine bestimmte Aussage enthält. Es kann eine Mischung aus beidem sein. (In der Fachliteratur wurde dies *Text-im-Verbund* [Holz-Mänttari 1984] genannt.) Dazu gehören z.B. Werbetexte. Ein Text kann des Weiteren in mündlicher Form existieren und aus verbalen und nonverbalen Elementen bestehen. Aber es gibt keinen Text ohne einen Produzenten oder Rezipienten, der ihn als Text ‚deklariert‘.“ (Löffler, 2007, S.32).

Aus diesen Beschreibungen kann der Text in einfachster Weise als das täglich Gesprochene, Geschriebene, Gelesene und Gehörte aufgefasst werden. Als eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft präzisiert die Textlinguistik mehrere Definitionen für den Text. Da das Gesprochene, Geschriebene, Gelesene und Gehörte im allgemeinen die Interaktion darstellt, kann der Text als “originäres, der Kommunikation dienendes, sprachliches Zeichen” (Reiß 1995:48, zitiert nach Löffler, 2007, S.33)) rezipiert werden. Als ein anderes Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann die gegenseitige und äquivalente Übertragung in/aus Zielsprache/Ausgangssprache dieser Texte gezeigt werden. Denn der erste Schritt, ist das Erreichen der mündlichen und schriftlichen Begabungen von Ausdrucksweisen der bekanntesten “Texte”. Aus diesem Grund sollte im Fremdsprachenunterricht noch mehr Platz für Übersetzungsübungen aus verschiedenen Textsorten ausgeräumt werden. In dieser Weise kann man die gegenseitigen Strukturen der Sprachen aus diesen Texten aussuchen, und aus semantischer, syntaktischer, grammatischer Sicht besser kollationieren.

3.2. Merkmale des Textes

Um etwas Geschriebenes als Text zu bezeichnen, legt die Textlinguistik einige Kriterien fest. Der “rein sprachlich, textinterne, formal-grammatischer Zusammenhalt eines Textes, die Kohäsion und der inhaltliche, logisch - semantischer Zusammenhalt von Äußerungen” (Hornby, 2006, S.61), die Kohärenz zählen zu den Hauptmerkmalen eines Textes. De Beaugrande und Dressler zählen sieben Kriterien auf, dessen Existenz die Textualität eines Textes erfüllen können (vgl. Vater, 2001, S.28). Sie befassen den Text als eine kommunikative Okkurrenz und “wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht kommunikative Texte als Nicht- Texte behandelt” (Vater, 2001, S.28).

Die oben genannten sieben Kriterien sind die Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Situationalität, Informativität und die Intertextualität:

Kohäsion bedeutet, dass die einzelnen Elemente, aus denen ein Text besteht, auf der Textoberfläche in einem formalen, meist grammatikalischen Zusammenhang stehen müssen und dementsprechend grammatikalisch verknüpft sind;

Kohärenz bedeutet, dass eine Folge von Zeichen erst dann zu einem Text wird, wenn es einen Sinnzusammenhang für den Rezipienten gibt, der, um diesen herzustellen, sein Weltwissen bemühen muss;

Intentionalität heißt so viel wie, dass mit der Erstellung eines Textes auch die Absicht, einen kohäsiven und kohärenten Text zu produzieren, verbunden sein muss, ohne den das Kommunikationsziel nicht erreicht werden kann;

Akzeptabilität bedeutet, dass ein Rezipient eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber einem Text einnimmt. Die Intention des Textproduzenten wird also nur erfolgreich sein, wenn der Text der Erwartungshaltung entspricht;

Situationalität bedeutet so viel wie, dass jeder Text situationsgebunden ist, er ist abhängig von einem bestimmten Ort, einer bestimmten Zeit und bestimmten Kommunikationspartnern;

Informativität bezieht sich auf den Neuigkeitswert eines Textes, denn sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig an Information wirkt sich negativ aus;

Intertextualität bedeutet, dass ein Text kein isoliertes Gebilde ist, sondern immer auch in einem größeren Zusammenhang gesehen werden muss (Pilz, 2009. S.34).

Diese sieben Hauptpunkte sind wieder zum Erfassen eines Textes in der Zielsprache, mit dem die Absicht dem Fremden geäußert werden will, in Acht zu nehmen. Deswegen können im Fremdsprachenunterricht mündliche und schriftliche Texte, aus der Ausgangssprache in die Zielsprache oder umgekehrt zusammengefasst werden. Während diesem Ablauf wird im Mental genauso übersetzt werden, wie bei einer absichtlichen Übersetzungsübung.

3.3. Die Bedeutung der Textsorten im Fremdsprachenunterricht als Übersetzungsübungen

Ohne wissenschaftliche Äußerung könnte "Textsorte" als tendenzielle Kommunikation bezeichnet werden. "Grundsätzlich ist eine Unterscheidung von Sach- und Fachtexten, Alltagstexten und literarischen Texten vorzunehmen, (...)" (Bettermann, 2001, S.1254). In der Alltagsrede könnte eine Bedienungsanleitung, ein Wetterbericht oder ein Zeitungsbericht zu einer Textsorte zählen. Denn die Textlinguistik sucht nach bestimmten Merkmalen, um aufeinander reihende Sätze als Texte zu akzeptieren. Aber wenn im Bereich Textlinguistik nach einem bestimmten Begriff von Text oder Textsorte nachgeforscht wird, kann man mit verschiedenen Begriffserklärungen für den gleichen Terminus entgegenkommen. Denn es sind unterschiedliche Textklassifizierungen vorhanden. "Entsprechend ist festzuhalten, dass jeder Text also nicht nur eine Realisierung der allgemeinen Größe 'Text' ist, indem er die Textualitätskriterien erfüllt, sondern dass er zugleich auch eine bestimmte Textsorte repräsentiert" (Löffler, 2007, S.12). Um einen Text als Unterrichtsmaterial anzuwenden, sollte dieser Text in der Ausgangssprache so wie in der Zielsprache der gleichen Absicht dienen.

"Textsorten stellen eine zentrale Kategorie der Textlinguistik dar, mit der Zusammenhänge von funktional-situativ bestimmten kommunikativen Handlungen und ihren zugrundeliegenden Formulierungs- und Baumustern erklärt werden sollen" (Gansel/Jürgens 2007, 53).

Auch Klaus Brinker meint,

„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine nominierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben." (Pololáníková, 2008, S.24).

“Unter Textsorten wird heute meist eine Klasse von (virtuellen) Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind” (Thurmair, 2001, S.271). Um einen Text zu einer bestimmten Textsorte zu klassifizieren sind geschlossene “textexterne und textinterne Merkmale” (vgl. Thurmair S.271) von Bedarf. Während die textinternen Merkmale die Struktur eines Textes bilden, entsteht durch die textexternen Merkmale die Funktion der Texte. (vgl. (Rolf, 1993, S.58). Nach diesen Merkmalen können Texte in die existierenden Textsorten unterteilt werden. Denn “ Textsorten und die ihnen zu Grunde liegenden Textmuster prototypischen Charakter haben, können Textexemplare erhebliche Unterschiede aufweisen, nicht nur, was die konkrete sprachliche Ausgestaltung, sondern auch, was ihre Textstruktur betrifft” (Thurmair, 2001. S.271). Aber,

“allgemein scheint man sich beim derzeitigen Stand der Forschung darüber einig zu sein, dass zur Analyse von Textsorten kommunikationssituative, kommunikationsfunktionale, textstrukturelle und sprachliche Charakteristika zu berücksichtigen sind, wobei sich die beiden letzteren (die textinternen) von den ersteren (den textexternen) her bestimmen lassen sollten”. (Thurmair, 2001, S.273)

Wie schon oben erwähnt, sind eine Mehrzahl von Textklassifizierungen zu erreichen. Wo Koller die Texte nur als fiktive Texte und Sachtexte unterscheidet, werden sie in den meisten Forschungen, in erster Linie als “literarische Texte” und “nicht literarische Texte” unterteilt. Die “nicht literarischen Texte” werden auch als “Gebrauchstexte” sortiert. Da die Klassifikation von Brinker die am häufigsten vorkommende ist, wird hier überwiegend diese Gruppierung in Acht genommen. Die Textsorten nach Brinker sind:

Literarische Texte : Märchen, Kurzgeschichte, Theater, Lyrik, Epos...

Informative Texte : Zeitung, Radio, Fernsehberichte, wissenschaftliche und technische Texte...

Deklarative Texte : Testament, Urkunde, Texte aus der Bibel, Anordnungen, Berechtigungsscheine...

Appellative Texte : Werbeanzeige, juristische Texte, Plakat, Antrag, Kochrezept, Bedienungsanleitung...

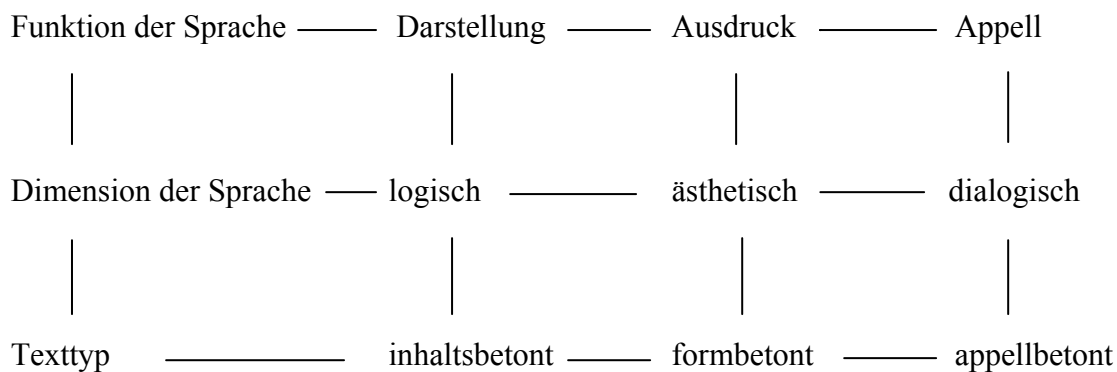
Obligatorische Texte: Vertrag, Garantieschein, Anordnungen...

(Aktaş, 1996, S.131)

Außer der Auseinandersetzung der Textsorten werden die Texte auch nach ihren Typen eingeteilt. Als in der Übersetzungswissenschaft am meisten zu berücksichtigende Darstellung, wird die Texttypologie von Katharina Reiss genannt. Ausgehend vom Bühlerschen Organon-Modell gliedert sie die Texte in inhaltsbetonte Texte, formbetonte Texte, appellbetonte Texte und audio-mediale Texte.

Diesen Vorgang schematisiert K. Reiss dem Organon Model basierend, wie folgend:

Abbild – 2: Organon Model von K. Reiss



(Reiss, 1986, S.34)

Im Handbuch Translation ist eine Kategorisierung der Texte mit ihren angehörigen Texttypen vorhanden, die wie hier abgebildet wird:

Zu Den Informativen / Darstellenden Texten Gehören:

- Anleitungen/Benutzerhinweise
- Software-Lokalisierung
- Lehrbücher
- Fachzeitschriftenartikel
- Konferenztexte
- Patenschriften
- Gerichtsurteile

- Vertragstexte
- Urkundenübersetzungen
- Philologische Texte
- Texte von Presseagenturen

Zu Den Appelativen / Operativentexten Gehören:

- Werbetexte
- Video Narration

Zu Den Expressiven / Ausdrucksbetonten Texten Gehören:

- Narrative Texte :
Erzählprosa
Massenliteratur
Kinderliteratur
- Bühnentexte :
Sprechtheater
Musiktheater
- Film und Fernsehen :
Untertitelung/ Übertitelung
Synchronisation (Synchronisierung)

Grund der Vorstellung dieser Textsorten und Texttypen ist die wissenschaftliche Auffassung, dass mündlich und schriftlich fixierte Texte Grundlagen der Sprache sind, und diesbezüglich die textlich basierende Fundierung der Arbeit. Da in dieser Arbeit der

Einsatz von der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht thematisiert wird, war die Vorführung dieser Affäre erforderlich. Denn dementsprechend wird im Folgenden die Bedeutung und Funktion der Texte im Fremdsprachenunterricht diskutiert.

3.4. Die Multidimensionalität der Texte im Fremdsprachenunterricht

In der heutigen Fremdsprachendidaktik konzentrieren sich die Lehrmaterialien noch mehr auf die notwendigen Äußerungen für die einfachen Alltagssituationen. Wenn in der Fremdsprachendidaktik und -methodik, nach dem kulturellen Ansatz das Fremdsprachenlernen im engen Sinne, als die fremde Sprache sowie die fremde Kultur kennen lernen, erläutert wird, sollten Gebrauchstexte sowie literarische, sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Texte noch mehr in den Lehrbüchern so wohl auch im Unterricht, Platz haben. Denn "Texte sind in diesem Verständnis Bedeutungsträger einer bestimmten Kultur, die mit einer bestimmten Absicht und Funktion produziert werden und reproduzierbar sind (Bettermann, 2001, S.1253). Vor allem können "Texte lesbar, hörbar, sehbar und fühlbar sein" (Bettermann, 2001, S.1253). Wiederum sollte dieser Ertrag der Texte im Fremdsprachenunterricht nicht außer Betracht gelassen werden. Bettermann meint, dass "Allgemeine kulturelle Themen (...) auf diese Weise zu Unterrichtsthemen werden, die besonders zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen" (Bettermann, 2001, S.1254). Er plädiert weiter, dass "Texte den Zugang zu Lebenswelt und Öffentlichkeit ermöglichen (Buttjes, 1988, S.318, zitiert nach Bettermann, 2001). Durch diesen Zugang der Texte wird auch das soziale Leben, die kulturellen Werte, traditionelle Gewohnheiten sowie Sitten und Gebräuche der gegenseitigen Kulturen erlaubt. Hier spielt die Textauswahl eine effiziente Rolle.

"Welche Textarten nach Inhalt (Manifestationstexte/ Symboltexte, Realientexte), nach Form (geschrieben, mündlich usw.) und Funktion (Bildungstexte, Verhaltenstexte, Orientierungstexte), welche Texttypen und Textsorten in welcher Quantität und Gestaltung landes- und kulturwissenschaftliche Informationen tragen. Grundsätzlich ist eine

Unterscheidung von Sach- und Fachtexten, Alltagstexten und literarischen Texten vorzunehmen, da dies für die Bestimmung und Realisierung des konkreten Lernziels und die adäquate methodische Realisierung von Bedeutung ist.” (Bettermann, 2001, S.1254).

Mit der idealen Textauswahl würde ein Lernzielorientierter Unterricht durchgeführt werden. Ohne komplexe grammatische Regeln vorzuführen und ohne dem Unterrichtsthema anpassende Beispielsätze zu suchen. In der Studie “Landeskundliche Gegenstände II: Texte” tabellisiert Bettermann eine Darstellung von Textsortenlisten, die für den Fremdsprachenunterricht brauchbar werden könnte:

Tabelle 4: Materialtypologie

1. Rohmaterialien bzw. Materialien historische Quellen	2. Informationsbetonte Materialien	3. Meinungsbetonte Materialien
<i>1.1. Primär sprachlich</i>	<i>2.1. Lesetexte</i>	<i>3.1. Lesetexte</i>
- Verfassungsartikel, Gesetzes-/ Vertragstexte, Urkunde - Flugblätter, Manifeste, Wahl- - Anzeigen, z. B. Wohnungs-Heiratsmarkt	- Auszüge aus faktenbetonten Sachbüchern - Handbuchartikel - Zeitungsnachricht/-bericht	- Auszüge aus kritischen Sachbüchern - Texte von „Akteuren“: Aufzeichnungen, Erinnerungen - Zeitungskommentare; Leserbriefe - literarische Texte mit entsprechender Thematik
<i>1.2. Primär bildlich</i>	<i>2.2. Hörtexte</i>	<i>3.3. Hörtexte</i>
- Stadtpläne - Reklame - Wahlplakate, Wahlwerbe-Spots	- Rundfunknachricht/-bericht	- „Tondokumente“ (Rundfunk-Reklame ansprechen, Reden), auch als Quelle! - Interviews - Songs mit entsprechender Thematik
<i>1.3. Primär gegenständlich</i>	<i>2.3. Visuelle bzw. gemischte Medien</i>	<i>3.3. Visuelle bzw. gemischte Medien</i>
- Wahlstimmzettel, Rechnungen, Lebensmittel-Karten _ - Mauerstück, Orden, Münze ...	- Zeittafeln - Tabellen, Statistiken - Dias, Fotos - Karten - Schaubilder/Folien - Fernsehnachricht/-bericht	- Karikaturen - Fotos, Dias (künstlerisch gestaltet) - TV-Gesprächsrunden, TV-Interviews - TV-Reportage, Feature, Dokumentation

		- Spielfilme mit entsprechender Motivik
--	--	---

3.4.1. Gebrauchstexte im Fremdsprachenunterricht

Grundsätzlich begegnen wir bei einer einfachsten Kommunikation mit dieser Textart. Eine Begrüßung, Verabschiedung, ein Gespräch mit einem Partner, ein Heiratsantrag und sogar eine Wegweisung sind Texte die wir gebrauchen. Im Allgemeinen können alle Texte, außer den literarischen Texten als Gebrauchstexte gezeigt werden. Nachrichten aus der Zeitung oder aus dem Fernsehen/Radio, Gebrauchsanweisungen, Verträge, Biographien, Packungsbeilagen, Rezepte, Geschäftsbriefe, Anzeigen usw. Durch Bewusstmachung der Äußerungen bei derartigen kommunikativen Handlungen kann den Lernenden eine wahre und adäquate Interaktion gezeigt werden. Mit dem Einsatz dieser Texte im Fremdsprachenunterricht wird den Lernenden die Möglichkeit von einem noch reicheren Wortschatz, eine kontrastive Landeskunde und einen gegenüberstellenden Kulturvergleich angeboten. Aber wichtig ist hier die Lernzielorientierte Textauswahl. Um den richtigen Treffer aus den mehreren Präferenzen zu erzielen, empfiehlt Bettermann nach Rück (1993, 130f.) sechs unterschiedliche Texttypen mit dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht der erwünschte Lernziel erreicht werden kann:

- (a) Kontakttexte, die der Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen dienen,
- (b) instrumentelle Texte, mit denen bei einem Partner etwas erreicht werden soll,
- (c) expositorische Texte, z. B. „Bericht über Land und Leute“,
- (d) narrative Texte,
- (e) argumentative Texte zur „Klärung und/oder Überwindung von Dissens“ und
- (f) poetische Texte. Einschränkend wird nur den expositorischen Texten unter anderem die Funktion landeskundlicher Information jeder Art zugewiesen.

(Bettermann, 2001, S.1255)

Daneben werden auch diese Texte, wenn sie nach dem Alter, Interesse und der Neugier ausgesucht sind, die Motivation und die Wissbegierde der Lernenden erwecken. “Das Hauptkriterium für die Brauchbarkeit ist, aber in jedem Fall die Relevanz, die das Thema für eine Lernergruppe unter ihren konkreten sprachlichen, sozialen, kulturellen und pädagogischen Rahmenbedingungen besitzt” (Bettermann, 2001, S.1255).

3.4.2. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

Kritik wie, dass literarische Texte schwer verständlich sind oder, dass sie Grund ihrer Form und Inhalt zu viele rhetorische Mittel erhalten und somit die Verständnis erschweren und in Begegnungen mit Fremden pragmatisch nicht anwendbar sind, haben bisher literarische Texte aus dem Fremdsprachenunterricht ferngehalten. Seit dem in der Fremdsprachenvermittlung die alltägliche Kommunikation für gewöhnliche Situationen, die besonders mündliche Sprachfertigkeit fordert, noch mehr Anspruch nimmt, sind in den Lehrbüchern an literarische Texte kaum zu begegnen. Aber,

“im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für eine “echte” Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des Kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei. Sie regen zu persönlichen Fragen an, die im Klassenraum artikuliert werden und zu einem wechselseitigen Austausch unter den Lernern führen können.” (Ehlers, 2001, S.1334 - 1345).

Es ist auch bestätigt, dass literarische Texte eine Persönlichkeitsbildung und eine meinungsreiche Weltanschauung erlangen. Sie geben den Fremdsprachenlerner “die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, die eigene perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen” (Ehlers, 2001, S.1334 - 1345).

In den vorhandenen Lehrmaterialien kommen noch mehr Dialoge, für bestimmte Situationen hervor. Diese Dialoge entstehen aus kurzen und klaren Sätzen dessen Wörter nur eindeutig sind. Für diese gegenseitige Interaktion sind immer die gleichen Wendungen für dieselben Situation zu sehen. Es kann akzeptiert werden, dass auf dieser Weise, durch Wiederholungen eine nachhaltige Erlernung zu ermöglichen ist, aber es ist auch ganz natürlich anzunehmen, dass die Lernart nur einseitig vorgeht und, dass der Sprachvermögen beschränkt wird. Wobei besonders literarische Texte die Mehrdeutigkeit der Wörter, sowie die in Sprachsituationen angewendeten Redewendungen präsentieren. Da literarische Texte,

“(...) eher Spracherwerbszielen untergeordnet wurden, (...) und formulierte Lehr- und Lernziele, die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die Fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen. (und) eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen zu lernen”.

(Ehlers, 2001, S.1334 - 1345)

Durch Einführung der Übersetzung von literarischen Texten kann auch das Kontrastive in den gegenseitigen Sprachen sowie Kulturen gesehen und gegenübergestellt werden. Somit wird die Grammatik, der Wortschatz, die syntaktische Satzregelung die Landeskunde, das Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben in einer Gesamtheit übermittelt. “Vor allem sind (...) diese Fähigkeiten (...) für den Fremdsprachenunterricht wichtig, weil sie erkennen lassen, dass literarische Texte nicht nur zum Lesen, sondern auch zum Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache motivieren” (Bredella, 2002, s.16). Die Beigabe dieser Texte leistet eine deduktive Lehre, womit die Lerner die Mehrdeutigkeit der einzelnen Wörter im Kontext des ganzen erfahren können. Literarische Texte:

“(…) entschädigen den Leser für seinen Mehraufwand durch reichere Inhalte und schaffen eine Brücke, um die Diskrepanz zwischen beschränktem Sprachvermögen einerseits und dem bereits entwickelten kognitiven Apparat der Lerner und ihren Inhaltsbedürfnissen andererseits überwinden zu helfen”

(Ehlers, 2001, S.1334 - 1345).

3.4.2.1. Kulturvermittlung aus Literarischen Texten durch Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht

Als eine in letzter Zeit im Vordergrund stehende Besonderheit, werden literarische Texte auch als Kulturträger bezeichnet. Weil jeder Fremdsprachenlerner die Möglichkeit von einem Aufenthalt in dem Zielsprachenland, nicht erreichen kann, sind literarische Texte Vermittler der fremden Erfahrung. Sie leisten dem Lernenden die Fähigkeit, ”sich in Alltagssituationen zu verständigen, andere Kultur und Denken anderes Volkes zu verstehen und kulturelle Unterschiede aufzunehmen mittels einer Fremdsprache (Jašová, 2009. S.19)”. Ein literarischer Text, in dem kulturelle Komponenten der Zielsprachen vorkommen, kann dem Fremdsprachenlernenden sittliche Gebräuche, traditionelle Gewohnheiten und angehörige Lebensarten der gegenseitigen Gesellschaften anbieten. Somit können befindliche Vorteile bei den Lernenden über der Zielkultur; und stattdessen, eine Empathiefähigkeit angebaut, daneben Verständnis aufgebracht werden.

Diese oben aufgezählten Bedürfnisse, die hauptsächlich ein Bedarf der “Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz” sind und als Voraussetzung des neuen Fremdsprachenunterrichts gezeigt werden, können in erster Linie durch literarische Texte erlangt werden. So können Übersetzungsübungen aus literarischen Texten, in einem Fremdsprachenunterricht für die Bewusstheit der kontextlichen Mehrdeutigkeit von Ausdrücken behilflich sein und das Fremdsprachenlernen fortbilden. Aus diesem Vorschlag resultierend wird im Weiteren dieser Studie versucht, die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht mit wissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und literarischen Texten zu argumentieren.

TEIL 4

DIE FUNKTION DER ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

4.1. Die Mitwirkung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht

Das Dilemma, von dem Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht ist eine seit langer Zeit diskutierte Debatte, die auch heute noch keinen rechten Platz in der Fremdsprachendidaktik hat. Obwohl die Betrachtung der grammatischen Übersetzungsmethode ohnehin von jeder Ansicht nicht unwiderlegbar ist, zeigen sich in den Studien unterschiedliche Auseinandersetzungen zwischen rivalisierenden Linguisten. Wie schon erwähnt wurde, ist seit dem sich der Direkte Ansatz als Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht einsetzte, die Übersetzung in der Fremdsprachenvermittlung unerwünscht.

„Erst ab den 1970er Jahren etablierte sich, aufgrund einer erneut aufflammenden Diskussion über den Stellenwert der Muttersprache und der Übersetzung in der Fremdsprachenvermittlung, ein verändertes Verständnis des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht, bei dem es „nicht um das Übersetzen als Methode, sondern um Übersetzen als eine mögliche Lern- und/oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden, ging“ (Tekin, 2010, S.496 - 511).

Differenzierend ist an dieser Stelle, während die Übersetzung in der grammatischen Übersetzungsmethode als Zweck dient, ist sie in den meisten Sprachlehrforschungen

nur ein Erfordernis als Mittel für den Lehrvorgang. Aber kann man bei dem Lernen oder Lehren einer Fremdsprache die Übertragung gegenseitiger Sprachen (Ausgangssprache – Zielsprache) wirklich außer dem Unterricht beziehungsweise, außer dem Denken halten? Oder ist eine Fremdsprachenvermittlung ohne dem Gebrauch der Muttersprache, dass wieder als Übertragung zählen würde, möglich? ”Heute ist die Bedeutung der Muttersprache (L1) und daher auch der Übersetzung als Lernhilfe für den Fremdsprachenerwerb nicht mehr umstritten (Lutjeharms, 2004, S.128 - 139). Nach Königs ist “Die Muttersprache (...) der stete Hintergrund, vor dem sich der Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz abspielt”. (Tekin, 2010, S.496 - 511)

Wieder Wolfgang Butzkamm, erklärt in seiner Studie “Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren” den Bedarf der Muttersprache bei dem Fremdsprachenlernen als “das wichtigste Hilfsmittel zum Erlernen der Fremdsprache”. Er deutet an, wie “an und mit” der Muttersprache der “Sprachvermögen” sich entwickelt und die “Mundmotorik” sowie die “Schreibmotorik” sich formiert. Dementsprechend ist natürlich der Stellenwert der Übersetzung im pädagogischen Fremdsprachenunterricht unumstritten. Denn “für viele Übersetzer und Übersetzungswissenschaftler scheint es eine Selbstverständlichkeit zu sein, dass “Übersetzen” gleichbedeutend ist mit “Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache”. (Hansen, 2006, S.82) Wobei die Ansicht von Wilhelm Viëtor “das Übersetzen eine Kunst sei, die den Fremdsprachenunterricht nichts angehe” ((Königs, 2010, S.1045) im zeitlichen Prozess ohne definitiv wissenschaftliche Anhalte sich umsetzte, nimmt der Einsatz der Übersetzung im pädagogischen Fremdsprachenunterricht Tag zu Tag zunehmend in den Sprachlehrforschungen seinen rechten Platz.

” Die Befürworter behaupteten, dass das Übersetzen die Ausdrucksfähigkeit fördere, sich zum Einüben der integrativen Sprachaufgaben, der fremdsprachlichen Strukturen, der Sinnerschliessung der Texte, zur einfachen und schnellen Bedeutungskklärung der Wörter und Wendungen, zu Verständnis und Leistungskontrolle auf Wort- Satz- und Textebene, zum Schleifen von systematische Arbeitstechniken eigne, unnötige Fehlinterpretationen und Interferenzfehler verhindere und fremdsprachliche Kompetenz und Sprachbewusstsein erweitere”. (Aslan, 2008, S.93 -100).

Wenn auch die Teilnahme der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht immer noch Kontroversen zeigt, und in der Hinsicht, welche Lernmethode im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden soll wie schon bekannt- und ohne Einwand von jedem konzidiert ist, keine apodiktische Regeln aufgewiesen sind, substantiiert das Lernen einer Fremdsprache auf das Können der vier Sprachfertigkeiten: Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis und Schreibfertigkeit. Das Hauptziel eines Fremdsprachenunterrichts ist, das Kultivieren dieser Fertigkeiten. Woraufhin die "Übersetzung" von Christiane Nord als eine fünfte Fertigkeit angesehen wird, wird nach Königs das

''Übersetzen (...) nicht von anderen Fertigkeiten isoliert vermittelt, geübt und praktiziert, sondern in möglichst realitätsnahen Kontexten, die es erforderlich machen, auch andere Fertigkeiten zu schulen und die unterschiedlichen Fertigkeiten einschließlich des Sprachmittels funktional aufeinander zu beziehen'', fixiert. (Königs, 2010, S.1045)

Trotz mehrerer Forschungen in letzter Zeit, in denen es um den Einsatz von der Übersetzung im DAF- Unterricht geht, sind keine autoritativen Beschlüsse festgelegt. Lucrecia Keim überträgt aus manchen dieser Studien, dass

''Allen Beiträgen gemeinsam ist allerdings die Empfehlung eines behutsamen Umgangs mit Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sowie auch der Hinweis auf die Notwendigkeit, die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung und deren Merkmale zu berücksichtigen''

(Keim, 2003, S.383 - 394).

In dem Buch “Deutsch als Fremd- und Zweitsprache” von Hans-Jürgen Krumm werden die positiven Gründe für den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht nach Königs (Königs, 2010, S.1040 - 1046) wie unten aufgezählt:

- Übersetzen vermittelt einen notwendigen Einblick in die Strukturdivergenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache und stärkt das diesbezügliche lernerseitige Bewusstsein
- Negativer Transfer wird durch Übersetzen vermieden
- Übersetzen fördert Sprachenbewusstsein, und zwar muttersprachliches und fremdsprachliches
- Übersetzen wirkt der realitätsfernen Isolierung einzelner sprachlicher Fertigkeiten durch seine Komplexität entgegen, ist außerhalb des Unterrichts selbstverständlicher Bestandteil kommunikativen Handelns in der Fremdsprache (gilt insbesondere für Deutsch als Zweitsprache) und ist *ein* unerlässliches Mittel zur Semantisierung
- Übersetzen fördert das Textverstehen und eignet sich zu seiner Kontrolle
- Übersetzen fördert den nuancierten Ausdruck in der Mutter- und in der Fremdsprache
- Übersetzen erleichtert das Speichern lexikalischer Informationen
- Übersetzen ist im Spracherwerb angelegt
- Übersetzen hilft bei der Schulung des angemessenen Umgangs mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern

Diese Bemerkungen für den Einsatz der Übersetzung bei der Fremdsprachenvermittlung werden in unserer Arbeit im Weiteren als Leitfaden dienen. Da diese Studie der Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht nachgeht und für den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht steht, wird hier versucht, den Bedarf von Übersetzung als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht zu verifizieren.

4.2. Ist ein Fremdsprachenunterricht ohne Übersetzen Möglich?

Die Übersetzung zeigte sich in der Fremdsprachenvermittlung an erster Stelle als eine Lernmethode. Sie diente besonders für das Lernen der nicht mehr gesprochenen Sprachen. „Jahrhunderte lang war (...) die Übersetzung aus dem Lateinischen und in das Lateinische wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in den klassischen Sprachen Griechisch und Latein“ (House, 2001, S.258 - 268). Im Laufe der Zeit, mit dem Anwuchs der wissenschaftlichen, kulturellen und technischen Entwicklungen, änderte sich auch der Bedarf an dem Erfordernis der Fremdsprache. Die Kenntnis einer Fremdsprache brauchte man nicht mehr für die Übertragung der Vergangenen Literatur, sondern für die alltägliche Kommunikation zwischen besonders wirtschaftlich handelnden Nationen. Da mit der bisherigen Lernmethode die gegenseitige Verständigung nicht erzielt werden konnte, sollten die Fremdsprachenlerner die Zielsprache auf keinem Fall durch Übersetzen und grammatische Regeln mit der Anwendung an ihre Muttersprache lernen, sondern in den zielsprachlichen Situationen durch nachahmen, kommunizieren. Aber kann man diesen Vorgang vom Gedächtnis fern halten? Es lässt sich nicht von der Hand weisen

“(…), dass, ob Übersetzungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht vorhanden sind oder nicht, trotzdem zwischen der Ausgangskultur und Muttersprache und der Zielkultur und Fremdsprache ein unbewusstes Übersetzen in den Köpfen der Schüler vorgeht”. (Saarimaa, 2007, S.123)

Gleich ob man die Muttersprache oder eine Fremdsprache lernt, wie von der Linguistik und der Kognitionspsychologie anerkannt ist entsteht die Sprache aus Zeichen und diese semiotische Zeichen werden im Gedächtnis einzeln für jedes Gegenstand gespeichert. „Das Wesen der Übersetzung liegt in dem Versuch die „Bedeutung“ einer sprachlichen Einheit beim Überwechseln von einem sprachlichen Kode in einen anderen äquivalent zu halten“ (Ehlers, 2001, S.258 - 268). Wenn Übersetzen im engen Sinne als die Übertragung aus der Fremdsprache in die Muttersprache oder umgekehrt angenommen wird, ist auch die Einheit der gegenständlichen Zeichen im Gedächtnis unumstritten.

Egal in welcher Sprache, wenn von einem Tisch gesprochen wird, entsteht im mentalen Lexikon immer das gleiche Symbol für einen Tisch. Beispielsweise ist die Bekanntmachung der fremden Wörter durch Bilder (Flashkarten) im Fremdsprachenunterricht eine intensive Begegnung. Oder der Lehrer kann einen Gegenstand an Ort und Stelle ohne Umwege zeigen. Zum Beispiel; es wird ein Bild von einer Katze gezeigt und je nach der betreffenden Zielsprache nach der Bedeutung das im Bild gesehenen Gegenstandes gefragt. Wenn Englisch gelernt wird; heißt der Begriff “the cat”, wenn Deutsch; heißt es “die Katze” und wenn Französisch gelernt wird heißt es “chat”.

“Aber das die L1 (Muttersprache) für das Sprachwissen im Gedächtnis eine andere Funktion hat als später erworbene Sprachen ist wahrscheinlich, schon nur weil beim L1 –Erwerb das mentale Lexikon und das semantische Gedächtnis sich zusammen entwickeln. (...) die Lernenden (werden) sich anfänglich stark auf eine Verbindung der fremdsprachlichen Wörter zu deren L1 –Übersetzungsäquivalenten stützen.” (Lutjeharms, 2004, S.128 -139).

Obwohl hier in allen drei Sprachen der gleiche Gegenstand mit der gleichen Semiotik beabsichtigt wird, zeigen sich die zielsprachlichen Äußerungen Grund der fremden Sprachen unterschieden. Die Beziehung zwischen Übersetzen und Fremdsprachenlernen ist nur der unterschiedliche Ausdruck für das gleiche Zeichen im Gedächtnis. Trotz aller Begrenzungen des kontrastiven Denkens zwischen der Ausgangssprache und Zielsprache scheint das Limitieren des kognitiven Prozesses im Gehirn unmöglich zu sein.

Aufgrund dieser Ansicht, ist die Relevanz der Übersetzung bei der Fremdsprachenvermittlung nicht zu verneinen. Besonders in unserem Land, wo sich die Konstruktion der Ausgangssprache und Zielsprache strukturell sehr unterscheiden, und wo sich die durchschnittliche Unterrichtsquote für die Fremdsprache als vier Stunden pro Woche zeigt, sollte besonders der zeitliche Gewinn mitgerechnet werden. Auch der “Wortschatzerwerb ist leichter, wenn der Begriff für das Wort schon vorhanden ist und

der Zugriff auf die Bedeutung über die L1 ermöglicht wird” (Lutjeharms, 2004, S.128 – 139). Während dieser Zugriff wieder Übersetzen bedeuten würde.

4.3. Beitrag der Übersetzung als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht

Eine der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im sprachwissenschaftlichen Bereich ist wieder die Diskussion, ob im Fremdsprachenunterricht Übersetzen als Lernmittel oder Lernziel dienen soll. Wenn sie sich als Lernziel im unterrichtlichen Prozess zeigen würde, gäbe es keinen Unterschied zwischen der grammatischen Übersetzungsmethode, dass wieder eine unnütze Präzedenz wäre. Aber ihr Beitrag als Lernmittel ist eindeutig. Allein das Bewusstsein in der Muttersprache so wie in der Fremdsprache ist eine Reichhaltigkeit für die Fremdsprachenvermittlung.

Wenn auch der Einsatz der Übersetzung in dem Fremdsprachenunterricht bei den heterogenen Lerngruppen, die nicht dieselbe Muttersprache sprechen (z.B. wie in Deutschland) zweckentsprechend ist, wird sie, “für die Semantisierung auch komplexer fremdsprachlicher Einheiten dort, wo der Lehrende die Muttersprache von Lernenden beherrscht” (z. B. wie in der Türkei) als “durchaus möglich” (Königs F. , 2001, S.961) bezeichnet. Im Weiteren kann die Übersetzung zu einem Bewusstsein der gegenseitigen Sprachstrukturen führen. Denn;

“Für alle Einsatzformen des Übersetzens gilt, dass sie zur Sensibilisierung sprachlicher Unterschiede (z. B. Textsorten) ebenso tauglich sind wie zur Sensibilisierung für den eigenen übersetzerischen Kompetenzgrad; (...) - zumindest in bestimmten Regionen der Welt- keine unwichtige Funktion, die dem Einsatz des Übersetzens zukommt”. (Königs F. , 2001, S.961)

Es soll auch nicht außer Acht gelassen werden, wie die Sprachfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, besonders durch den Einsatz der Übersetzung weiter entwickelt werden können (Teil 5). Denn hiermit werden im Fremdsprachenunterricht

hauptsächlich alle vier Fertigkeiten mit anpassenden Lernmethoden ausgeübt und weitergebildet. Ausgerechnet grammatische Strukturen werden in der Zielsprache sowie Muttersprache in Erfahrung gebracht.

Wieder durch Übersetzungen begegnen die Lerner mit einer Mehrzahl von Fremdwörtern die sie an die Anwendung von Wörterbüchern kanalisiert, wodurch sie einerseits ihren Wortschatz an beiden Sprachen anreichern, andererseits die Mehrdeutigkeit der Wörter erkennen. Hier ist im Wesentlichen die Laufbahn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Einsatz der Übersetzung bedeutend. Was wird im Unterricht als Lernmittel dienen um die oben aufgezählten Behauptungen zu erreichen? Es ist an dieser Stelle auch sehr wichtig die Förderungen von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, die das kommunizieren und die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund hält, nicht zu ignorieren. Da Texte, als inhaltsreichste Lernmaterial an Sprachmitteln zählen und gleichzeitig auch Kultur vermitteln (vgl. Bettermann, 2001), versuchen wir im Weiteren die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht durch Gebrauchstexten und literarischen Texten aufzuweisen.

Nach den oben angeführten theoretischen Begründungen, bezweckt diese Arbeit nebenbei den existierenden Lernmethoden die Übersetzung als Mittel in der Fremdsprachenvermittlung einzusetzen. Wie auch Butzkamm argumentiert, “(ist) die Muttersprache der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet” (Butzmann, 2011). Um diese konstruktive Differente der gegenseitigen Sprachen zu vermeiden, sollte dieser “Dechiffrierschlüssel”, der auch als die Übertragung von der Muttersprache in die Fremdsprache bezeichnet werden kann, in der türkischen Fremdsprachendidaktik als ein Weiterbildungsmittel angewendet werden. Hier wird auf keinem Fall die professionelle Übersetzung beabsichtigt, sondern ein abwechselnder Vergleich, dass eine pädagogische Leistung in den Unterricht beifügen wird. Um alle erziehungsbetreffende Elemente für die Fremdsprachenvermittlung in den Lehrvorgang übermitteln zu können, sollten besonders die Gebrauchstexte und literarische Texte gewählt werden.

TEIL 5

ÜBERSETZEN FÜR DIE BEREICHERUNG DER FERTIGKEITEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wenn von einer methodisch-didaktischen Fremdsprachenvermittlung die Rede ist, sind die vier Hauptfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben beabsichtigt. Sie sind “auch im heutigen Fremdsprachenunterricht das ‘tragende’ Moment” (Faistauer, 2001, S.865). Bekannterweise zeigt auch das türkische Lehrprogramm das Können dieser Fertigkeiten in der Zielsprache als Förderung und die Durchführung des Unterrichts wird nach Gewinn von diesen Fähigkeiten geplant. Auch wenn die eine oder andere Fähigkeit, je nach der in der Praxis in Ablauf gestellten Lernmethode die Priorität gewinnt, ist die Relevanz dieser vier Hauptfertigkeiten in der Zielsprache von jedem anerkannt. Gewiss wird das Übersetzen, wie von Schwerdfeger (1989) “das Sehen” und Nord (2002) “das Übersetzen” nicht als eine fünfte Fertigkeit angesehen, aber es wird der Meinung, dass durch Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht diese Fertigkeiten erweitert werden können, Ausschlag gegeben. Eben deswegen sollte “Übersetzen als eine mögliche Lern- und/oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden” (Königs F. , 2001, S.956) in den Lernablauf für ein bewussteres Fremdsprachenlernen eingebettet und akzeptiert werden, womit sie “(...) in ihrer Komplexität die anderen vier Fertigkeiten (‘Hören’, ‘Sprechen’, ‘Lesen’ und ‘Schreiben’) übertrifft” (Königs F. , 2001, S.960).

Nach diesen Äußerungen wird versucht, zu erläutern, wie die Übersetzung als Lernmittel, bzw. als Übung oder Aufgabe im Fremdsprachenunterricht die Beherrschung der vier Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die Kenntnis in der Fremdsprache weiterführen, welchen Belang und welche Bereicherung sie dem Fremdsprachenlernen beifügen kann oder soll.

5.1. Beitrag der Übersetzung zum Lesen im Fremdsprachenunterricht

Eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts ist die Fortbildung der Lesefertigkeit der Fremdsprachenlerner. Auch wenn diese Fertigkeit einst als “passive Fertigkeit betrachtet” (Lutjeharms, 2001, S.901) wurde, heißt es heute “Lernende sind mit einem kreativen Potential ausgestattet und eignen sich die Sprache nicht mehr passiv, sondern aktiv an” (Faistauer, 2001, S. 867). Dank der

“kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik, die zu Interesse für Strategien guter und schwacher Lesender und für Strategien bei der Erschließung der Wortbedeutung führte, hatten diese Entwicklungen als Konsequenz, dass die Aufmerksamkeit heute sowohl auf sprachbedingte wie auf inhaltliche Aspekte von Texten gelenkt wird”. (Lutjeharms, 2001, S.901)

An Hand von Texten und in den Fremdsprachenunterricht absichtlich eingeführten Lese Strategien kann einerseits durch lautem Lesen oder Vorlesen dieser Texte die Aussprache praktiziert, andererseits, “ phonologische Kode für den lexikalischen Zugriff” (Lutjeharms, 2001, S.906) ermöglicht werden. Außerdem wird das mentale Lexikon, mit dem Lesen der schon bekannten Wörter im Gedächtnis in das passende Schemata einsetzen und hier je nach der Sprache (Ausgangs- Zielsprache) des Textes, einprägen. Für die unbekannten Wörter werden Erinnerungsmerkmale aus dem Zusammenhang des gelesenen Textes zu erzeugen versucht. Im Weiteren wird hier die Wörterbuchanwendung für die Fremdwörter aufkommen, wodurch die Lernenden die Mehrdeutigkeit und ihre Textgebundenheit (Kohärenz) der Lexeme sehen werden. Dieser kontrastive Ablauf zählt im kognitiven Prozess als Übersetzung. Wie zu sehen ist, kann das Lesen und anlässlich die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht für die Aussprache, den Wortschatzerwerb und für den Gebrauch des Wörterbuches, womit auch der Rechtschreibung, beitragen.

5.2. Beitrag der Übersetzung zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Für die Verfügung der Schreibfähigkeit, egal ob in der Muttersprache oder Fremdsprache, ist die Beherrschung der anderen drei Sprachfertigkeiten eine Notwendigkeit. Schreiben kann auch als die individuelle Übertragung in die Schrift, von dem im Gedächtnis gespeicherten Gehörten, Gesprochenen und Gelesenen, bezeichnet werden. Nach Bohn ist Schreiben,

“ (...) eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist” (Bohn, 2001, S.923).

Dieser Entwicklungsprozess beinhaltet besonders die Lesefähigkeit. Wegen dem Bezug des Schreibens mit dem Lesen, ist es wieder sehr wichtig das Lesen im Fremdsprachenunterricht nicht auszusparen. Denn die “Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden, schreiben ohne Leseverständnis ist nicht möglich” (Bohn, 2001, S.923). Damit sind die Lernhilfen der Übersetzung beim Lesen, wie die Aussprache, der Wortschatzerwerb und die Rechtschreibung, auch für das Schreiben wichtig.

Des Weiteren sollte auch die Rolle der Muttersprache und ihre Beigaben für den Sprachprozess, was wiederum Übersetzen heißen würde, nicht außer Acht gelassen werden. Schon für den muttersprachlichen Schreibprozess zeigt Bohn (2001:922) nach Hayes/Flower’s Schreibmodell drei Phasen: Die Planungsphase, Übersetzungsphase und der Überprüfungsprozess. Da die Gliederung vom Schreibablauf im kognitiven Prozess in der Muttersprache geplant wird, werden “ in der Übersetzungsphase (...) die so organisierten Informationen in Sprache transformiert, d.h. es werden sprachlich-syntaktische Muster ausgewählt” (Bohn, 2001, S.922). Dementsprechend werden im Fremdsprachenunterricht diese syntaktischen Muster in der Zielsprache formuliert. Durch diese Formulierung kann die Satzfolge, ausgesprochen, der syntaktischer

Aufbau, wie die grammatischen Regelungen Konjugation und Deklination der gezielten Sprache in Bewusst gebracht werden. Wodurch “(...) sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache” (Bohn, 2001, S. 922) festgestellt werden können. Genauso wichtig ist die Anwendung von Wörterbücher, die vorläufig für die Bedeutungssuche oder Rechtschreibung benutzt werden, aber beim Nachschauen auch Synonyme und Antonyme Bedeutungen der Wörter erlernt und womit in selbst fixierten Texten individuelle Meinungen geäußert werden können.

5.3. Beitrag der Übersetzung zum Sprechen im Fremdsprachenunterricht

Der erste Vortritt des Sprechens im Fremdsprachenunterricht, statt dem Lesens oder Schreibens zeigte sich anfänglich bei der Direkten Methode, der die Audiolinguale und Audiovisuelle Methoden, nachfolgten. Sprechen als Fertigkeit, oder anders gesagt “mündliche Sprachproduktion” (Schreiter, 2001, S. 908), kann auch als das Lernziel des kommunikativen Ansatzes gezeigt werden. Aber, trotz diesem beigemessen Wert an das fremdsprachliche Sprechen, ist es die zuletzt erreichte Fertigkeit der Lernenden in der Türkei.

In der richtigen Weise oder nicht, erzielt jede Lernmethode eine zweckgemäße Kommunikation, die einen reichen, bzw. Situationsgerechten Wortschatz verlangt. In den vorhandenen Lehrbüchern sind gleichförmige Dialoge aus dem Alltagsleben mit denselben Ausdruckweisen, die den Lernenden zum Auswendiglernen fördern, gegeben. Demgegenüber könnte durch Nacherzählungen von einem erst im Unterricht gelesenen und übersetzten Textes (Geschichte, etwas Erlebtes, Nachrichten, Rezept, usw....) ein freies Sprechen geleistet werden. Denn die Sinnentnahmen des behandelten Textes wird bestimmt im Gedächtnis erst mit dem muttersprachlichen Schemata, dann in der Fremdsprache gespeichert, und bei einer Förderung, je nach der Aufgabe in die Fremdsprache oder Muttersprache übersetzt. Wenn das Bewusstsein der Strukturen von den gegenseitigen Sprachen bei den Lernenden beigebracht wird, können sie mit dem existierenden Wortschatz eigene Äußerungen mit eigener Kreativität schöpfen.

“Der interkulturelle Ansatz bringt für die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (das Sprechen) die Forderung, sich nicht nur auf das Dialogisieren, sondern auch auf das Sprechen zur Sache/zum Thema (Diskutieren) zu beziehen, sich nicht auf bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster zu beschränken, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen zur fremdsprachlichen Äußerung zu kommen” (Schreiter, 2001, S. 910)

Daneben sollte auch die Phonetik als ein Gewinn der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht nicht ausgegrenzt werden. Für den phonetischen Erwerb kann natürlich die Rolle des Hörens nicht vernachlässigt werden. Aber, wieder durch das Sprechen kommt das Hören. Mit der richtigen bzw. Mit dem korrekten prononcieren der übersetzten Wörter, kann eine erzielte Artikulation, sowie Wortschatz in der Zielsprache erreicht werden.

5.4. Beitrag der Übersetzung zum Hören im Fremdsprachenunterricht

Um das Hören zu realisieren sind Laute, bzw. ein Sprecher, der diese Laute oder mündliche Texte äußert, und ein Empfänger, notwendig. Der gegenseitige Austausch von Gesprächen, dient in gleicher Zeit dem Hören sowie Sprechen. Als eine Fertigkeit des Fremdsprachenlernens kann Zuhören im Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Weisen vorkommen. Entweder hört man dem Lehrer/Lehrerin oder Schüler aus der Klasse, oder es können Vorlesungen aus einer Kassette/CD/Video/Radio/ Fernsehen sein. Durch dieses Zuhören, ist das Hörverstehen beabsichtigt. Das Lernziel des Hörverstehens ist: “ die Lernenden zum eigenständigen Verstehen gesprochener Texte zu befähigen, das verstandene zu verarbeiten und u. U. zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen” (Solmecke, 2001, S. 897).

Im Anschluss dieser Äußerung kommt die Frage: Was wird mit “das Verstandene” bezweckt? Das Verstehen verlangt wieder unterschiedliche kognitive Prozesse, dessen Erklärung hier das Thema lenken würde. Aber eines ist ganz eindeutig; um das

Verstehen zur Ausführung zu bringen, ist wieder die Übersetzung, ausführlicher erklärt, eine kontrastive Gegenüberstellung der beiden Sprachen im Gedächtnis in Not. Der Zuhörer benötigt einen ausreichenden Wortschatz, die syntaktische Folge und Sprechfertigkeit. Zum Beispiel wenn das Nacherzählen von einem in der Zielsprache befassten Textes als eine mündliche muttersprachliche Übersetzungsübung befördert wird, kann diese Aufgabe diesen Erfordernissen dienen. Somit können, ohne einem absichtlichen Auswendiglernen, situationsgemäße, neue synonyme oder Antonyme Wörter erlernt werden und wieder situationsgerechte, schriftliche oder mündliche, individuelle Anwendungen ausgeübt werden. Womit auch der erzielte Redefluss mit der zielsprachlichen Phonetik in ihrer Wort- und Satzbetonung für den Fremdsprachenunterricht erreicht werden kann.

TEIL 6

ÜBERSETZEN MIT TEXTEN WÄHREND DEM ABLAUF DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

6.1. Übersetzen mit Texten

In der vorherigen Einheit wurde versucht vorzuführen, wie die Sprachfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben durch den Einsatz der Übersetzungsübungen bereichert werden können. Jedoch ist es nicht außer Acht zu lassen, dass diese Fertigkeiten allein in rezeptiven oder produktiven Kommunikationshandlungen vorkommen. Diese sprachgebundene Aktion die ein Erfordernis des Sprachunterrichts ist, ist den Texten, angewiesen.

“Die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit im Fremdsprachenunterricht ist der Text, da er zugleich Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen ist. Ihm entnehmen die Lernenden Informationen, Meinungen, Sachverhalte oder Argumente und realisieren dabei gleichzeitig deren sprachlich-situative Eingebundenheit in die fremde Sprache”.
(Meier, 2011. S.283)

Wie schon in der obigen Einheit (4,2.) erklärt wurde, kann dieser kognitive Vorgang als ein Übersetzungsprozess akzeptiert werden. Egal ob es anerkannt wird oder nicht, hat das Übersetzen, mit oder ohne Vorbedacht eine passive Funktion im Fremdsprachenunterricht. Denn es lässt sich nicht von der Hand weisen, auch wenn es Grund des Unerwünschten der grammatischen Übersetzungsmethode abgeschlossen

wird, dass die meisten Aussagen während dem Unterricht wie: “ Wie heißt du?”, “Senin adın ne?”, “Wie heißt du”? Ich heiß Elke”, “Senin adın ne? Benim adım Elke”, vorkommen. Wie es auch Königs plädiert:

“Die unterrichtliche Situation ‘vor Ort’ sah und sieht dann häufig so aus, dass sehr wohl übersetzt wird, dass man dieses Prinzip – sei es als methodisches oder sei es als Übungsform im Rahmen eines anderen methodischen Konzepts – nicht intensiv diskutiert (oder diskutiert wissen will). (Königs F. , 2001, S.956)

Trotzdem ist es, für jedem, der eine Fremdsprache lernt oder gelernt hat bewusst, dass während dem Unterricht entweder muttersprachliche Erklärungen von grammatischen Strukturen oder schwer verständliche Bedeutungsbetimmungen vorkommen. Jedoch sollte dieser Vorgang statt ein bewusster und zielloser Anlass, didaktisch und methodisch durchgeführt werden. Der Befürworter für den Einsatz der Übersetzung in dem Fremdsprachenunterricht, Königs zeigt als Einsatzform der Übersetzung nach Butzkamm, “die Rückübersetzung, die variierende Rückübersetzung und die Sandwichtechnik” (Königs F. , 2001, S.957) als Möglichkeit für Übersetzungsübungen.

Rückübersetzung: Durch dieser Art von Übersetzung wird bei den Lernenden neben dem Hörverstehen, Bereicherung von dem Wortschatz und auch eine korrekte Rechtschreibung geleistet. Denn

“bei der Rückübersetzung werden muttersprachliche Sätze, die ihrerseits Übersetzungen von Teilen des fremdsprachlichen Lektionstextes darstellen, wieder in die Fremdsprache ‘zurückübersetzt’. Der Lernende soll neben anderen auch auf diesem Wege zur Internalisierung fremdsprachlicher Lexeme und Strukturen geführt werden. Der Lektionstext stellt dabei gleichsam die Zielgrösse dar, deren Erreichen der Lerner selbst – zumindest partiell – kontrollieren kann”. (Königs F. , 2001, S.957 - 958)

Variierende Rückübersetzung: Variieren ist in der gleichen Zeit ändern oder anders sagen, das Synonyme oder Anonyme suchen heisst. Somit kann den Lernenden die Mehrdeutigkeit oder kontrastive Bedeutungen der Lexeme beigebracht werden. In dieser Übersetzungsform werden die im muttersprachigen Lektionstext vorkommende Sätze geändert, “so dass sich die durch die Lernenden zu erstellenden zielsprachlichen Sätze deutlich vom jeweiligen Lektionstext unterscheiden”. (Königs F. , 2001, S.958)

Sandwichtechnik: Diese Form beabsichtigt das dazwischenlegen. Zwischen den fremdsprachlichen Sätzen werden die muttersprachliche Bedeutungen eingeschoben. Wie z. B. “Wo wohnst du? Nerede oturuyorsun? Wo wohnst du? Ziel dieser mündlichen Übung ist das verstehen von dem Gesagten zu leisten. Deswegen sollte es “in der Präsentationsphase eingesetzt werden, in der vom Lehrer der fremdsprachige Lektionstext eingeführt wird; die Technik dient zur Semantisierung von neuen lexikalischen und syntaktischen Einheiten”. (Königs F. , 2001, S.958)

6.2. Bestimmung für die Sinnvolle Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die gleichen Intentionen die in diesen textlichen Haltungen vorkommen in der Zielsprache/Aussprache nachzuahmen, und die in der Zielsprache befassten Texte zu verstehen und neue zu erfassen. Gerade bei derartigen Situationen spielt die passende Textauswahl die wichtigste Rolle. Denn, damit die Lernenden sich bei ähnlichen Bedingungen situationsgemäss verhalten können, sollte die Lehrzielorientierteste Präferenz aus den rezeptiven oder produktiven Abhandlungen optimiert werden. Um das Verstehen der im Fremdsprachenunterricht repräsentierten Texte zu erreichen sind nach Neuner (1990) einige Punkte zur Kenntnis zu nehmen.

1. **Lern- und Leseziele:** Was soll mit dem Einsatz eines Textes im Unterricht erreicht werden? Soll ein Text mit allen Details erarbeitet werden, global mit seinen wesentlichen Schlüsselinformationen oder nur unter bestimmten ausgewählten Aspekten?

2. **Lernvoraussetzungen:** Wie viel Deutschkenntnisse besitzen die Lernenden? Welche Lebenserfahrungen bringen sie im Hinblick auf das Thema des Textes mit? Welches thematische Vorwissen ist vorhanden, und welche Zusatzinformationen sind erforderlich? Wie viel Übung haben die Lernenden im selbstständigen Lesen fremdsprachiger Texte?
3. **Lerngegenstand Text:** Wie viele Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenserfahrung, zum eigenen Welt- und Sprachwissen bietet das Thema? Welche sprachlichen Schwierigkeiten enthält der Text auf den verschiedenen Ebenen (Wortschatz, Grammatik, Stil, Textsorte bzw. Kommunikationsform)?
4. **Lernsituation:** Wie hoch sind der Vorbereitungs- und der Durchführungsaufwand? Welche Möglichkeiten zur systematischen Spracharbeit und zur Entwicklung von freieren Übungen zum Sprechen wie zum Schreiben bietet der Text?

(Neuner 1990, zitiert nach Meir 2011)

Als erster Schritt werden die Texte während dem Unterricht meistens von Lehrenden vorgesprochen oder vorgelesen. Auch bei solchen Situationen soll die Textauswahl Lernzielorientiert und den Lesestrategien treffend bestimmt werden. "Beispielsweise eignen sich aktuelle Texte zum verstehenden extensiven Lesen, literarische Texte für ein auf das Detailverständnis rekurrerendes genaues, intensives Lesen und Sachtexte eher für ein selektives Lesen" (Meier, 2011. S.288). Je nach dem Lernziel des Unterrichts, bzw. der erzielten Interaktionsleistung das von dem Lernenden erwartet wird, soll der eingeführte Text die bestimmten Merkmale für die mündliche oder schriftliche Handlung beinhalten, und für die Lernenden als Beispiel dienen. Genauso wichtig ist bei der Textauswahl die Identifikation von dem Lernziel der durchführenden Lektion und dem Textkontext. Für eine betreffende Wortschatzlehre, so wie dem Bewusstsein in den grammatischen Strukturen des Unterrichtthemas, sollte so ein Text ausgewählt werden, dass sich die Wortfelder decken und den Vergleich der erzielten Strukturen ermöglichen. Z. B. wenn angenommen wird, dass die Lektion

“Umweltverschmutzung” heißt, wäre ein Text in diesem Thema oder einem engen Thema wie Luftverschmutzung oder Wasserverschmutzung, eine richtige Wahl.

“Da die Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache auf der Fähigkeit beruht, Texte zu verstehen und selbst zu produzieren, ist Textarbeit ein Bestandteil des Sprachlernprozesses in einem umfassenden Sinne, in dem Texte und Textmuster sich sowohl für das Erschließen einer fremden Kultur als auch für Einsichten in das Funktionieren von Sprache eignen sollten. Daher trägt eine möglichst große Vielfalt von Textsorten und Kommunikationsformen wesentlich zum Gelingen des Fremdsprachenunterrichts bei”.

(Meier, 2011. S.287)

Wiederum sollten die ausgewählten Texte Komponente der Zielkultur involvieren, so dass im Fremdsprachenunterricht Diskussionen und Interpretationsmöglichkeiten über den gegenseitigen Kulturen und Handlungsweisen auftreten, die durch den Informationsaustausch aus den Texten, bei den Lernenden ein interkulturelles Lernen ermöglichen. Auch der strukturelle Aufbau, die kommunikativen Befähigungen und die textliche Identifikation sollte nicht vernachlässigt werden.

Die textlinguistische Anerkennung, dass mündliche oder schriftliche Texte situationgemäß nach einer bestimmten sprachlichen Art befasst werden, und “dass Texte im allgemeinen für bestimmte oder potentielle Rezipienten konzipiert werden und somit eine Funktion besitzen können”, (Ingeborg, 1995, S. 63) ist von jedem zu akzeptieren. Denn niemand wünscht jemandem zum Geburtstag *ein neues fröhliches Neujahr*, oder es kann kein Mensch für eine Bewerbung einen persönlichen Brief schreiben; so wie ein Gerichtsurteil nicht in der Alltagssprache entstehen kann. Thurmair (1997,38) weist darauf hin, dass die Texte nicht beliebig, sondern derart gestaltet sein müssen, dass die Funktion einer sprachlichen Form wirklich sichtbar wird (zitiert nach Weber 2007, S. 49). Durch das Einführen dieser lernzielorientierter Texte kann das Bewusstsein in den beiden Sprachkulturen und eine selbstständige Kreativität für die Handlungsorientierte Produktion erzielt werden.

“Das ermöglicht ein induktives Vorgehen im Unterricht, bei dem das Verstehen von Funktionen und die Einsicht in Regelmäßigkeiten und Regeln zum Gegenstand eines aktiven Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesses des Lernenden gemacht werden. Dieses erfordert wesentlich stärker die Eigeninitiative des Lerners, da er in dem Text Regularitäten entdecken und beschreiben, d.h. selbst die Regel finden muss. Aus der Lern- und Gedächtnispsychologie ist bekannt, dass solchermaßen erworbene Kenntnisse besonders gut verankert und anwendbar sind”.

(zitiert nach Weber 2007, S. 49)

Demnach wurde im weiteren dieser Arbeit nach den oben aufgezählten Kriterien, unterschiedliche Texte die im alltäglichen Leben oder in Büchern, Zeitschriften, Fernsehen, Radio usw. vorkommen ausgewählt, und versucht, die Nutzen der Einführung dieser Übersetzungsübungen mit Beispiele aus den Textarten für eine Unterrichtsdurchführung zu zeigen. Da diese Studie einen allgemeinen Blick auf die Fremdsprachenlehre mit dem Einsatz von Übersetzungsübungen zielt, wird auf eine Jahrgangsgruppierung oder dem Alter, so wie den Lernstand von den Lernenden nicht geachtet. Die Lehrkraft soll selbst nach dem oben in Empfehlung von Neuner aufgereihten Erkenntnissen, je nach Zielgruppe die passende Textsorte für die Lernergruppe auswählen. Anschließend werden die bisher in Anspruch gestellten Angaben mit Beispielen präsentiert.

6.2.1. Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Die meist entgegenkommenden Texte im Fremdsprachenunterricht sind kurze alltägliche Dialoge in den Lehrmaterialien. Nur in wenigen Büchern für den Fremdsprachenunterricht, die öfters für die höheren Lernstufen geeignet sind kommen Sachtexte oder Gebrauchstexte (Delfin A1/A2, Schritte A1/A2 usw.) vor. Diese Texte dienen besonders für die Förderung der Lesefertigkeit und das Hörverstehen. Zwar werden während den Leseaufgaben fremde Wörter bekannt gemacht, aber, weil mit den

neu gelernten Wörtern nicht weitergeübt wird, leistet es keine dauerhafte Belehrung. Entweder müssen die Lernenden selbst Wiederholungsübungen machen oder Bloß Auswendiglernen. Wobei der Einsatz von Texten, besonders von literarischen Texten, durch ihren strukturellen Aufbau, ihrer Funktion und in ihnen vorkommende Informationen mit Übersetzungsaufgaben zu einem bewussteren kognitiven Prozess führen würde. “Über allem, alles in sich aufnehmend, steht die Sprache des literarischen Kunstwerks, (...)”, wie Märchen, Fabeln, Kurzgeschichten usw., “sie ist zwar geschrieben, umfasst jedoch genauso die gesprochene Sprache, und das in vielen Varianten (...)” (Markstein, 1998, S.244). Die Lernenden einer Fremdsprache sollten genau mit diesen Varianten entgegenkommen, so dass sie bei einer Begegnung mit dem Zielsprachensprecher eine adäquate Interaktion leisten können. Infolgedessen werden hier Beispieltex te vorgeführt und versucht, basierend auf die Sprachfertigkeiten, ihr Belang für den Fremdsprachenunterricht, durch der Wortschatzvermittlung, Grammatikvermittlung, Schreib- und Lesevermittlung, so wie mit Sprech- und Hörübungen die Vermittlung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zu zeigen.

6.2.1.1. Die Grammatikvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Hier kann der Begriff “die Grammatik” mit mehreren Erklärungen definiert werden. Aber in dieser Studie steht die Grammatik mit ihrem System im Vordergrund. Es wird eher die systematische Regelung, anstatt einer präzisen Grammatik der Sprachen beabsichtigt. Denn der Einsatz von Übersetzung im Fremdsprachenunterricht wird den strukturellen Vergleich der gegenseitigen Sprachen hervorrufen und die Acht auf die syntaktische, lexikalische und besonders auf die grammatische Regelung, nebenbei auf die pragmatische Anwendung dieser Strukturen lenken. Wenn auch verschiedene Ansätze die Grammatikvermittlung aus dem Fremdsprachenunterricht ausgrenzen, zeigt “die Überzeugung, dass Bewusstmachung von sprachlichen Regularitäten die Lerneffizienz erhöht” (Rall M., 2001, S.881). Durch dem Einsatz von Übersetzungsübungen aus Texten, die ausreichend für den Gewinn dieses Bewusstes dienen, kann der Lernprozess gekürzt und erleichtert werden. Anhand von einer

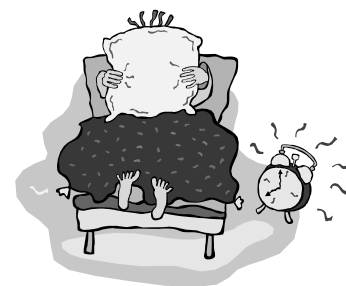
kongruenten Textauswahl zum Thema, können sprachliche Strukturen gegenübergestellt und grammatisch verglichen werden. Denn,

“Kontrastiv formulierte Regeln und Regelsysteme werden besser im Gedächtnis behalten und können vor allem dann den Zweit- oder Fremdsprachenerwerb erleichtern sowie die Entwicklung der Sprachfertigkeiten unterstützen, wenn sie Einblick in das der Fremdsprache zugrunde liegende kognitive System gewähren und möglichst über verschiedene Wege (z.B. visuell) vermittelt werden.”

(Meex, B. Mortelmans T., 2002, S. 48).

Ein anpassender Text, zur Unterrichtseinheit, der die grammatischen Mittel enthält, wird in gleicher Zeit mehrere Beispiele beinhalten, die kontextlich verbunden sind und sich strukturell gleichen. “Indem man angrammatisch, wenn möglich aber auch inhaltlich ausgewählten und interessanten Stellen genau übersetzt, schult man besser als Kontext unabhängig Grammatik und Lexik” (Pellmann, 2005, S. 3). Zum Beispiel wenn angenommen wird, dass das Unterrichtsthema die trennbaren Verben sind kann dieser unten angegebener Text als Unterrichtsmaterial dienen.

Hannelore am Morgen*



Um sechs Uhr klingelt Hannelores Wecker.

Hannelore *wacht auf* (aufwachen) und *stellt* (abstellen) den Wecker *ab*. Sie *setzt* (aufsetzen) sich *auf*, bleibt aber noch etwas im Bett, denn im Bett ist es so schön. Um 6 Uhr 10 ist es höchste Zeit. Sie muss aufstehen. Sie schlägt (zurückschlagen) die Decke *zurück* und *steht auf* (aufstehen). Sie *zieht* (anziehen) den Bademantel *an* und geht ins Bad. Sie duscht sich und putzt sich die Zähne. Dann wäscht sie sich das Gesicht und kämmt sich, während sie in den Spiegel sieht. Danach *zieht* (anziehen) sie sich *an* und geht in die Küche. Sie frühstückt sie trinkt Kaffee, isst ein Brötchen und ein Ei. Das dauert 20 Minuten.

Um 6 Uhr 55 geht sie in die Garderobe, nimmt den Mantel und *zieht* (anziehen) ihn *an*. Sie braucht keinen Schirm, denn die Sonne scheint. Dann nimmt sie die Handtasche, *steckt* (einstecken) die Schlüssel *ein* und geht aus der Wohnung. Um 7 Uhr verlässt sie eilig das Haus. Sie springt die Stiege hinunter und läuft zur Bushaltestelle. Da *geht* (vorübergehen) ein Herr *vorüber* und *lächelt* (anlächeln) Hannelore freundlich *an*. Um 7 Uhr 5 kommt der Bus. Sie *steigt* (einsteigen) *ein* und der Bus *fährt* (abfahren) ab.

[http://www.mittelschulvorbereitung.ch/index.php?SUBJECT=&actualid=19&which_set=10]

Sabahleyin Hannelore

Saat 6.00'da Hannelore'nin saati çalışıyor. Hannelore uyanıyor ve saati kapatıyor. Doğruluyor, ancak biraz daha yatakta kalıyor, çünkü yatak çok güzel. 6.10 artık son an. Hannelore kalkmak zorundadır. Bornozunu giyiyor ve bonyoya giriyor. Yıkıyor ve dişlerinin fırçalıyor. Aynı anda aynada kendine bakarken, yüzünü yıkıyor ve saçlarını tarıyor. Sonra giyiniyor ve mutfığa gidiyor. Kahvaltı ediyor. Kahve içiyor, ekmek ve yumurta yiyor. Bu 20 dakika sürüyor. 6.55'de vestiyere gidiyor mantosunu alıyor ve giyiyor. Hava güneşli olduğundan, şemsiyeye ihtiyacı yok. Sonra çantasını alıyor, anahtarlarını çantaya koyuyor ve evden ayrılıyor. Saat 7.00'de aceleyle evi terk ediyor. Merdivenlerden zıplayarak iniyor ve otobüs durağına yürüyor. Burada bir adam yoldan geçiyor ve Hannelore'yi sevgiyle selamlıyor. 7.05'te otobüs geliyor, Hannelore biniyor ve otobüs hareket ediyor.

Der Einsatz und die Übersetzung dieses Textes wird im Unterricht die Aufmerksamkeit an erster Stelle auf dem Tempus richten. Der im Präsens erfasste Text sollte im türkischen mit dem Aorist übersetzt werden. Schon hier können die Lernenden mit der zeitlichen Gegenüberstellung den Tempus und die Konjugation der Verben erlernen. Wieder die Struktur von den Konjunktionen "während und denn", wird sie auf die

Suche in der türkischen Sprache führen. Danach können die trennbaren Verben mit ihren gegensprachlichen Bedeutungen verglichen werden. Es können wie unten ganze Sätze kontrastiver und alle grammatischen Regelungen in einem Mal vorgestellt werden.

Hannelore *wacht auf* (aufwachen) und *stellt* (abstellen) den Wecker *ab*.

Hannelore uyanıyor ve saati kapatıyor.

<i>aufwachen</i>	uyanmak (infinitiv)
<i>wacht auf</i>	uyanıyor (3. Person Singular, Präsens)
abstellen	kapatmak (infinitiv)
stellt ab	kapatıyor (3. Person Singular, Präsens)

Dann wäscht sie sich das Gesicht und kämmt sich, *während* sie in den Spiegel sieht.

Aynada kendine *bakarken*, bir yandan da yüzünü yıkıyor ve saçlarını tarıyor.

Sie braucht keinen Schirm, *denn* die Sonne scheint.

Hava güneşli *olduğundan*, şemsiyeye ihtiyacı yok.

Der Begriff “während zeigt im Türkischen mehrere Übersetzungsmöglichkeiten. Es kann mit; esnasında, halde, -iken, olmakla beraber, olmasına karşın, sırasında, sürece usw. übersetzt werden. Aber diese kontextliche Verbindung des Textes wird bei der sprachlichen Gegenüberstellung einen äquivalenten Gegensatz fordern. Die gleiche Nachfrage in der türkischen Sprache ist auch für das Wort “denn” gültig. Auch diesem Begriff kommen im Wörterbuch unterschiedene Gegenbegriffe, wie çünkü -dan, -den dolayı, nitekim, o halde, o zaman, öyleyse usw. entgegen. Hier werden die Lernenden

die Gegenbedeutung nach dem textlichen Zusammenhang suchen. Durch diese Beispiele werden sie eine situationsgemässe Anwendung erlernen und die grammatischen Regularitäten ausüben.

“Bei der Grammatik erfassen die Schüler die Theorie und geschulten Paradigmen im Zusammenhang der Syntax und Textproduktion. Textproduktion, weil eine Übersetzung immer auch eine kleine Textproduktion ist. Der Schüler übersetzt den Text in die Strukturen seiner Muttersprache und dabei muss er die inhaltlichen Bezüge beachten. Gerade im Zusammenhang mit der Umsetzung der deutschen Syntax und der Bezüge der Satzteile wird dem Schüler die Rektion klar, (...)”.

(Pellmann, 2005, S. 3-4)

Mit weiteren Beispielen aus dem kontextlich zusammenhängenden Text, können die Lernenden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser gegenseitigen Strukturen herausuchen. Somit werden sie, den Tempus, die Konjunktion von “während und denn”, die Konjugation der schwachen und starken Verben und die Regelung der trennbaren Verben aus einem Text erlernen und in dieser Weise eine dauerhafte Lehre erreichen.

Wie beim Erwerb der Sprachfertigkeiten können auch angängige Texte bei der Grammatikvermittlung sehr hilfreich sein. Trotz unterschiedlicher Kritiken an dem für und wider der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht, wurden “gewissenhafte Experimente durchgeführt, die bewiesen, dass gesteuerter Spracherwerb bessere Ergebnisse aufzeigt als ungesteuerter und dass vernünftige Grammatikverweisung den Lernprozess wirksam verkürzt” (Rall M. , 2001, S.881). Da diese Studie sich von Anfang für den gegenseitigen Sprachbewusst einsetzt, sollte auch die in verschiedene Texte eingebettete Grammatik im Unterricht ihren rechten Platz haben. Denn in den neusten Lernmethoden wird auch die “kognitive Grammatik” erfordert, “und zwar durchaus auf der Grundlage des Vergleichs zwischen der Mutter- und der Zielsprache” (Rall M. , 2001, S.881). Anstatt einer explizit zielsprachlichen Grammatikvermittlung mit bestimmten Strukturen und Regeln können auch

Übersetzungsübungen aus treffend ausgewählten Texten im Fremdsprachenunterricht weiterhelfen. Somit kann den Lernenden das individuelle Bemerkende und der strukturelle Unterschied dieser grammatischen Aufgliederungen in den gegenseitigen Sprachen zu bewusst gestellt werden. Dieser Behauptung folgend werden im Weiteren dieser Arbeit absichtlich, dem Unterrichtskonzept anpassende Texte ausgewählt und nach dem grammatischen Inhalt dieser Texte sprachstrukturell, wie im obigen Beispiel verglichen. Wenn angenommen wird, dass das Lexionsthema des Fremdsprachenunterrichts die Personalpronomen und die Konjugation von den regelmäßigen und unregelmäßigen Verben ist, können diese Kurzgeschichten die zwei Kurzgeschichten “Der Besuch” und “Das Idealpaar” als Unterrichtsbeispiel hervorragend als Ansichtsmuster dienen. Da an erster Stelle die Personalpronomen “ich” und “du” erlernt werden, wird erstens “Der Besuch” als Unterrichtsexemplar behandelt. Demzufolge wird der nächste Textabschnitt, der die Personalpronomen er und sie enthält, vorgeführt. Dementsprechend kann durch Übersetzungsübungen eine strukturelle Vergleichung und infolgedessen eine komparative Sprachlehre von den Personalpronomen und der Konjugation der Verben geleistet werden.

Der Besuch

Hey Jörg, ich habe deine Nachricht gehört. Mensch, klar kenne ich dich noch. Wir sind doch Cousins! Oder Grosscousins? Egal. Du kommst also am Wochenende nach Berlin. Prima, ich bin hier. Und abends habe ich auch Zeit. Ruf einfach an! So ab 18 Uhr, da bin ich meistens zu Hause. Dann treffen wir uns. Wie heißt dein Hotel? Ich kann dich dort gerne abholen. Dann trinken wir ein paar Bier und sprechen über alte Zeiten.

Wir haben doch immer Fußball gespielt, im Garten von Tante Rosa. Stundenlang. Und danach Limo und Kuchen auf der Terrasse. Und die lustigen Streiche mit den Mädchen! Weißt du noch? Das war Klasse!

(Thoma, L. Die Blaumacherin, S.25)

Misafir

Jörg, haberini aldım. Tabî ki seni hala hatırlıyorum. Biz kuzeniz ya! Ya da büyük kuzen? Fark etmez. Yani, haftasonu Berlin'e geliyorsun. Harika, ben buradayım. Akşamları da vaktim var. Araman yeterli! Altıdan itibaren, o saatten sonra genelde evde olurum. O halde buluşuruz. Otelinin adı ne? Seni oradan memnuniyetle alabilirim. Sonra birkaç bira içip eski zamanlardan konuşuruz.

Rosa teyzenin bahçesinde hep futbol oynardık ya. Saatlerce. Sonra terasta limonatayla kekler. Ve kızlarla ettiğimiz komik kavgalar! Hatırlıyor musun? Çok güzeldi!

Dieser unkomplizierte, alltägliche Text entsteht aus leicht verständlichen und kurzen Sätzen. Der gegenseitige Dialog zwischen dem Ich- Sprecher und Jörg können bei dem Anmerken der Personalpronomen als ein geeigneter Übungstext dienen. Durch der Übersetzung dieser einfachen Sätze können die Lernenden im weiteren auf die passende Konjugation der Verben nach dem Personalpronomen aufmerksam gemacht werden. Wobei die Konjugation der Verben besonders für die regelmässigen Verben eine ganz leichte Regelung hat, fällt das Erlernen den Lernern schwer. Aber mit Hilfe wie dieser Beispieltext kann der Lernprozess durch Übersetzungsübungen erleichtert und sprachlich bewusst gemacht werden.

Dieser Textbeispiel ist ein kleiner Abschnitt aus einem Lesebuch, dessen auch Hörmaterial (CD) vorhanden ist. Anfänglich kann der Text von der CD vorgelesen und angehört werden. In gleicher Zeit können die Lerner mitlesen. Nachdem der Lehrende die Personalpronomen an die Tafel schreibt, kann er die entgegenkommende Bedeutung in Türkisch mündlich geben oder auch gegen den deutschen Begriffen schreiben. Jetzt

kann er von den Lernenden das Aussuchen aller Personalpronomen aus dem Text verlangen.

Die Personalpronomen	Kişi Zamirleri
Ich	ben
du	sen
er, sie, es	o
wir	biz
ihr	siz
Sie/sie	onlar

Hey Jörg, *ich* habe deine Nachricht gehört. Mensch, klar kenne ich dich noch. Wir sind doch Cousins! Oder Grosscousins? Egal. *Du* kommst also am Wochenende nach Berlin. Prima, *ich* bin hier. Und abends habe *ich* auch Zeit. Ruf einfach an! So ab 18 Uhr, da bin *ich* meistens zu Hause. Dann treffen *wir* unS. Wie heisst dein Hotel? *Ich* kann dich dort gerne abholen. Dann trinken *wir* ein paar Bier und sprechen über alte Zeiten.

Wir haben doch immer Fussball gespielt, im Garten von Tante Rosa. Stundenlang. Und danach Limo und Kuchen auf der Terasse. Und die lustigen Streiche mit den Mädchen! Weissst *du* noch? Das war Klasse!

Nun wird das Subjekt von jedem Satz sichtbar und der Lehrende kann die Aussuche von dem nächsten Wort an dem Personalpronomen verlangen. Diese Übung wird die Verben hervorrufen. Die unterschiedliche Endung der Verben kann Interesse erwecken. Mit einer Frage wie “Warum ist die Endung an jedem Wort unterschiedlich?”, kann der Lehrende die Motivation der Lernenden erhöhen. Es kommen bestimmt sehr differente Abschätzungen. Hier kann der Lehrende die Konjugation der Verben wie unten, erklären und mit Beispielen aus dem Text weiter üben. Folgend dieser Arbeit kann der Lehrende die Lernenden gruppieren und jede Gruppe kann einen Satz übersetzen.

Während dieser Förderung wird den Lernenden die Änderung an den Verben unbedingt auffallen. Denn im ersten Satz wird “haben” bei der ersten Person Singular (ich) als “habe”, aber am Anfang von dem zweiten Absatz in der ersten Person Plural als “haben” konjugiert.

..., *ich habe* deine Nachricht gehört.

Wir haben doch immer Fussball gespielt

Konjugation der regelmässigen Verben

Ich	komm - e
du	komm - st
er, sie, es	komm - t
wir	komm - en
ihr	komm - t
Sie/sie	komm – en

Konjugation der unregelmässigen Verben

Ich	habe
du	hast
er, sie, es	hat
wir	haben
ihr	habt
Sie/sie	haben

Die Lernenden werden auch sehen, dass das Verb in der ersten und dritten Person Plural im Infinitiv stehen bleibt. Wobei die Lernenden bei der Übersetzung in die Muttersprache der einzelnen Sätze das Subjekt an den Satzanfang stellen werden, wird ihnen später die Affigierung des Subjekts an dem Verbende nicht ausser Acht kommen.

Dann *treffen wir* uns.

O halde biz buluşuruz. / O halde *buluşuruz*.

Wir haben doch immer Fussball gespielt, im Garten von Tante Rosa.

Biz hep Rosa teyzenin bahçesinde futbol oynardık ya. / Rosa teyzenin bahçesinde hep futbol *oynardık* ya.

Wir sind doch Cousins!

Biz kuzeniz ya! / kuzeniz ya!

Schliesslich können alle Verben wie: haben, kennen, sein, kommen, treffen, trinken, heissen usw. aus dem Text nach ihrer Regelmässigkeit oder Unregelmässigkeit erlesen und im Unterricht mit dem passenden Personalpronomen konjugiert werden.

In diesem Abschnitt handelte es sich um die Personalpronomen “ich, du und wir”. Für die Fortführung des Lexionthemas wird wieder ein anderer Abschnitt aus der Kurzgeschichte von “Das Idealpaar” weiterbearbeitet. Es ist ein angemessenes Beispiel für die Personalpronomen er und sie.

Das Idealpaar

Also Meike und Torsten, die zwei... einfach ideal! Ja, das gibt es noch. Wie schön! Ihre hobbys, ihre Intressen, fast identisch. Beide reisen gern, beide sind Naturfreunde, und beide gehen gerne aus: ins Kino, ins Konzert, ins Restaurant.

Er liebt italienisches Essen, sie auch. Beide intressieren sich für moderne Kunst. Sie mag Picasso, er auch. Soviel gemeinsam! Einfach perfekt!

...

Auch mit den Berufen ist das so: er ist Lehrer am Gymnasium und hat immer lustige Anekdoten aus der Schule. Sie ist journalistin und trifft oft interessante und wichtige Persönlichkeiten aus Politik, sport und Kultur.

(Thoma, L. Das Idealpaar, S.3)

Mükemmel Çift

Yani Meike ile Torsten, o ikisi... Düpedüz mükemmel! Evet, hala var. Ne kadar güzel! Hobileri, ilgileri neredeyse örtüşüyor. İkisi de yolculuk yapmayı seviyor, ikisi de doğa dostu ve ikisi de sinemaya, konsere lokantaya gitmeyi seviyor.

Torsten İtalyan yemeği seviyor, o da. İkisi de modern sanatlarla ilgili. Meike Picasso seviyor, o da. Bu kadar çok ortak nokta! Mükemmel!

...

Mesleklerle de böyle. Torsten lisede öğretmen ve her zaman okuldan getirdiği komik anekdotları vardır. Meike gazeteci ve genelde politikadan, spordan ve sanattan ilginç, önemli kişilere rastlar.

Dieser Textbeispiel ist besonders für die Andeutungen der Geschlechtsunterscheidung im türkischen und deutschen entsprechend. Denn in der deutschen Sprache teilt sich die dritte Person Singular in:

er : für maskulin

sie : für feminin

es : für neutral

Wogegen die Geschlechtsunterscheidung in der türkischen Sprache nicht vorhanden ist und für die dritte Person Singular nur der Personalpronomen “O” entgegenkommt. Grund dessen kann man in Türkisch die geschlechtliche Differenzierung nur mit dem Namen machen. Aber wenn im ersten Satz der Name genannt wird, kann der Personalpronomen für die dritte Person angewendet werden.

Er liebt italienisches Essen, *sie* auch.

Torsten İtalyan yemeği seviyor, *o* da.

Sie mag Picasso, *er* auch.

Meike Picasso seviyor, *o* da.

Das Gleichschreiben von der dritten Person Plural und der Höflichkeitsform ist immer ein Gewirr. Für die Unterscheidung dieser Personalpronomen ist die bekannteste Differenzierung die gross – klein Schreibung. Wogegen Übersetzungsübungen aus Werbetexten in der die Höflichkeitsform “Sie” zwangsläufig eingesetzt wird, im Fremdsprachenunterricht sehr effektiv weiter helfen können.

Begeben Sie sich auf ein neues Niveau

Die S – Klasse – die Ruhe an der Spitze.

Ein Ort, an dem man freie Aussicht auf neue Ansichten genießt, muss nicht 4.000 Meter über dem Meeresspiegel liegen. In der S – Klasse gibt es dieses Privileg schon knapp über der Strasse. Dank dem neuen Sicherheitskonzept PRE – SAFE, das Gefahren früh erkennen und Sie vorausschauend schützen kann, bleiben Sie gelassen. Die Motoren geben Ihnen genügend Reserve, um über den Dingen zu stehen. Allen voran der neue V12 Biturbo – Motor im S600. Auch wenn es draussen chaotisch zugeht, im reich ausgestatteten Innenraum bleiben Sie die Ruhe selbst. Ganz besonders in der Langversion. Die Launen des Strassenbelags werden durch die Luftfederung AIRMATIC besänftigt. Und falls Sie sich in noch höhere Lagen begeben wollen, bringt Sie der Allradantrieb 4MATIC zuverlässig ans Ziel.

(Die Limousinen der S-Klasse Mercedes-Benz)

Kendinizi Yeni Bir Seviyeye Yükseltin

S- Sınıfı Zirvedeki rahatlık

Yeni kararlar için özgür manzaranın tadınının çıkarıldığı yer deniz seviyesinin 4.000 metre üzerinde olmak zorunda değil. Bu ayrıcalık S- Sınıfı'nda hemen caddenin üstünde. Tehlikeleri erken fark eden ve sizi önsezileri ile koruyabilen PRE-SAFE güvenlik içeriği sayesinde soğukkanlılığınızı koruyabilirsiniz. Sorunların üstesinden gelmek için motorlar size yeterli sakınmayı sağlayacaktır. Her şeyden önce S600 deki Biturbomotor, dışarısı karmakarışık olsa da, siz zengin donatılmış iç bölümde rahat olacaksınız. Özellikle de uzun sürümünde. Havalı süspansiyon AIRMATIC aracılığı ile yol yüzeyi yumuşatılacaktır. Ve sayet daha yükseklerle yönelmek isterseniz, dörtçeker 4MATIC sizi güvenle hedefe ulaştıracaktır.

Denn in dieser Textart wird die betreffende Person, also der Leser selbst mit der Höflichkeitsform angesprochen. Nach ein paar im Unterricht behandelten Texten kann der Lehrende als Übung die Lernergruppe teilen und ihre eigene Werbung verlangen. Das kann im Klassenzimmer dramatisiert werden. Als eine andere Übung können auch die Lernenden Supermarktwerbungen mitbringen, von diesen Bilder ausschneiden und neue Werbungen in der Höflichkeitsform vorbereiten. Später können sie diese Produkte mündlich vermarkten. Diese Übung wird besonders für die Ausdruckweise und Phonetik nützlich sein.

Verlieren

Samstagabend, 23 Uhr

Ich gehe ins Bett und möchte noch lesen. Mein neues Buch. Ein Freund hat es mir geschenkt. Ich habe es schon angefangen, total spannend.

Aber wo ist es? Es liegt nicht auf dem Nachttisch. Ich stehe auf und suche. Auf dem Schreibtisch ist es auch nicht. Und auch nicht im Regal. So was! Na ja, egal, ich nehme ein anderes Buch, Erzählungen von Kafka, und gehe wieder ins Bett. Ich lese ein paar Seiten von "Die Verwandlung", aber ich kann mich nicht konzentrieren. Ich mache das Licht aus.

23 Uhr 15

Ich kann nicht einschlafen. Wo ist das Buch? Vorgestern hatte ich es doch noch. Ich habe es hier gelesen, zu Hause, nicht in der U- Bahn, nicht im Park. Ganz sicher. Komisch.

23 Uhr 45

Ich kann immer noch nicht einschlafen. Wie heisst das Buch? Ich erinnere mich nicht mehr. Irgend was mit 'Geschichten', glaube ich, aber was für, 'Geschichten'? Und der Autor? Auch seinen Namen habe ich vergessen. Ein

Südamerikaner, Kurzgeschichten, nd auf dem Titelbild ein grünes Krokodil, das weiss ich noch. Der Rest ist weg. Es ist wie verhext.

Kaybetmek

Cumartesi akşamı, saat 23

Uyumaya gidiyorum ve biraz kitap okumak istiyorum. Yeni kitabımı. Bir arkadaşım hediye etti. Kitabı okumaya başladım, çok heyecanlı.

Ama nerede? Komedinin üzerinde yok. Kalkıyorum ve arıyorum. Çalışma masasının üzerinde de yok. Ve rafta da değil. Hayret bir şey! Neyse, boşver, başka bir kitap alıyorum, Kafka'dan öyküler ve yine yatağa gidiyorum. 'Dönüşüm'den birkaç sayfa okuyorum ama konsantre olamıyorum. Işığı söndürüyorum.

Saat 23: 15

Uyuyamıyorum. Bu kitap nerede? Evelsigün daha elimdeydi. Burada okudum, evde, metroda okumadım, parkta okumadım. Eminim. Tuhaf.

Saat 23: 45

Hala uyuyamıyorum. Kitabın adı neydi? Hatırlamıyorum. Galiba 'Hikâyeler' gibi bir şey, ama ne 'hikâyeleri'? Peki yazarı? Onun da adını unuttum. Bir Güney Amerikalı, kısa öyküler ve kapak resminde yeşil bir timsah, o daha aklımda. Gerisi yok. Şaka gibi.

Als ein anderes Unterrichtsexemplar wird wieder mit einer Kurzgeschichte von Leonard Thoma weitergemacht. Der sehr schlicht im Präsens zusammengefasster Text, kann den Lernenden die Kommunikation für die gegenwärtliche Rede vor Augen stellen. Durch Übersetzungsübungen kann neben der Wortstellung im Satz in den beiden Sprachen,

auch das Verneinen mit dem “nicht” mit einer Lernzielorientierten Wahl wie dieser Text, viel leichter präsentiert werden. Am Anfang des Unterrichts kann der Lehrende mitteilen, dass das Unterrichtsthema die Wortstellung von der gegenwärtlichen Rede und die Verneinung ist. Der Text kann vorgelesen oder angehört und wieder in der Klasse nachgelesen werden. Dann zusammen mit den Lernenden durchschaut und über den Text gesprochen werden. Z. B. der Lehrende kann Fragen: Was ist der Unterschied zwischen den Sätzen?

Es liegt auf dem Nachttisch.

Es liegt nicht auf dem Nachttisch.

Ich kann einschlafen.

Ich kann nicht einschlafen.

Das “nicht” wird den Lernenden sofort auffallen und sie werden ihre eigenen Äußerungen machen. Jetzt kann der Lehrende von ihnen Beispielsätze ausser dem Text verlangen. Es können richtige sowie ganz falsche Beispiele kommen. Hauptsache ist das die Lernenden diese Struktur zu verraten versuchen. In diesem Prozess werden sie diese neue Erkenntnis mit ihren vorhandenen Wissen im Gedächtnis gegenüberstellen. Besonders mit ihrer Muttersprache. Nach diesem Vorgang kann der Lehrende das Aussuchen der Sätze mit dem Verneinungswort “nicht” aus dem Text verlangen. Dann kann die Übersetzung dieser Sätze in die Muttersprache, an der Tafel stattfinden. Jetzt können die Lernenden die Möglichkeiten von Wortstellungen sehen, und wo man im Deutsch und Türkisch das “nicht” anwendet feststellen.

Es liegt nicht auf dem Nachttisch.

Subjekt Verb Negation Objekt

Dieser Satz ist nach der bekanntesten Wortstellung (SVO) für Deutsch befasst. An erster Stelle steht das “es” für das Subjekt, dann kommt das Verb, nach dem Verb das Verneinungswort “nicht” und am Ende des Satzes das Objekt.

<i>(O)</i>	<i>Komedinin üzerinde</i>	<i>yok/değil.</i>
Subjekt	Objekt	Verb

Auch in der Übersetzung ins türkische ist die Wortstellung in der klassischen Art (SOV). Der Satz fängt mit dem Subjekt an, aber es wird im türkischen nicht geschrieben, sondern von der Konjugation des Verbs herausgefunden. Auch die Fragestellung von wer/was ermöglicht das Finden von dem nichtveröffentlichten Subjekt. Da es im türkischen kein Negationswort vorhanden ist, wird im Türkischen das Verb selbst negiert. Anstatt liegt nicht, verwendet man das Wort “yok” oder “değil” für die Abwesenheit.

Auf dem Schreibtisch	ist	es	auch	nicht.
<i>Objekt</i>	<i>Verb</i>	<i>Subjekt</i>	<i>Adverb</i>	<i>Negation</i>

Die syntaktische Reihe fängt in diesem Satz mit dem Objekt. Denn es will betont werden, dass das Buch auch nicht auf dem Schreibtisch ist. Deswegen wird das Objekt im Satz vor dem Verb gestellt.

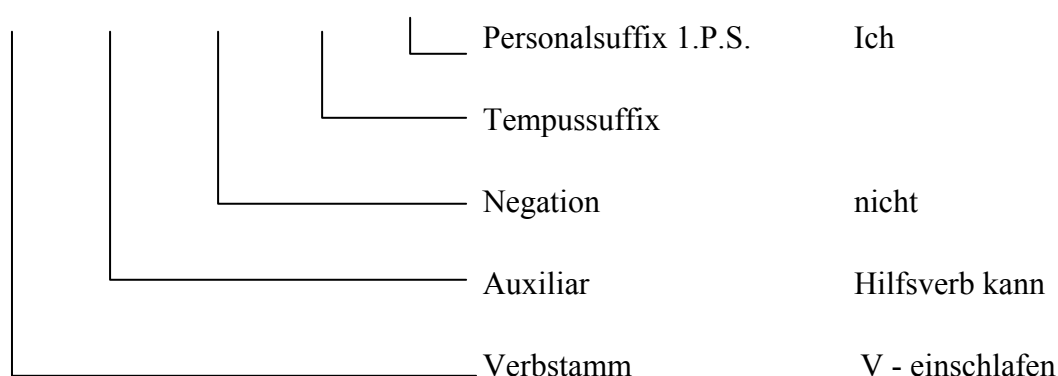
Çalışma masasının üzerinde	de	yoktur.
<i>Objekt</i>	<i>Adverb</i>	<i>Verb / Negation</i>

Aus dem gleichen Grund wird das Objekt auch in der türkischen Übersetzung an dem Satzanfang gestellt.

Ich kann nicht einschlafen.

Subjekt Hilfsverb Negation Verb

Uyu - ya - mi - yor - um.



Dieser Satz und seine Wortstellung ist ein typisches Beispiel, das den grössten, strukturellen Unterschied zwischen Türkisch und Deutsch zeigt. Hier ist die Agglutination an dem Verbstamm ganz auffällig. Wogegen in der Deutschen Sprache für jedes agglutinierte Suffix ein einzelnes Wort steht, wird in Türkisch der Personalsuffix, Tempussuffix, die Negation und der Auxiliar an dem Verb angefügt. Gegen einem vier wörtlichen Satz, steht in türkisch nur ein einziges Wort.

Auch das Fehlen von dem Modalverb “kann” ist hier in der türkischen Übersetzung merklich. Wie schon im teoretischen Teil erklärt wurde, hat die türkische Sprache nur ein Verb. Wobei es in Deutsch neben dem Verb noch der Modalverb und Hilfsverb zu sehen sind. Mit einer Gegenüberstellung der gegenseitigen Strukturen der Sprachen werden hier die Lernenden den sprachlichen Aufbau besser bemerken und im Gedächtnis als kognitive Aufgabe wahrnehmen.

Aber wie in Deutsch kommt auch in Türkisch nicht nur die Verneinung mit dem Verb, sondern auch Substantive werden negiert. Für eine ausführliche Übersetzungsübung von

der Negation in beiden Sprachen kann wieder der Einsatz von diesen Textbeispielen für die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts dienen.

REIM

Vögel, die nicht singen,

Glocken, die nicht klingen,

Pferde, die nicht springen,

Pistolen, die nicht krachen,

Kinder, die nicht lachen,

was sind das für Sachen?

([<http://luimartin.altervista.org/Literatur%20im%20DaF-Unterricht-sito%20web.pdf>])

KAFIYE

Ötmeyen kuşlar

Çalmayan ziller

sekmeyen atlar

Patlamayan tabancalar

Gölmeyen çocuklar

Ne işe yarar?

Die Auswahl von diesem lyrischen Text für den Fremdsprachenunterricht, kann ausser dem oben vorgeführten Beispiel, bei der Lehre von der Verneinung noch gründlicher weiterführen. Da in dem obigen Text nur die Verneinung mit nicht vorkam, werden im weiteren der Arbeit zwei Texte präsentiert, die optimale Beispiele für die verbalen und der nominalen Negation sind. Wobei in der deutschen Sprache die Negation von einem Nomen mit dem Verneinungswort “Nein” oder mit “kein/keine” angefertigt wird, und die verbalen Negationen mit dem Wort “nicht” negiert werden, kommen in der türkischen Sprache für die Verneinung von den Verben die Affixe “-me/ma” und für die Negation der Nomen die Verneinungswörter “Yok/ hayır/ değil”. Trotz dieser grammatischen Differenzierung fällt die Auseinandersetzung von der nominalen und verbalen Verneinung den Lernenden meistens kompliziert. Dieser oben als Beispielttext vorgeführter Gedicht repräsentiert die verbale Verneinung sehr offen. Durch Übersetzungsübungen aus diesem Text kann der Unterschied fest differenziert werden. Denn das Negationswort “nicht” negiert im Deutschen immer einen Verb.

Vögel, die nicht singen,

Negation Verb

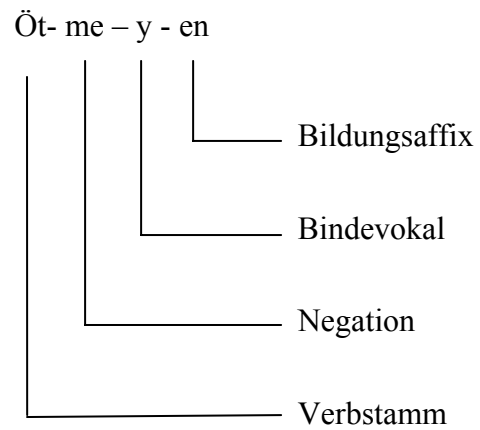
Öt – me - yen kuşlar

Glocken, die nicht klingen,

Negation Verb

Çal – ma - yan ziller

In der türkischen Sprache wird dagegen der Negationsaffix an den Verbstamm angehängt.



Beispieltext für die nominale Negation:

Viele Blätter

Er ist kein Baum, kein Strauch

und hat doch viele Blätter.

Du weißt, wieviel er hat.

Da braucht es keinen Hauch,

es fällt bei jedem Wetter

an jedem Tag ein Blatt.

Ist er zu guter Letzt

entblättert ganz und gar,

dann klingen unsre Gläser:

"Prosit Neujahr!"

Josef Guggenmos

Sayısz Yapraklar

Ağaç deęil, buket deęil

Ama oktur yapraęı

Biliyorsun sen, miktarını

Gerek yok esintiye

Düşer her iklimde

Hergün bir yaprak.

Gelince sonuncusu

Dökülmüş hepsi

Bardaklarımız ınlar

“Mutlu yıllar”

Als Übersetzungsübung für die nominale Negation im Fremdsprachenunterricht ist dieser Text sehr ideal. Durch der Gegenüberstellung der Versen in beiden Sprachen, die als die Sandwichtechnik angewiesen wird, kann der Lehrende der Lernergruppe die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausgangssprache und Zielsprache musterhaft, wie im weiteren vorführen. Aus den ausgewählten Textstellen kann die Negation des Substantivs mit der deutschen und türkischen Gegenüberstellung Beispielhaft vorgezeigt werden.

<i>Er ist</i>	<i>kein</i>	<i>Baum,</i>	<i>kein</i>	<i>Strauch</i>
	<i>Negation</i>	<i>Substantiv</i>	<i>Negation</i>	<i>Substantiv</i>

O	Ağaç	değil,	buket	değil
	Substantiv	Negation	Substantiv	Negation

<i>Da braucht es</i>	<i>keinen</i>	<i>Hauch</i>
	<i>Negation mit Dativerg.</i>	<i>Substantiv (der)</i>

Gerek	yok	esintiye
	Negation	Substantiv (Richtungsform)

Nach diesen Übungen kann der Lehrende die Negation der Artikel tabellarisch an der Tafel zeigen:

Genusartikel	Negationsartikel
der	kein
das	kein
die	keine

Die nominale Negation, die im Deutschen mit –nein, - kein, - keine negiert wird, kommt immer vor einem Substantiv oder Nomen. Da diese Wortarten einen Artikel erfordern, werden sie nach ihrem Artikel und ihrer Änderung nach dem Kasus, mit der passenden Negierung zusammengestellt. Anstatt dem Genusartikel wird der Negationsartikel angewendet. Auch in der türkischen Sprache werden die Substantive anders als die Verben verneint. Die entsprechende Verneinung wird mit - yok, - değil und – hayır, geführt. Wieder in den ersten Zeilen dieses Gedichts von Guggenmos ist die Verneinung in einem Rätselgedicht verborgen. Durch dem Einsatz von der Übersetzung dieses Gedichts kann den Lernenden die gegenseitige nominale Negation, sowie die nötige Wortstellung im Satz, Beispielmässig gezeigt werden.

Aladin und die Wunderlampe

“In einer grossen Stadt Chinas lebte einst ein Schneider namens Mustafa, der so arm war, dass er seine Frau und seinen Sohn kaum ernähren konnte. In ihrer ständigen Sorge und Not hatten die Eltern die Erziehung ihres Sohnes, der Aladin hiess, stark vernachlässigt. So kam es, dass sich der Junge immer mehr zu einem Tunichtgut und Faulpelz entwickelte, der nichts lernen wollte und sich lieber mit Gassenjungen auf der Strasse herumtrieb”. (Sinbad der Seefahrer und andere Märchen aus Tausend und einer Nacht, S.143)

Alaaddinın Sihirli Lambası

Bir zamanlar Çinin büyük bir şehrinde, Mustafa adında bir terzi yaşarmış. Bu terzi öyle fakirmiş ki, ancak karısının ve oğlunun karnını doyurabiliyormuş. Annesi ve babası, Alaaddin adındaki oğullarının eğitimini kendi dertlerinden, tasalarından epeyce ihmal etmişler. Böylece çocuk bir şey öğrenmek istemeyen, onun yerine sokak çocukları ile serserilik eden, işeyaramaz bir miskin olmuş.

Als nächste Textsorte wird ein Abschnitt aus dem Märchen “Aladin und die Wunderlampe” vorgeführt. Absicht dieser Auswahl ist, die Überdimensionalität der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte erleichtern bei der Fremdsprachenvermittlung das Erreichen in die innere Welt und der Phantasie der Lernenden. Auch das Bekanntsein mit dem Inhalt des Textes ist nicht aus der Hand zu lassen. Zwar sind die Lernenden den meisten Wörtern im Text fremd, aber das Märchen haben sie vorher bestimmt schon gehört oder gelesen. So mit kann die Entfremdung aus dem Unterricht beseitigt und die Motivation der Lernergruppe gefördert werden. Bach (2008) zählt die Nutzen von dem Einsatz der Märchen im DaF – Unterricht in ihrer Studie “Märchen im DaF unterrichtet” wie folgend auf:

- Einlinigkeit und Zwei-/Dreiheit erleichtern das Textverständnis
- Flächenhaftigkeit der Sprache lässt Platz für individuelle Vorstellungen, an welche neue Lerninhalte angeknüpft werden können
- Formelhafte Sprache und Wiederholungen festigen neue Lerninhalte
- Vertrautheit von Märchen wirkt motivierend
- Phantastische Dimension des Märchens wirkt als Ausgleich zur Alltagsrealität von Gebrauchstexten und realistischen Erzählungen
- Internationale Verbreitung kann für Landeskunde und interkulturelles Lernen eingesetzt werden
- Orale Tradition von Märchen in Vergangenheit (und Gegenwart) bietet Möglichkeiten alle vier Fertigkeiten zu trainieren
- Durch die Kombination von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Produktion und Rezeption werden unterschiedliche Lernertypen angesprochen und unterschiedlichste Didaktisierungsformen ermöglicht.

(Bach, 2008. S.13)

Nachdem ein kurzer Abschnitt aus einem deutschen Märchenbuch “Sinbad der Seefahrer”, dargestellt wird, folgt die türkische Übersetzung. Desweiteren wird

versucht, wie dieser Text bei einer Fremdsprachenvermittlungen angewendet werden kann.

Wie in Deutsch hat auch in Türkisch das Märchen seine eigenartige Form. Nachdem die muttersprachliche Form in dem Unterricht diskutiert wird, kann die zielsprachliche Form aus dem Text nachgesucht werden. Hier ist die Vorführung von den unterschiedlichen Anfangsformen wichtig. Als Unterrichtsvorbereitung können andere Märchenabschnitte mitgebracht und den Lernenden gezeigt werden. Z. B. wie diese Muster:

- “Es war einmal ein reicher Mann der lebte lange Zeit vergnügt und zufrieden mit seiner Frau und seinem einzigen Töchterlein zusammen”. (Aschenputtel)

Bir zamanlar karısı ve biricik kızı ile birlikte, uzun zaman, mutlu mesut yaşayan zengin bir adam varmış.

- “In alten Zeiten regierte in Persien ein König Sabur, ein kluger und mächtiger Herrscher, der drei schöne Töchter und einen Sohn hatte”. (Das Zauberpferd)

Çok eski zamanlarda, İran’da, üç tane güzel kızı ve bir oğlu olan, akıllı ve kudretli kral Sabur hükümdarmış.

- “Vor vielen, vielen Jahren lebte ein Fischer mit seiner Frau und seinen Töchtern”. (Der Fischer und der Geist)

Yıllar, yıllar önce/uzun yıllar önce bir balıkçı karısı ve kızlarıyla yaşarmış.

Schon diese zeitlichen Angaben wie, “*Es war einmal*” – “*Bir zamanlar*”, “*In alten Zeiten*” – “*Çok eski zamanlarda*” , werden den Lernenden als der roter Faden für das Bemerken der geschichtlichen Erzählung dienen. Denn an diesen Beispielen ist die Sprache von der vergangenen Zeit besonders auffällig. Aber wie in Deutsch gibt es auch in Türkisch verschiedene Vergangenheitsformen. Wo es sich in den Deutsch sprachigen Texten für die Phantasieerzählung der Präteritum (-dili geçmiş zaman) vorzeigt, wird

im Türkischen für die märchenhafte Sprache das Plusquamperfekt (-mişli geçmiş zaman) angewendet. Die Änderung an dem Verb und Hilfsverb kommt den Lernenden bestimmt auch nicht ausser Acht. Sie werden den Wandel von “haben” als “hatte” und “sein” als “war” bestimmt nachfragen. Z. B. in diesem Satz aus dem Text; *“In ihrer ständigen Sorge und Not hatten die Eltern die Erziehung ihres Sohnes, der Aladin hiess, stark vernachlässigt”*. Das Hilfsverb “hatten” und der Partizip Perfekt “vernachlässigt” ist sehr neuartig für sie. Hier kann der Lehrende die Konjugation dieser Hilfsverben an die Tafel schreiben und erklären, dass nicht nur der Hilfsverb sich ändert, sondern auch das Hauptverb nach ihrer Regelmässigkeit oder Unregelmässigkeit den Partizip benötigt. Somit können die Lernenden die Regel für das Präteritum während dem Unterricht selbst herausfinden. Nun kann der Lehrende mit den Lernenden, alles zusammengesammelte aus dem Unterricht mit einer Wiederholung durch Beispielen festlegen. Zum Beispiel:

Infinitiv	Präteritum	-dili geçmiş zaman
Leben/yaşamak	leb – te	yaşa - r – dı
Regieren/hüküm sürmek	regier – te	hükümdar –dı
Wollen/istemek	woll – te	istiyor – dum

Plusquamperfekt	-mişli geçmiş zaman
hatte ge – leb - t	yaşa – r – mış
hatte regier - t	hükümdar – mış
hatte ge – woll - t	iste – r – mış

Konjugation von sein

	<u>Perfekt</u>	<u>Präteritum</u>	<u>Plusquamperfekt</u>
Ich	bin gewesen	war	war gewesen
du	bist gewesen	warst	warst gewesen
er, sie, es	ist gewesen	war	war gewesen
wir	sind gewesen	waren	waren gewesen
ihr	seid gewesen	wart	wart gewesen
Sie/sie	sind gewesen	waren	waren gewesen

Konjugation von haben

	<u>Perfekt</u>	<u>Präteritum</u>	<u>Plusquamperfekt</u>
Ich	habe gehabt	hatte	hatte gehabt
du	hast gehabt	hattest	hattest gehabt
er, sie, es	hat gehabt	hatte	hatte gehabt
wir	haben gehabt	hatten	hatten gehabt
ihr	habt gehabt	hattet	hattet gehabt
Sie/sie	haben gehabt	hatten	hatten gehabt

Partizip Perfekt

regelmässig

Präfix + Verb + Suffix

ge + leb + t

ge + sag + t

ge + hör + t

unregelmässig

Präfix + Verb + Suffix

ge + gang + en

ge + konn + t

ge + les + en

Nach einer Gegenüberstellung von dem Präteritum und dem Plusquamperfekt, in den beiden Sprachen kann man diesen sprachlichen Aufbau bei den Lernenden in Unterscheidung bringen und die Lernenden für Übersetzungen aus der Muttersprache in die Zielsprache fördern. Das Aufschlagen von Wörterbüchern ist frei und es wird nachgefragt:

Wie sagt man auf Deutsch “çok eski zamanlarda bir dev yaşardı”

Wie sagt man “bir zamanlar bir adamın güzel bir kızı vardı”

Während der Durchführung des Fremdsprachenunterrichts wie im Beispiel werden die Lernenden neben den grammatischen und syntaktischen Strukturen auch das Nutzen ausser das zweisprachigen Wörterbuchs lernen. Folglich wird ein derartiger Lehrgang die Semantik und somit die Mehrdeutigkeit in beiden Sprachen in Erfahrung bringen und den Lernenden, die Anwendung dieser semantischen Äusserungen bei passenden Situationen bieten.

Das Leben macht Mühe

Es ist das letzte Haus.
Es ist das letzte Haus auf der linken Seite.
Es ist das Haus hinter dem Haus.
Es ist der Garten.
Zwischen dem Haus und dem Haus hängen
Die Zweige des Nußbaums.
Der Nußbaum steht auf dem Nachbargrundstück.
Auf dem Nachbargrundstück ist eine Wiese.
Auf der Wiese üben die jungen Stare das Fliegen.
Er malt eine Sonnenblume.
Er malt Häuser. Er malt Zäune.
Er malt einen Fluß namens Havel.
Er malt Wege durch Wälder.
Er malt Wege durch Dörfer.
Er malt Wege auf Häuser mit Zäunen zu.
Er malt Bäume. Bäume. Bäume.
Er malt Schatten und Winter.
An dem Haus hinter dem Haus ist eine Treppe.
Die Tür an dem Ende der Treppe ist abgeschlossen.
An der Tür hängt ein Schild.
Johannes Niemeyer ist in den Dahlien.
Johannes Niemeyer hat einen Strohhut auf.
Sooft er sich wendet sieht er
Auf Begrenzungen.
Er weiß ein Baum sieht aus wie man ihn sieht
Er weiß ein Dach verändert sich wie ein Raum
Er weiß in einem Haus muß man lange wohnen
Ehe es bewohnbar wird
Er weiß die Wäsche auf der Leine erzählt
von Menschen
Er sagt

Das Leben macht Mühe.

(Rolf Haugs: Gedicht über den Maler Johannes Niemeyer in Steinstücken, zitiert nach Weber, S.50)

Yaşamak Zahmetli

Son ev.
 Sol taraftaki son ev.
 Şu evin arkasındaki ev.
 Bahçe.
 O ev ile şu evin arasında
 Fındık ağacının dalları sarkar
 Fındık ağacı komşu arsadadır.
 Komşu arsada bir çayır vardır.
 Bu çayırdaki yavru sığırcıklar uçmayı öğreniyorlar
 Ayçiçeği çiziyor
 Evler çiziyor. Çitler çiziyor.
 Havel adında bir ırmak çiziyor.
 Ormanlardan geçen yollar çiziyor.
 Köylerden geçen yollar çiziyor.
 Çitli evlere giden yollar çiziyor.
 Ağaçlar, ağaçlar, ağaçlar çiziyor.
 Gölge ve kışlar çiziyor.
 O evin arkasındaki evde bir merdiven var
 Merdivenin sonundaki kapı kilitli.
 Kapıda bir levha asılı.
 Johannes Niemeyer yıldız çiçeklerinin içinde.
 Johannes Niemeyer başında bir saman şapka var.
 Her döndüğü yerde sınırlar görüyor
 Bir evin nasıl görmek istersen öyle göründüğünü biliyor
 uzun zaman önce

Bir evin oturulabilir olması için
 Bir çatının bir yer gibi değişebildiğinin biliyor.

Bir evin oturulabilir olması için içinde
 Uzun zamandır yaşamak gerektiğini biliyor
 İpte asılı çamaşırların insanları
 Anlattığını biliyor
 Diyor ki

Yaşamak zahmetli

Durch Übersetzungsübungen aus dem vorgeführten Text kann bei den Lernenden ein Bewusstsein an der Grammatik, in der Ausgangssprache, sowie in der Zielsprache erreicht werden. Aus dem Gedicht, das unten als Beispieltext vorgeführt wird kann den Lernenden besonders der Kasus von Dativ beigebracht werden. Aber es ist auch wieder möglich diesen Text für die Präpositionen im Dativ zu zeigen oder für die Unterweisung von den Richtungsadverbien, wie auch alle miteinander. Die Entscheidung der Themenauswahl ist von der Kreativität dem Lehrenden abhängig. Hier wäre es besser zuerst die Richtungsadverbien zu zeigen und dem folgend die Präpositionen im Dativ einzuführen. Jetzt kann man den Kasus vom Dativ mit Beispielübungen leichter zu zeigen versuchen.

Bevor der Text in den Lehrvorgang eingesetzt wird, können den Lernenden Fragen aus dem Klassenzimmer mit “Wo?” gestellt werden. Wieder während der Beantwortung dieser Fragen von dem Lehrer, können die Richtungsadverbien mit der Körpersprache und den im Klassenzimmer existierenden Materialien, dass wieder als “übersetzen” bezeichnet werden kann und den Lernenden als Hilfe für die Einprägung dieser Adverbien, die sie aus ihrer Muttersprache schon kennen, dienen. Durch diesen Übersetzungsübungen wird die Lernergruppe diese Wörter noch einfacher und bewusster lernen. Nachdem der Lehrende einige Beispiele mit den als Beispiel gezeigten Richtungsadverbien an die Tafel schreibt, kann er fragen, was ihnen auffällt.

Wo ist deine Tasche? *Unter dem Tisch.*

Wo ist der Bleistift? *In dem Mäppchen.*

Wo sind die Schüler? *In der Schule./In dem Klassenzimmer.*

Weil sie vorher den Akkusativ gelernt haben sollten, werden sie bestimmt die Änderung an dem Artikel bemerken und warum es jetzt am Ende nicht mehr einen “n” sondern einen “m” steht fragen. Nun kann der Lehrende eine ausführliche Erklärung mit Übersetzungsbeispielen machen und die entgegenkommende Struktur für den Dativ in der Ausgangssprache äussern. Somit können die Lernenden die im Gedächtnis in der Muttersprache formulierte Aussage in der Zielsprache neu strukturieren.

Wo ist deine Tasche? *Unter dem Tisch.* Çantan nerede? Sıranın altında.

Wo ist der Bleistift? *In dem Mäppchen.* Kurşunkalem nerede? Kalemlikte.

Wo sind die Schüler? *In der Schule.* Öğrenciler nerede? Okulda.

Nach diesen Beispielen kann der Lehrende fragen, welcher Kasus diese Struktur im türkischen ist. Das Fragewort “nerede” (Wo) wird schon den Lernenden als Anhaltspunkt dienen, so dass sie herausfinden werden, dass das Substantiv den Suffix – de/-da erfordert. Jetzt kann der Lehrer die Tabelle der Artikeln im Dativ an die Tafel schreiben.

Bestimmter Artikel		unbestimmter Artikel		Negation	
der	dem	ein	einem	kein	keinem
die	der	eine	einer	keine	keiner
das	dem				
die (pl.)	den (-n)	(-n)		(-n)	

Folgend dieser Definitionen ist die Einführung von dem Text, anstatt einzelnen freien Übungen effektiver. Wie es auch im Gedicht zu sehen ist, kommen immer Wiederholungen vor. Das in der ersten Zeile geschriebene, wird in der nächsten Zeile, und manchmal sogar in der dritten Zeile wiederholt. Mit diesen Wiederholungen kann bei den Lernenden eine festere Bespeicherung von den Wörtern und Strukturen erzielt

werden. Durch den Verlang von der Übersetzung mindestens eines Absatzes in die Muttersprache, kann der Unterschied zwischen dem Artikel im Nominativ und dem Artikel im Dativ befestigt werden. In dieser Weise können sie sich den strukturellen Aufbau leichter bemerken. Denn im ersten Satz "Es ist das letzte Haus" steht der Substantiv (das Haus) im Nominativ. Im zweiten Satz dagegen steht im weiteren neben der Wiederholung der ersten Zeile, die Dativform des Ortes von dem Substantiv (auf der linken Seite).

In dem ein Lückentext wie unten vorbereitet wird, kann auch dieser Text für die Kontrolle wie weit die Lernenden den Dativ in der Zielsprache anwenden können, weiterhelfen. Die am Satzende in Klammern mit dem Nominativartikel gegebenen Nomen, werden die Lernenden für die Dativwandlung unterstützen. Wie es unten im Beispiel zu sehen ist, ist die Dativform im Gedicht ausgelassen und die passende Angabe wird von dem Lernenden verlangt.

Das Leben macht Mühe

Es ist das letzte Haus.

Es ist das letzte Haus auf _____ (die linke Seite).

Es ist das Haus hinter _____ (das Haus).

Es ist der Garten.

Zwischen _____ (das Haus) und _____ (das Haus) hängen

Die Zweige des Nußbaums.

Der Nußbaum steht auf _____ (das Nachbargrundstück).

Auf _____ (das Nachbargrundstück) ist eine Wiese.

Auf _____ (die Wiese) üben die jungen Stare das Fliegen.

Er malt eine Sonnenblume.

Er malt Häuser. Er malt Zäune.

Er malt einen Fluß namens Havel.

Er malt Wege durch _____ (Wälder).

Er malt Wege durch _____ (Dörfer).

Er malt Wege auf _____ (Häuser) mit _____ (Zäune) zu.

Er malt Bäume. Bäume. Bäume.

Er malt Schatten und Winter.

An _____ (das Haus) hinter _____ (das Haus) ist eine Treppe.

Die Tür an _____ (das Ende) der Treppe ist abgeschlossen.

An _____ (die Tür) hängt ein Schild.

Johannes Niemeyer ist in _____ (die Dahlien).

Johannes Niemeyer hat einen Strohhut auf.

Sooft er sich wendet sieht er

Auf Begrenzungen.

Er weiß ein Baum sieht aus wie man ihn sieht

Er weiß ein Dach verändert sich wie ein Raum

Er weiß in _____ (ein Haus) muß man lange wohnen

Ehe es bewohnbar wird

Er weiß die Wäsche auf _____ (die Leine) erzählt

von Menschen

Er sagt

Das Leben macht Mühe.

(Rolf Haugs: Gedicht über den Maler Johannes Niemeyer in Steinstücken, zitiert nach Weber, S.50)

Anstatt der Nominativform (die linke Seite) kann der Lehrende die muttersprachliche Aussage (sol tarafta) in klammern geben. Hier spielen noch die Präpositionen im Dativ eine wichtige Rolle. Deswegen kann der Lehrende mit diesem Gedicht spielerisch diese Präpositionen darbieten. Nach der suche auf die Antwort von dem Fragewort “Wo”, werden die Lernenden vorneweg die Beantwortung mit der erforderlichen Präposition suchen.

Es ist das letzte Haus.

Es ist das letzte Haus auf _____ (sol taraftaki/yandaki).

Es ist das Haus _____ (arkasındaki) Haus.

Es ist der Garten.

Arasında _____ (evin) und _____ (evin) hängen

Die Zweige des Nußbaums.

Der Nußbaum steht auf _____ (komşu arsa).

Üzerinde _____ (komşu arsa) ist eine Wiese.

Üzerinde _____ (çayır) üben die jungen Stare das Fliegen.

Er malt eine Sonnenblume.

Er malt Häuser. Er malt Zäune.

Er malt einen Fluß namens Havel.

Er malt Wege (arasından) _____ (ormanlar).

Er malt Wege (arasından) _____ (köyler).

Diese Übung wird besonders für die erzielte Erschaffung von eigenen Ausdrucksmöglichkeiten in der Zielsprache dienen. So mit können sich die Lernenden in der fremden Sprache, nicht nur durch Nachahmung von vorgezeigten Mustersätzen, (die sie meistens auswendig lernen müssen) äussern, sondern durch der neu gelernten Struktur werden sie auch persönliche Meinungen selbst kreativieren können. Denn mit diesem sprachlichen Bewusstsein werden sie das in der Muttersprache innerlich gedachte, in die Zielsprache übersetzen können.

Angewandte Kinesiologie als Basis

Die Angewandte Kinesiologie wurde Anfang der 60er Jahre als ganzheitliche Heilmethode für Körper, Geist und Seele von dem amerikanischen Chiropraktiker Dr. George Goodheart entwickelt. Heute verbindet sie neueste wissenschaftliche Erkenntnisse, etwa aus der Gehirnforschung, mit Elementen der traditionellen natürlichen Heilverfahren. So wurde in der Kinesiologie die in den vielen Kulturen vorhandene Sichtweise von der Ganzheitlichkeit des Menschen übernommen, in der Körper und Geist als Einheit betrachtet werden. Gesundheit ist demnach ein seelisch – körperlicher Gleichgewichtszustand.

(Koneberg L., Förder G., 2007, S.9)

Temel olarak Uygulamalı Kinesioloji

Uygulamalı Kinesioloji, altmışlı yılların başında Amerikalı kiropraktikçi Dr. George Goodheart tarafından akıl, beden ve ruhun bütünsel tedavi yöntemi olarak geliştirildi. Bugün uygulamalı Kinesioloji zihin araştırmalarındaki en yeni bilimsel bulguları, geleneksel doğal tedavi yöntemleri ile birleştiriyor. Böylece Kinesiolojide, akıl ve bedeni bir bütün sayan ve birçok kültürde var olan insanın bir bütün olduğu görüşü, üstlenildi. Bu görüşe göre sağlık bedensel ve ruhsal bir dengedir.

Wieder aus diesem wissenschaftlichen Text können Beispiele für Sach- oder Fachbegriffe gezeigt werden. Die konkrete Zusammenfassung von dem Text, sowie ihre begriffliche Erklärung raten den Lernenden schon die Gemessenheit. Aber noch auffälliger ist die Präteritumform von dem Hilfsverb “werden”, dass die passive Rede bildet. Nur mit grammatischen Regeln oder Beispielsätzen ist der Passiv als Unterrichtsthema schwer erklärlich. Aber aus einem wissenschaftlich erfassten Text oder aus dem politischen/ökonomischen/sozialen Berichtreden kann es mit der

muttersprachlichen Konfrontierung leichter übertragen werden. Nach dem Durchlesen und Diskutieren des Textes kann aus diesem Textabschnitt z. B. der erste Satz als Übersetzungsübung bearbeitet werden.

Die Angewandte Kinesiologie wurde Anfang der 60er Jahre als ganzheitliche Heilmethode für Körper, Geist und Seele von dem amerikanischen Chiropraktiker Dr. George Goodheart entwickelt.

wurde ... entwickelt

geliştiril – di

Uygulamalı Kinesioloji, altmışlı yılların başında Amerikalı kiropraktikçi Dr. George Goodheart tarafından akıl, beden ve ruhun bütünsel tedavi yöntemi olarak *geliştirildi*.

In jedem Lehrbuch kommt der Passiv fast an letzter Stelle als Lektionseinheit. Deswegen sind die Lernenden schon meistens dem Hilfsverb “werden” bekannt. Diesem Wissen basierend kann der Lehrende die Konjugation vom “werden” einführen. Der Passiv kommt in den Tempusen: Präsens, Perfekt, Preteritum und Plusquamperfekt vor, und bevorzugt noch den Partizip II. Wogegen in Türkisch der Passiv mit dem Anfügen von den Suffixen (–l) und (–n) an die Tätigkeitsform gebildet wird.

Tätigkeitsform

Ali brach das Fenster.

Ali pencereyi kırdı.

Passiv (Präteritum)

Das Fenster wurde gebrochen.

Pencere kırıl – l - dı.

Da wissenschaftliche Texte noch mehr im Präteritum geschrieben werden, soll hier die Präsens- und Präteritumform von “werden” mit ihrer Konjugation gegeben werden.

	Präsens	Präteritum
Ich	werde	wurde
du	wirst	wurdest
er, sie, es	wird	wurde
wir	werden	wurden
ihr	werdet	wurdet
Sie/sie	werden	wurden

Partizip Perfekt (Partizip II)

regelmässig

Präfix + Verb + Suffix

ge + änd^{er} + t / de^ğiş^ti^ri- l- di

ge + prü^f + t / dene- n -di

ge + sag + t / sö^yle- n- di

unregelmässig

Präfix + Verb + Suffix

ent + wick^{el} + t / geliş^ti^ri- l -di

be + trachte + t / gör^ü- l -dü

über + nehm + en/ üst^{le}ni- l- di

Jetzt kann der Lehrende das Durchsehen von dem zweiten Satz im Passiv verlangen. Wenn die Lernenden die Struktur mitbekommen haben, werden sie es sofort herausfinden. Denn “*wurde*” und “*betrachtet*” wird ihnen nicht aus der Acht kommen. Nachdem können sie den Satz als Übung im Unterricht untersuchen.

So wurde in der Kinesiologie die in den vielen Kulturen vorhandene Sichtweise von der Ganzheitlichkeit des Menschen übernommen, in der Körper und Geist als Einheit betrachtet werden.

wurde... betrachtet

üstleni - l – di

Böylece Kinesiolojide, akıl ve bedeni bir bütün sayan ve birçok kültürde var olan insanın bir bütün olduğu görüşü, *üstlenildi*.

Ob das Thema verstanden ist oder die Lernenden immer noch zweifeln, kann der Lehrende mit ein paar mündlichen/schriftlichen Übungen nachprüfen. “Nehmen wir vor, dass wir eine Klassenparty feiern möchten. Alle Vorbereitungen sind gemacht. Was können die zurecht gestellten Vorbereitungen sein? Ich fange an: Es wurde eingekauft”. Er schreibt den ersten Satz an die Tafel, so dass die Lernergruppe die Strukturbildung auch noch sehen und nachahmen kann. Die Lernenden werden bestimmt mitmachen und verschiedene Ideen vorführen. Es kann ein Vorschlag wie unten gemacht werden:

Es wurde eingekauft.

Der Tisch wurde bedeckt.

Das Besteckt und die Teller wurden nicht vergessen.

Es wurde Musik gemacht.

Die Geaste wurden erwartet.

Nach diesen sich folgenden Beispielsätzen kann es mit der türkischen gegenüberstellung weitergehen.

Es wurde eingekauft.	Alışveriş yapı – l - dı.
Der Tisch wurde bedeckt.	Masa hazırla - n - dı.
Das Besteckt und die Teller wurden	Çatal kaşık ve tabaklar unutu – l - madı.
Nicht vergessen.	
Es wurde Musik gemacht.	Muzik çalı – n - dı.
Die Geaste wurden erwartet.	Misafirler bekle – n - di.

Für die anderen Tempusformen wie Präsens, Perfekt und Plusquamperfekt können wieder passende Textsorten ausgewählt und im Unterricht bearbeitet werden. In dieser Weise werden die Lernenden die gegensprachliche Strukturen besser kennenlernen und in gemässen Situationen anwenden.

Demzufolge kann die Grammatikvermittlung mit Beispielen aus dem Text übertragen werden. Wieder wird durch der Wörterbuchanwendung die Wortschatzvermittlung und durch charakterischen Begriffen landeskundliches Wissen erweitert sein. Bei dem Vorlesen und Nachlesen können die Lernenden ihre Hör- und Lesefertigkeiten bereichern, womit auch ihr phonetischer Ausdruck sich verbessern kann. Da Märchen besonders für das Nacherzählen geeignet sind, kann die Nacherzählung ausgerechnet für die eigene Äusserung dienen, was wieder Sprachproduktion aus dem muttersprachlichen Wissen in die Zielsprache bedeuten wird. In dieser Weise kann der vorgeführte Text verständlich gemacht und durch Nacherzählung im Unterricht für weitere mündliche oder schriftliche Fixierungen von neuen Sprach/Schreibfähigkeiten helfen. Aber das wichtigste ist, statt einer gewöhnlichen Informationsübertragung von Regeln, kann durch den narrativen Text, ein Interesse erweckender und die Langweile aus dem Unterricht jagender Lernvorgang durchgeführt werden.

Wir

*Ich bin ich und du bist du.
Wenn ich rede, hörst du zu.
Wenn du sprichst, dann bin ich still,
weil ich dich verstehen will.
Wenn du fällst, hilf ich dir auf,
und du fängst mich, wenn ich lauf.
Wenn du kickst, steh ich im Tor,
pfeif ich Angriff, schießt du vor.
Spielst du pong, dann spiel ich ping,
und du trommelst, wenn ich sing.
Allein kann keiner diese Sachen,
zusammen können wir viel machen.
Ich mit dir und du mit mir-
das sind wir.*

Irmela Brender

[http://www.schulzens.de/Grundschule/Allgemeines/Gedichte_1/gedichte_1.html]

Biz

Ben benim ve sen sensin.
 Ben konuşunca sen dinlersin.
 Sen konuşunca ben susarım,
 çünkü seni anlamak isterim.
 Sen düşünce ben kaldırırm,
 ben koşunca sen yakalarsın.
 Sen şut attınca ben kaledeyim,
 hücum, dediğimde sen vurursun.
 Sen pong oynayınca ben ping oynarım,
 Ben şarkı söyleyince sen çalarsın.
 Tek başına kimse yapamaz bunları,
 Birlikte yaparız birçoklarını.
 Ben seninle sen benimle
 biz oluruz.

Übersetzungsübungen für die Konjunktion mit „wenn“ kann mit diesem Text musterlich vorgeführt werden. Als Konjunktion hat „wenn“ mehrere Bedeutungen, je nach ihrem Platz im Satz. Hier steht die temporale Anwendung in Nebensätzen im Vordergrund. „Die Konjunktion **wenn** setzt man in den Sätzen ein, die die Handlungen zum gleichen Zeitpunkt in der Gegenwart oder Zukunft zeigen“ (Goethe Institut). Wobei in diesem Gedicht in der türkischen Übersetzung auch die “als (-rken)” Konjunktion, eine richtige Übertragung wäre, ist die “wenn (-ınca) Entscheidung zutreffend. Denn, “Wenn eine Handlung in der Gegenwart erlebt wird oder in der Vergangenheit mehrmals vorgekommen ist, verwendet man, anstatt “als” die “wenn” Konjunktion (Uslu, 2008, S.92). Falls es auch ein lyrisch zusammengefasster Text ist, sind die temporalen Nebensätze sehr ausführlich zu sehen. Bei dem Gegenüberstellen mit der zielsprachlichen Translation, werden die Lernenden den sprachlichen Aufbau in den beiden Sprachen besser erfassen.

Wenn ich rede, hörst du zu.

Ben konuşurken sen dinlersin.

“Die Konjunktion *„wenn“* kann bei wiederholten Geschehen in der Gegenwart, in der Vergangenheit oder in der Zukunft verwendet werden. Sie bezieht sich also auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und beschreibt auf die Gegenwart und Zukunft bezogen ein- oder mehrmalige Geschehen. Sie kann gleich-, vor- oder nachzeitig gebraucht werden, und der Nebensatz mit *„wenn“* kann auch im Vor- oder Nachfeld stehen” (Aygün, 2001 S.89)

und für die Demonstration von dem Aorist, Nebensatz – Hauptsatz usw. dienen. Weil im weiteren dieser Arbeit diese Themen behandelt sind, werden diese Möglichkeiten hier nicht vorgetragen.

6.2.1.2. Semantikvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Das Pferd und der Esel

“Ein Bauer trieb ein Pferd und einen Esel, beide gleichmäßig beladen, zu Markte. Als sie schon eine gute Strecke vorwärts gegangen waren, fühlte der Esel seine Kräfte abnehmen. "Ach", bat er das Pferd kläglich: "Du bist viel größer und stärker als ich, und doch hast du nicht schwerer zu tragen, nimm mir einen Teil meiner Last ab, sonst erliege ich."

Hartherzig schlug ihm das Pferd seine Bitte ab: "Ich habe selbst meinen Teil, und daran genug zu tragen."

Keuchend schleppte sich der Esel weiter, bis er endlich erschöpft zusammenstürzte.

Vergeblich hieb der Herr auf ihn ein, er war tot. Es blieb nun nichts weiter übrig, als die ganze Last des Esels dem Pferde aufzupacken, und um doch etwas von dem Esel zu retten, zog ihm der Besitzer das Fell ab und legte auch dieses noch dem Pferde oben auf.

Zu spät bereute dieses seine Hartherzigkeit. "Mit leichter Mühe", so klagte es, "hätte ich dem Esel einen kleinen Teil seiner Last abnehmen und ihn vom Tode retten können. jetzt muss ich seine ganze Last und dazu noch seine Haut tragen."

Hilf zeitig, wo du helfen kannst. Hilf dem Nachbarn löschen, ehe das Feuer auch dein Dach ergreift.

(Äsop)

At ile Eşek

Çiftçinin biri, eşit yüklü bir at ile eşiği önüne katmış pazara götürüyordu. Epey bir yol aldıktan sonra eşek gücünün tükendiğini hissetmiş. “ahh”, diye inleyerek ata yalvarmış: “ Sen benden çok daha büyük ve güçlüsün ama yükün benden ağır değil, yükümün birazını al, ya değilse öleceğim”.

At bütün taşkalpliliği ile onun isteğini reddetmiş: “Kendi payıma düşen bende ve yeteri kadar taşıyorum”.

Eşek, soluya soluya sürünerek yürümeye devam etti. Taki sonunda bitap düşene kadar.

Sahibi onu kaldırdı, ama boşuna, ölmüştü. Artık eşiğin yükünü de ata yüklemekten başka çare kalmamıştı ve ondan en azından bir şeyler kurtarabilmek için, sahibi derisini de yüzüp, atın yükünün üzerine atmış.

At pişman olmuştu ama artık iş işten geçmişti. “rahatlıkla onun yükünün birazını alıp onu olümden kurtarabilirdim. Şimdi bütün yükünü ve üstüne üstlük bir de postunu taşımak zorundayım”, diye sızlanmış.

Yardım edebileceğin yerde, vaktinde et. Yangın senin çatına sıçramadan komşuna yardım et.

(Ezop)

Als ein anderes Textbeispiel kann die Fabel im Unterricht behandelt werden. Die Fabel ist eine “kurze Erzählung mit einer Belehrung am Ende, in der in Vers oder Prosa ein Beispiel typisch menschliches Verhalten vorgestellt wird” (Meyers Taschenlexikon, S.215). In einem Fremdsprachenunterricht kann die Fabel als Textsorte mehrseitig behandelt werden. Einerseits ist diese Textart kurz und andererseits ist sie fiktional. Trotz ihrer Kürze hat sie einen reichen Inhalt, worüber sich im Unterricht vielseitige mündliche oder schriftliche Diskussionsthemen entstehen lassen werden. Das Hauptmerkmal der Fabel ist die Personifikation der Tiere. Tiere sprechen, denken und

handeln wie Menschen. Auch die ästhetische Sprache, die in den Fabeln ihrer Mehrdeutigkeit beiträgt, wird die Lernlust der Lernenden auffordern. Wobei sie bisher nur mit der konkreten Bedeutung der Wörter begegnet sind, können die Lernenden durch diesen literarischen Text auch die Nebenbedeutungen (Konnotation), sowie die Allegorie und Metapher usw. kennenlernen. Denn bei einer Begegnung mit Fremden ist die Begabung von diesen Redewendungen eine Notwendigkeit. In jeder Gesellschaft und Kultur sind für besondere Fälle eigenartige Ausdrucksweisen befindlich. Bei solch einer Haltung ist es ein Bedarf die richtige Anwendung zu Benutzen. Am Anfang einem Treffen mit einer fremden Aussage ist das erst gedachte das Nachschauen in einem Wörterbuch. Wenn es sich auch in erster Stelle als eine praktische Lösung ansieht, führt es besonders bei literarischen Texten zum Irrtum. Denn in dieser Textart tauchen die Wörter meistens mit ihrer grammatischen oder lexikalischen Mehrdeutigkeit auf. Grund dessen ist die Beherrschung von den vielseitigen Bedeutungen der Lexeme relevant.

Wie auch in der Übersetzung von dem obigen Text zu sehen ist, spielt hier nicht das Wissen der wörtlichen Bedeutung die Rolle, sondern es ist wichtig die äquivalente Aussage in der Gegensprache zu kennen. Nach diesen Bemerkungen werden, die Redewendungen aus der Fabel “Das Pferd und der Esel” als ein Unterrichtsvorschlag zu zeigen versucht.

Zu Markte treiben	<i>önüne katıp pazara götürmek</i>
seine Kräfte abnehmen	<i>gücü tükenmek / takati kalmamak</i>
eine gute Strecke gehen	<i>yol almak</i>
hartherzig	<i>taş kalpli</i>
seine Bitte abschlagen	<i>ricasını reddetmek</i>
sich weiter schleppen	<i>sürünerek gitmek</i>

Nachdem der Text im Unterricht vorgelesen wird, kann der Lehrende fragen, was man von dem Text verstanden hat. Über was die Rede im Text sein kann. Denn hier steht das inhaltliche Verstehen von dem Text im Vordergrund. Statt einer wörtlichen Bedeutungssuche ist hier die kontextliche Verbindung der einzelnen Wörter relevant. Wenn z. B. das Wort “treiben” einzeln in die Hand genommen wird, hat es ganz

verschiedene Meinungen die in diesem Text nicht das gemeinte erziehlen können. In dem zweisprachigen Wörterbuch von Langenscheidt für Deutsch und Türkisch ist das Wort wie unten erklärt:

Treiben sürmek, yürütmek, harekete getirmek; (*antreiben*) teşvik etm. (zu D/ -e); zorlamak (-e); *Sport, Geschäfte* yapmak; *Studien* öğrenmek, tahsil etm.; *Blüthen* ~ çiçekleri açmak; *v /i.* Sürüklenmek; (*gären*) mayalanmak; (*keimen*) çimlenmek, yeşermek; es zu weit (*auf die Spitze*) ~ fazlagelmek (gitmek); *was treibst du?* Ne yapıyorsun? -n gidişgeliş, kalabalık; (*Tätigkeit*) faaliyet, manevra; ~d: ~ de *Kraft* sürücü kuvvet.

(Langenscheidt, S.914)

Aber da das Wort “treiben” in diesem Text nicht allein, sondern mit “zu Markte” zusammen in einem kontextlichen Zusammenhang angewendet wird, zählt es als eine Redewendung und es ist treffender für die Bedeutung im Stilwörterbuch nachzuschauen. Im Stilwörterbuch Duden (S.789) stehen für das Wort “treiben” diese Erklärungen:

treiben: 1. a) < jmdn., etw. [irgendwohin] t. > *vor sich her drängen, jagen*: das Vieh auf die Weide, zur Tränke, aus dem Stall t.; der Stürmer treibt den Ball (*dribbelt mit dem Ball*) bis vors Tor; der Wind treibt das welke Laub durch die Strassen; Vieh, Schafe t.; Wild, Hasen t. > (*eine Treibjagd veranstalten*); die Kinder treiben den Kreisel, den Reifen; die Ladung treibt das Geschoss; der Schwimmer liess sich von der Strömung t.; < jmdn., etw. [irgendwohin] t. > der Sturm trieb mir das Schnee ins Gesicht; ÜBERTR.: die Preise in die Höhe t.; (*hochtreiben*); die Kinder aus dem Haus t.; (*sie zum Verlassen des Elternhauses veranlassen*); ÜBERTR.; diese Bemerkung trieb ihm das Blut, die Schamröte ins Gesicht; **b)** < jmdn. in etw. (Akk.) /zu etw. t. > *in einen Zustand versetzen*: jmdn. in den Tod, in den Wahnsinn t.; er hat sie zum Äussersten, zur Verzweiflung,

zum Selbstmord getrieben; die Not trieb ihm zum Diebstahl; ÜBERTR.; seine Eifersucht hat ihn zu dieser tat getrieben; c) <jmdn. [zu etw.] t.> *antreiben*: jmdn. zur Eile, zur Arbeit t.; lass dich nicht t.!.; jmdn. ständig t., d) <etw. t.> *in Gang halten*: das Wasser treibt das Mühlrad; das Rad treibt die Mühle; der Motor treibt zwei Maschinen; ÜBERTR.: er ist die treibende Kraft bei diesen Reformen.

Um die kontextlich passende Bedeutung aus diesen Definitionen herauszufinden, ist der textlicher Zusammenhang entscheidend. An diesem Beispiel kann die Kohärenz schon aus dem Satz gefunden werden. (Bei manchen Situationen ist der ganze Text in Acht zu nehmen). Denn aus dem Satz; *“Ein Bauer trieb ein Pferd und einen Esel, beide gleichmäßig beladen, zu Markte”* ist es herauszufinden, dass es die Rede von einem Tier ist. Grund dessen ist hier die angemessene Äusserung nach dem Stilwörterbuch *“das Vieh auf die Weide, zur Tränke, aus dem Stall treiben”*. Mit dieser Auseinandersetzung kann die Entscheidung für *“zu Markte treiben”* als *“Pazara sürmek”* übersetzt werden. Nach diesem Beispiel können auch andere Redewendungen der Fabel entsprechend übersetzt werden. Somit können die Lernenden wie schon oben erwähnt, situationsgemässe Äusserungen in der Zielsprache Lernen und wieder diese Äusserungen aus der Zielsprache verstehen. Das wird besonders ihren interkulturellen Lernens beitragen.

Ein Weites Feld

„In ihrem kaum mehr bewachten Zustand machte die Mauer beiderseits des Durchlassens Angebote. Nach kurzem Zögern entschieden sie sich nach rechts hin in Richtung Brandenburger Tor. Metall auf Stein: von fern her schon hatten sie das helle Picken gehört. Bei Temperaturen unter Null trägt ein solches Geräusch besonders weit. Dicht bei dicht standen oder knieten Mauerspechte. Die im Team arbeiteten, lösten einander ab. Einige trugen Handschuhe gegen die Kälte. Mit Hammer und Meißel, oft nur mit Pflasterstein und Schraubenzieher zermürbten sie den Schutzwall, dessen Westseite während der letzten Jahre seines Bestehens von anonym gebliebenen Künstlern mit lauten Farben und hart konturierendem Strich zum Kunstwerk veredelt worden war: Das geizte nicht mit Symbolen, spuckte Zitate, schrie, klagte an und war gestern noch aktuell gewesen.“

(Grass 1995, 13f.)

Uzak Tarla

Artık neredeyse muhafaza edilmeyen haliyle duvar, her iki yandan da geçiş için davetiye çıkarıyor. Kısa bir duraksamadan sonra sağ taraftan, Brandenburg Kapı'sına doğru gitmeye karar verdiler. Taş üstüne maden: daha ta uzaktan bu ince dövüşü duymuşlardı. Derece sıfırın altındayken böyle bir ses epeyce uzağa gider. Duvar kargaları dipdibe duruyor ya da çömeliyorlardı. Takım olarak çalışanlar birbirlerinden ayrıldılar. Bazıları soğuktan korunmak için eldiven kullanıyordu. Son yıllarda batı tarafı, dediklerine göre anonim sanatçılar tarafından bilindik renklerde, etrafı keskin çizgilerle belirginleştirilerek sanat eseri olarak mükemmelleştirilirken, onlar çekiç ve keski ile, çoğu zaman sadece kaldırım taşı ve tornavida ile koruma duvarını yıpratıyorlardı. Sembollerle doluydu, özdeyişler kusuyordu, bağırıyordu, itham ediyordu ve daha dün günceldi.

Das Hauptmittel für einen Fremdsprachenunterricht ist das Lehrbuch, nach dem die Durchführung des Lehrvorgangs bestimmt wird. In den in der Türkei angewendeten Lehrbüchern ist es literarischen Texten kaum zu begegnen. Das Fehlen von literarischen Texten in den Unterrichtsmaterialien frustriert die Begegnung der Lernenden mit einer rethorischen Sprache. Wogegen literarische Texte als das beste Beispiel für die kommunikative Handlung und den interkulturellen Austausch der Fremdsprachenlerner, denen ein Aufenthalt im Zielsprachenland nicht möglich ist, dienen. Auch die Mitwirkung an der Bildung von den rezeptiven so wie produktiven Fähigkeiten ist nicht aus der Hand zu lassen. Dieser literarischer Textabschnitt aus dem Roman “Ein weites Feld” von Günter Grass enthält mehrere rethorische Mittel, dessen Übersetzung die Lernenden in der Zielsprache schon ein paar Schritte weiterführen wird. Die Lernenden werden,

“ (...) während der Übersetzung von diesartigen Texten, durch dem Lesen des Ausgangstextes anfänglich in betracht der Form und den Inhalt (syntax) analysieren” Während dessen werden sie die Äquivalenz von jedem Wort und ihrer Syntax in der Zielsprache nachforschen, bei dem werden sie die Ausgangssprache mit der Zielsprache in der wörtlichen und syntaktischen Ebene vergleichen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen, folglich werden sie das System beider Sprachen noch bewusster erlernen”

(Aktaş, Koçak 2012. S.7).

Es ist nicht zu bestreiten, dass in der alltäglichen Sprache sehr oft bilderreiche Ausserungen um eine kürzere Erklärung zu machen angewendet werden. Z. B. sagt man anstatt,

besser zuhören	—	die Ohren Spitzen
etwas mal nicht sehen	-	ein Auge zudrücken

für jemand der steht - lange Finger haben

Es können unendliche Beispiele aufgezählt werden, die man nicht ohne kontextliche Verbindung lernen kann. Dagegen sind literarische Texte sehr reichhaltige Zusammenfassungen an diesen rethorischen Sprachmitteln. Sie entbergen Sprichwörter, Redewendungen, Metaphere, usw. Auch die Konnotation und Denotation kann man am besten aus dem Textzusammenhang derartiger Zusammenfassungen eliminieren. Die fremdsprachenunterrichtliche Bedienung dieser Texte als Übersetzungsübungen, fordern, neben der Handlungsorientierung der Lernenden, auch die äquivalente Aussage in der Zielsprache. Das heisst, aus literarischen Texten können die Lernenden die gleichwertige Sinnbedeutung, sowie ihre Einsetzung in der Zielsprache erreichen, das ihnen wieder die alltägliche Interaktion in der fremden Sprache assoziiert. In diesem absichtlich ausgewählten Absatz, zeigen sich fast in jedem Satz Sprachspiele. Im weiteren wird versucht, wie es, durch Fehlinterpretationen zu Interferenzfehlern führen, und wie man sie durch diesen Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht beseitigen kann. Womit auch in gleicher Zeit durch der Gegenüberstellung dieser sprachlichen Anwendungen Kultur vermittelt wird.

In ihrem kaum mehr bewachten Zustand machte die Mauer beiderseits des Durchlassens Angebote.

Artık neredeyse muhafaza edilmeyen duvar, haliyle her iki taraftan da geçiş için davetiye çıkarıyor.

Um diesen Text im Unterricht behandeln zu können, benötigen die Lernenden einige Informationen über der deutschen Geschichte. Denn die Mauer die im Text vorkommt, ist nicht irgend eine Mauer, sondern die Berliner Mauer, die bis dem 9. November 1989 Berlin in Westen und Osten teilte. Ohne diese Auskunft werden die Lernenden diesen Absatz nicht verstehen können und durch Fehlerinterpretationen zu falschen Übersetzungen erreichen. In diesem Satz kommt als rethorisches Mittel die Personifikation von der Mauer vor. Eine Mauer kann keine Angebote machen. Aber der Verfasser personifiziert sie als rethorische Figur und erlangt somit in seinem Werk ästhetische Bereicherung. Für die Aufbewahrung dieser Bedeutung und Kunst, soll in

der Übersetzung dem äquivalenten Gegensatz nachgesucht werden. “*Angebote machen*” kann im türkischen als “*teklifte bulunmak*” übersetzt werden. Der Lehrende kann die verschiedenen Möglichkeiten der mutmassigen Übersetzungen aus den Aufgaben der Lernenden zeigen und sie können wieder zusammen den äquivalenten Reziprok aussuchen. Es können von den Lernenden Übungsbeispiele wie unten kommen:

1- *Artık neredeyse muhafaza edilmeyen duvar, haliyle her iki taraftan da geçiş için teklifte bulunuyordu.*

2- *Artık neredeyse muhafaza edilmeyen duvar, haliyle her iki taraftan da geçiş sunuyordu.*

In dem ersten Beispiel sieht es im ersten Blick nicht ganz falsch aus. Aber in der türkischen Sprache gibt es auch zutreffende Redewendungen für diese Aussage. Z. B. kann hier die Redernsart “**davetiye çıkarmak**” als eine äquivalente Übersetzung benutzt werden. Auch in diesem nächsten Satz ist die Personifikation von der Mauer zu sehen. Die Lernenden können als nächste Übung weiter probieren. Bis sie eine analogische Ähnlichkeit wie unten erreichen.

Das geizte nicht mit Symbolen, spuckte Zitate, schrie, klagte an und war gestern noch aktuell gewesen.

Sembollerle doluydu, özdeyişler kusuyordu, bağırıyordu, itham ediyordu ve daha dün günceldi.

Metall auf Stein: von fern her schon hatten sie das helle Picken gehört.

Taş üstüne maden: daha ta uzaktan bu ince dövüşü duymuşlardı.

Wieder in diesem Satz kann die Aussage “*das helle Picken*” zu falschen Übertragen führen. Sie können wie hier aussehen.

Taş üstüne maden: daha ta uzaktan bu *açık gagalamayı* duymuşlardı.

Taş üstüne maden: daha ta uzaktan bu *ince gagalamayı* duymuşlardı.

Hell, bedeutet açık, aydınlık, ıııklı, uyanık, akıllı usw. Und für “**picken**” steht im Wörterbuch “**gagalamak**”. Aber an dieser Stelle wird der Aufschlag von Metal auf Stein, dass diesen Geräusch verursacht mit dieser tierischen Eigenschaft, besonders von Vögeln verglichen. Hier wird der Schlagton von dem Metal auf Stein im Vordergrund gezogen. Da hier eine musikalische Tönung für das Schlagen von dem Stein auf Metal beabsichtigt wird und im Wörterbuch für die musikalische Übersetzung “**ince**” entgegen kommt, ist die richtige Auswahl “**ince dövüş**” (dünner Schlag).

Dicht bei dicht standen oder knieten Mauerspechte.

Duvar kargaları dipdibe duruyor ya da çömeliyordu.

Dieser kurzer, aber inhaltlich sehr reicher Beispiel, ist bemerkenswert an Tropen. Der Satz fängt mit einer Reduplikation (ikileme) an, dass wieder die Lernenden zu Fehlübersetzungen führen kann. Der Gegensatz von “**dicht**” ist in türkisch “sıkı, gür, sızdırmaz, yan yana, yoğun” . aber hier ist das Wort zwei mal nacheinander mit ‘bei’ wiederholt. Diese Wiederholung formt die Aussage zu einem Sprachmittel, dessen Sinnbedeutung in der türkischen Sprache entgegenkommen muss. Nach der Suche für den richtigen Äquivalent kann der Satz von den Lernenden in dieser Weise übersetzt werden:

Duvar kargaları *sıkı sıkı* ayakta duruyor ya da çömeliyordu.

Duvar kargaları *yanyana* ayakta duruyor ya da çömeliyordu.

Mit dieser Übertragung wird zwar das Gemeinte auch verstanden, aber die Äquivalenz und die textliche Ästhetik wird beschädigt. Für Situationen wie **“dicht bei dicht”**, dass als **“ganz nah nebeneinander”**, erklärt werden kann, wäre in der Zielsprache die passende Redewendung **“dipdibe”**.

Wieder im gleichen Satz werden die Menschen die die Mauer aushöhlen mit “Mauerspechten” verglichen. Diese Analogie wird in der Rhetorik als Metonymie (eğretileme) geäußert. Wobei in der deutschen Sprache der Specht zu den schädigenden Tieren zählt, zeigt sich in der türkischen Kultur der Rabe als Symbol für die Schädlichkeit. Grund dessen kann hier eine Übersetzung wie,

Duvar *ağaçkakanları* dipdibe duruyor ya da çömeliyordu.

nicht den gleichwertigen adversativ in der Zielsprache geben. Anstatt dessen eignet sich die Ersetzung durch “Rabe” erfolgreicher.

Mit Hammer und Meißel, oft nur mit Pflasterstein und Schraubenzieher zermürbten sie den Schutzwall, dessen Westseite während der letzten Jahre seines Bestehens von anonym gebliebenen Künstlern mit lauten Farben und hart konturierendem Strich zum Kunstwerk veredelt worden war:

Aus diesem Satz können verschiedene Übersetzungsübungen entwickelt werden. Demnächst wird hier die Konjunktion von dem Bindewort “während” bevorzugt. Nach der Präsentation dieser Konjunktion kann der Lehrende im Fremdsprachenunterricht die anderen Konjunktionswörter, wie und, oder, weil, als, wie, ob, wenn, dass, usw. mit Beispielen weitergeben. Als erstens kann der ganze Satz, ohne nach der Wortstellung in

Türkisch zu achten, nach der Reihenfolge der Wörter übersetzt werden. So können die Lernenden auch den syntaktischen Unterschied zwischen den beiden Sprachen sehen.

Mit Hammer und Meißel, oft nur mit Pflasterstein und Schraubenzieher

Çekiç ve keski ile sıklıkla sadece kaldırım taşı ve tornavida ile

zermürbten sie den Schutzwall, dessen Westseite während

zarar verdi onlar koruma duvarına onun batı tarafını esnasında/iken

der letzten Jahre seines Bestehens von anonym gebliebenen Künstlern mit lauten

son yıllarda ısrarları ile anonim sanatçılar tarafından bilindik

Farben und hart konturierendem Strich zum Kunstwerk veredelt

renkler etrafı keskin çizgilerle belirgin sanat eserine mükemmelleştirmek

worden war:

geçmiş zaman y.fii

Nun kann der Lehrende die Satzordnung in der Übersetzung vorschlagen. Es werden sehr unterschiedliche Ergebnisse kommen. Die nächsten Beispiele können an die Tafel geschrieben werden, so dass die Lernenden später ihre Fehler sehen können. Nachdem kann der Lehrende bekannt geben, dass es besser wäre, diesen Satz an erster Stelle als Hauptsatz und Nebensatz zu teilen.

Hauptsatz:

Mit Hammer und Meißel, oft nur mit Pflasterstein und Schraubenzieher zermürbten sie den Schutzwall, dessen Westseite ... zum Kunstwerk veredelt worden war:

Nebensatz:

... während der letzten Jahre seines Bestehens von anonym gebliebenen Künstlern mit lauten Farben und hart konturierendem Strich...

Der Lehrende kann diese Satzteile nochmal einzeln übersetzen lassen. Jetzt ist die Konjunktion “während” eindeutig. Die Lernenden können in der Zielsprache den Nebensatz in den Hauptsatz einsetzen. Bis sie eine Übersetzung ähnlich wie unten schaffen.

Son yıllarda duvarın batı tarafı, anonim sanatçıların ısrarları ile bilindik renklerde, etrafı keskin çizgilerle belirginleştirilerek sanat eseri olarak mükemmelleştirilirken, onlar çekiç ve keski ile, çoğu zaman sadece kaldırım taşı ve tornavida ile koruma duvarını yıpratıyorlardı.

Durch Übersetzungsübungen, wie von diesem oben syntetisch aufgebauten Satz können die Lernenden ihre Begabungen an Konjunktionen weiterbilden. In dieser Weise können sie auch die Änderung an der syntaktischen Satzfolge sehen.

Zu den meist erheiterden Textsorten, die im Fremdsprachenunterricht eingeführt werden können, zählen die Witze. Sie können “einerseits als Realisation eines bestimmten Vertextungsmuster begriffen werden, andererseits muss gezeigt werden, dass und wie dieses Vertextungsmuster einen bestimmten Typ von Interaktion konstituiert” (Marfurt, 1997, S.39). An dieser Kommunikation schaffende Textart, sind es mehreren Allegorien zu begegnen, die ein spezielles Verständnis erfordern. Denn um diese Texte verstehen zu können, ist das Wissen von Konnotationen, die oft vorkommen, an Bedeutung. Der inhaltliche Kontext hilft der Semantisierung von Konnotationen. Im weiteren werden Witze als Beispiel vorgeführt.

Ein Witz

“Der Herr aus der Stadt kommt in ein sauberes kleines Dorf. Beim Brunnen begegnet ihm ein alter Mann, den er ausfragt, ob es denn Sehenswürdigkeiten gebe oder ob wohl ein grosser Mann hier gebohren sei. “Nein, nein”, sagt da der Alte, “solange ich Denken kann, sind bei uns nur kleine Kinder zur Welt gekommen!” (Langenscheidts Sprach- Illustrierte, S.19)

Şehirden bir Beyefendi küçük temiz bir köye gelir. Çeşme başında burada görülmeye değer eserler veyahut doğmuş bir büyük adam olup olmadığını sorduğu yaşlı bir adama rastlar. “yok, yok” der yaşlı, “benim aklım erdi ereli bizde sadece küçük çocuklar doğdu”.

In diesem Text ist die Bedeutung von der Aussage “grosser Mann” sehr relevant. Bisher sind die Lernenden mit der Dennotativen Bedeutung schon entgegengekommen. Hier wird die förmliche Grösse beabsichtigt. Wobei hier der Beachtenswert eines Mannes in Frage ist. Diese Unterscheidung ist nur aus dem Textzusammenhang und mit Bezug auf der Nebenbedeutung des Wortes heraus zu finden. Durch der Übersetzung dieses Textes kann die beabsichtigte Bedeutung aus dem Kontext einfacher herausgefunden und gemustert werden.

Genauso wichtig ist die Sinnentnahme in diesem Beispiel:

Zwei Gewohnheitsdiebe werden aus dem Zuchthaus entlassen. Sie stehen vor dem Portal und schauen um sich um. “Nehmen wir einen Bus?”

“Unsinn! Wer kauft uns den ab?”

(Langenscheidts Sprach- Illustrierte, S.19)

Çalmayı alışkanlık haline getirmiş iki hırsız cezävinden saliverilmiştir. Ana kapının önünde durup birbirlerine bakarlar. “Bir otobüs götürelim mi?”

“Saçmalama! Kime satacağız?”

Dieser Witz als Textbeispiel fordert hier die Sinnentnahme von dem Wort “nehmen” im textlichen Zusammenhang. Wenn es auch im ersten Blick sehr bekannt vorkommt, trägt es in dieser Fassung eine ganz andere Bedeutung, dass diesen Text als Witz sortiert. Als Übersetzungsübung wird dieser Text die Lernenden zur Anwendung von Wörterbüchern kanalisieren. Wenn sie nachschauen, werden sie sehen dass dieser Begriff sehr mehrdeutig ist. Um diese abweichende Meinung herauszufinden, ist das Wissen von den Stilbedeutungen des Wortes von Bedarf. Begrifflich wird “nehmen” im zweisprachigem Wörterbuch von Karl Steuerwald mit diesen Bedeutungen erklärt:

Nehmen 1. almak 2. (wegnehmen) , kaldırmak, bertaraf etm., nezetmek 3. (j – m et.) (cebre) elinden bşi almak; b –ni bşden mahrum etm. 4. (stehlen) çalmak 5. (einnehmen) zaptetmek, fethetmek; ele geçirmek 6. (Hindernis) atlatmak 7. (Speise zu sich ~) almak, yemek 8. (e-n Anfang) başlamak 9. (ein Ende) sona ermek (et. Auf sich a) (ertragen) bşe katlanmak, tahammül etm. B) (übernehmen) deruhte etm. Taahhüt etm; üzerine (omzuna, boynuna, sırtına) almak c) (Mühe) ihtiyarı zahmet etm.; *Er nahm alles an sich, was er vorfand*. Ne buldu ise, hepsini sıyırdı. *Dieses Recht können Sie mir nicht ~*. Bu hakkı benden nezedemezsiniz. *Sich nichts von seinen Rechten ~ lassen* haklarına hiçbir suretle dokundurmamak ~ *wir den Fall ...* Tatalım (od. farz edelim) ki ...; *Ich lasse es ir nicht ~*. Onda ısrar ediyorum. Bundan beni kimse caydıramaz. *bei der Hand ~* elinden tutmak; wie man’s nimmt tefsire bağlı; *die gute Absicht für die Tat ~* iyi niyeti olmuş gibi kabul etm.

(Karl Steuerwald, 1996. S.398)

Wenn die Lernenden für das Wort “nehmen” das Wörterbuch aufschlagen und nach ihrer Bedeutung nachsuchen, werden sie aus diesem Text herausfinden, dass der optimale Wahl, aus den neun Begriffserklärungen, die viertte ist. Denn im kontextlichen Zusammenhang wird im Witz mit “nehmen wir ein Bus”, “*stehlen wir ein Bus*” beabsichtigt. Durch Übersetzungsübungen aus diesartigen Texten kann bei den Lernenden die semantische Mehrdeutigkeit, der Wörter die aus der Kohärenz der Texte entschlüssen werden können, vorgewiesen werden. Anstatt einer Wort- für Wort Übersetzung kann für dieses Beispiel eine Nacherzählung in der Muttersprache erlangt werden. Schon mit dieser Übung können die Lernenden die Nebenbedeutungen von “nehmen” absondern und in der zielsprachlichen Formulierung mit ihrem Äquivalenten anwenden.

Die SMS-Katastrophe – Eine wahre Geschichte

Alice kommt aus der Schule nach Hause. Wenig Hausaufgaben. Schönes Wetter, langes Wochenende. Alles im grünen Bereich. Als sie die Wohnungstür aufmacht, merkt sie, dass etwas faul ist. Ihr vater sitzt am Küchentisch und schaut sie wütend an. Bevor sie etwas sagen kann, platzt er und hält ihr den Brief vor die Nase:

“Was denkst du dir eigentlich! Bist du wahnsinnig geworden? Wchau dir das an! Deine Mutter und ich, wir legen uns den ganzen Tag krumm für dich und unsere Tochter hat nichts Besseres zu tun, als mit Gott und der Welt zu telefonieren. Internationale Telefonate, 1000 SMS, kannst du mir das erklären?!”

Alice kapiert langsam. Die Telefonrechnung. Sie wird weiss im Gesicht, als sie auf die Zahlen schaut. 898 SMS vom 8.1. bis zum 7.2. Auweia! Ihr Vater ist in Fahrt. “Glaubst du denn, ich kann das Geld selber drucken? 126 Euro! Das ist mehr als ein halbes Jahr Taschengeld. Wie willst du das bezahlen?”

Normalerweise fällt ihr da ein Witz ein. Ihr Vater arbeitet in einer Druckerei. Aber das ist nicht der richtige Moment für Witze. "Bitte Papa, reg dich nicht so auf. Das ist furchtbar, aber ich kann das erklären."

(Genial A 2, S.83)

Sms Felaketi – Gerçek bir Hikaye

Alice okuldan eve gelir. Ödevler azıcık. Hava güzel, haftasonu uzun. Her şey yolunda. Evin kapısını açtığı anda ters giden bir şeyler olduğunu fark eder. Babası mutfak masasında oturmaktadır ve ona öfkeyle bakar. O daha bir şey söyleyemeden babası patlayıp ve faturayı gözüne sokar.

“Sen kendini ne sannediyorsun! Çıldırдың mı? Şuna bak! Annenle ben bütün gün senin için saçımızı süpürge ediyoruz, ve kızımızın dünya alemle telefonlaşmaktan başka işi yok. Uluslar arası telefonlar 1000 SMS, bunu bana açıklayabilir misin?!”

Alice şimdi anlar. Telefon faturası. Rakamları görünce yüzü bembeyaz kesildi. 8 ocaktan 1 şubata kadar 898 SMS aman Allahım! Babası çileden çıkmış. “Ben para mı basıyorum sanıyorsun? 126 Avro! Bu yarım yıllık harçlığından çok. Nasıl ödeyeceksin?”

Aslında aklına bir espi gelirdi. Babası bir matbaada çalışıyor. Ama şimdi espi yapmak için uygun zaman değil. “babacığım lütfen sinirlenme. Bu korkunç, ama açıklayabilirim.”

Dieser Lesetext ist aus dem Lehrwerk Genial A2 ausgezogen. Es beabsichtigt die Ausbildung von den Sprachspielen in der Kommunikation und fordert “kreative Ausreden, Entschuldigungen und Begründungen”. Neben der linken Seite vom Text ist eine Spalte in dem Erklärungen in der Ausgangssprache für die Metaphere die im Text vorkommen, eingetragen sind. Im Lehrerhandbuch wird der Lehrende für die Vorlesung “einmal mit der Metapher und einmal mit der eingefügten Erklärung”, gerichtet. Auch diese Orientierung hat den Ziel von dem Lernen dieser Metaphere. Aber könnten hier

nicht Übersetzungen in die Muttersprache hilfreicher sein? Um den Sinn des Textes zu erschliessen, sollte der ganze Text übersetzt werden. Jetzt können die Lernenden mit der Suche von dem Gegensatz in der eigenen Sprache die Situation fühlen und dem entsprechend ein schlüssiges Ergebniss treffen. Zwar sind schon die Bedeutungen von den Sprachspielen neben dem Textabschnitt gegeben, aber ein Wörterbuch für Redewendungen oder ein Stilwörterbuch kann auch benutzt werden. Somit kann die Lernergruppe alle Möglichkeiten die in der Gegensprache für die Übertragung vorkommen können, sehen und die optimale Alternative für den Text aussuchen. Im Buch sind diese Erklärungen kurz und bündig wie hier vorgezeigt:

Metapher im Text

Erklärung im Buch

im grünen Bereich

ist in Ordnung

etwas faul ist

nicht in Ordnung

platzt er

schreit er plötzlich laut

sich krumm legen

strengen uns an und arbeiten viel

Gott und der Welt

mit vielen verschiedenen Leuten

ist in Fahrt

ist wütend und nicht zu stoppen

das Einräumen von dem zielsprachlichen Äquivalenten dieser Redensarten im Zieltext wird der Sprachfähigkeit der Lernenden besonders positiv beitragen. Wenn im Wörterbuch von Pons nach jede Redensart einzeln nachgeschaut wird, können einige Anhaltspunkte für das Herausfinden der Gegensätze dieser Sprachspiele gefunden werden.

Alles im grünen Bereich

Die Redewendung “alles im grünen Bereich” findet im Wörterbuch mit der Erklärung “etwas liegt im Toleranzbereich / im tolerierbaren Bereich; etwas ist (noch) akzeptabel; etwas / alles ist unter Kontrolle / in Ordnung” Platz. Nach der kontextlichen Bedeutung im Text, soll hier die Abdeckung “alles in Ordnung”, wie in der Erklärung im Lehrwerk, entnommen werden. Obwohl einzeln nachgeschaut jedes Wort eine andere Bedeutung trägt, kommt dieser Äusserung in der Zielsprache “her şey yolunda/bir aksilik yok” entgegen. Deswegen kann der Sprachspiel “*alles im grünen Bereich*” mit der Übersetzung “her şey yolunda” wiedergegeben werden.

etwas faul sein

Wobei “faul sein” alleine als “trödelig, arbeitscheu oder als ein Taugenichts” beschrieben werden kann, nimmt es mit “etwas” eine andere Bedeutung. Es wird als “etwas stimmt nicht; etwas ist suspekt / verdächtig / zweifelhaft” übertragen. Auch im Text ist dieser Sinn beabsichtigt. Die türkische Entgeltung kann man mit “*ters gitmek/yolunda olmamak*” wiedergeben. Grund dessen kann dieser Satz mit “Evin kapısını açtığında *ters giden* bir şeyler olduğunu fark eder”, übersetzt werden.

Bevor sie etwas sagen kann, platzt er und hält ihr den Brief vor die Nase:

Noch mehr als eine Redewendung ist hier die Konnotative Bedeutung von “platzen” zu beachten. Die synonymen Übertragungen im Duden - Online sind unten gereiht:

- auseinanderfliegen, auseinandergesprengt werden, sich entladen, entzweigen, explodieren, in Stücke springen, reißen, zerbersten, zerbrechen, zerfetzt werden, zerknallen, zerkrachen, zerplatzen, zerspringen; (gehoben) bersten; (umgangssprachlich) hochgehen, in die Luft fliegen, in Stücke gehen, kaputtgehen, krachen, krepieren
- aufbrechen, aufgehen, aufplatzen, aufreißen, aufspringen, sich öffnen; (gehoben) aufbersten; (umgangssprachlich) aufkrachen

- fehlschlagen, missglücken, misslingen, nicht zustande kommen, scheitern, schiefgehen, sich zerschlagen; (umgangssprachlich) auffliegen, hochgehen, ins Wasser fallen; (Schülersprache) aufkippen

(http://www.duden.de/rechtschreibung/platzen_zerspringen_stoeren)

Aber in dieser Aussage ist die Nebebedeutung beabsichtigt. Wenn wieder im Wörtetbuch nachgeschaut wird, steht für diese Konnotation wieder im Duden online diese Erklärung:

2. sich nicht so weiterentwickeln wie gedacht, scheitern; ein rasches Ende nehmen und nicht zum gewünschten Ziel kommen

Gebrauch

umgangssprachlich

Beispiele

- die Sängerin ließ die Vorstellung platzen, indem sie nicht erschien
- ihre Verlobung ist geplatzt
- beinahe wäre unser Urlaub geplatzt (nicht zustande gekommen)
- der Betrug platzte (wurde aufgedeckt)
- einen Wechsel platzen lassen (bei Fälligkeit nicht einlösen)

(http://www.duden.de/rechtschreibung/platzen_zerspringen_stoeren)

Aus diesen Präferenzen kongruiert sich mit dem “platzen” im Text, das Beispiel: “der Betrug platze”. Woraus die Bedeutung “aufdecken” entziehen und im Zieltext angewendet werden kann. Somit kann in der Zielübersetzung für “*Bevor sie etwas sagen kann, platzt er und hält ihr den Brief vor die Nase.*”, “O daha bir şey söyleyemedi babası patlar ve faturayı gözüne sokar” eine äquivalente Übertragung wiedergeben.

sich krumm legen

Mit sich krumm legen ist, "schwere körperliche Arbeit verrichten" beabsichtigt. Auch in der türkischen Sprache hat diese Äusserung eine besondere Redewendung. Für derartigen Arbeiten, die für andere geopfert werden kommt öfters die Redensart "saçını süpürge etmek" vor. Nach dem textlichen Zusammenhang kann hier "sich krumm legen" durch diesem Sprachspiel übersetzt werden.

mit Gott und der Welt

Auch diese Redensart hat eine äquivalente Entsprechung in der Zielsprache. Diese Ausdrucksweise bedeutet in Deutsch "alles Mögliche, viele Bekannte". Es kann mit der türkischen Aussage "cümle alem", das "mit jedem" bedeutet übersetzt werden. Die zielsprachliche Übertragung wird dann "Annenle ben bütün gün senin için saçımızı süpürge ediyoruz, ve kızımızın cümle alemle telefonlaşmaktan başka işi yok" heissen.

Ihr Vater ist in Fahrt.

Die Redensart "in Fahrt sein" wird im Wörterbuch (Pons) für Redensarten mit " in Schwung kommen; sich in etwas hineinsteigern; in (gute oder böse) Stimmung kommen; Lust auf Sex bekommen", erklärt. Aus diesen Beispielen kann eine bessere Verständigung und ein treffender Sinnentschluss aus dem Kontext erfasst werden:

1. *"Er sagte noch: 'Beruhige dich!', aber ich war so richtig schön in Fahrt und schimpfte munter weiter";*
2. *"In Fahrt kommen, wenn die Sonne untergeht: Wer großartiges Nachtleben in der Stadt sucht, muss sich in Orlando nicht lange umschauen";*
3. *"Voll in Fahrt für Service und Qualität";*
4. *"Die Konjunktur kommt in Fahrt";*
5. *"DVD-Spielkonsolen kommen langsam in Fahrt";*

6. *"Schwache Konjunktur im Handwerk: Die Betriebe kommen nicht in Fahrt";*
7. *"Wir bringen Ihre Ideen in Fahrt - denn Innovationen können nicht warten"*

Da es im obigen Textzusammenhang die Rede von "wütend/ böse sein" ist, kann hier die Bedeutung "in (gute oder böse) Stimmung kommen", akzeptabel angewendet werden. Die Entsprechung für diese Aussage in der Zielsprache kann mit "çileden çıkmak" ergänzt werden. Demzufolgend kann die Übersetzung:

"Ihr Vater ist in Fahrt" mit "Babası çileden çıkmış" übersetzt werden.

Durch Übersetzungsübungen aus der Behandlung dieses Textes im Fremdsprachenunterricht können die Lernenden zahlreiche Erfahrungen erlangen. Erstens werden sie dennotative und konnotative Bedeutungen kennen lernen. Nächstens erfahren sie, dass zweisprachige Wörterbücher für derartige Sinnerklärungen nicht immer ausreichen, und lernen die Anwendung von Sinnwörterbücher. Nebendran können sie den Gebrauch von der passenden Redewendung, Metapher, Allegorie usw. an handlungsorientierten Situationen nutzen und auf dergleichen Begegnungen reagieren können.

Wasser – Quelle des Lebens

22. März: Welt – Wassertag

Wasser, eine schlichte Verbindung aus Wasserstoff und Sauerstoff, in der chemischen Formel H_2O zusammengefasst, eine farblose bis bläuliche Flüssigkeit, dennoch Quelle des Lebens. Dreiviertel der Erde sind von Wasser bedeckt, ohne diese simple Flüssigkeit wäre auf dieser Erde kein Leben möglich; der menschliche Körper besteht zu 60 bis 70% aus Wasser, Pflanzen gar bis zu 95%.

(Langenscheidts Sprach – Illustrierte, Heft 2. 1998, S.38)

Yaşam Kaynağı – Su

22 Mart: Dünya Su Günü

Su, Hidrojen ve Oksijenin sade bir birleşimi. Kimyasal formüle edilişi H_2O . Renksiz ila mavimsi arası bir sıvı. Bunlara rağmen yaşamın kaynağı. Dünyanın üçte biri sularla kaplı. Bu basit sıvısız dünyada yaşam olanaksız. İnsan vücudunun %60'ı ila %70'i arası sudan oluşmakta. Hatta bitkilerin %95.

Einer der Besonderheiten von den wissenschaftlichen Texten ist, die Eindeutigkeit der Begriffe. Da in diesen Texten konkrete Angaben gegeben werden, zeigen sich in diesen Texten hauptsächlich handfeste Sach- und Fachbegriffe. Während in literarischen Texten die Konnotation anschaulich ist, existiert in wissenschaftlichen Texten die Denotation. Ausgerechnet für das Begreifen von gegenständlichen Wortarten sind Übersetzungsübungen aus diesen Fassungen angängig. Wenn der obrige Text im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollte, wäre eine Wort für Wort Übersetzung mit dem Wörterbuch, in Gruppenarbeit, befriedigend. Es können die Fremdwörter aus dem Text von den Lernenden aus dem Wörterbuch nachgeschlagen undwieder von ihnen an die Tafel geschrieben werden. Aus diesem Text können vorzugsweise diese Wörter verarbeitet werden.

Nomen

Adjektive

Wasser	su	Schlicht	basit, kolay
Wasserstoff	hidrojen	chemisch	kimyasal
Sauerstoff	karbondioksit	farblos	renksiz
Flüssigkeit	sıvı	bläulich	mavimsi
Pflanzen	bitkiler	dreiviertel	üçtebiri

Körper	beden, vücüt	bedeckt	kaplı
Quelle	kaynak	simple	basit
Erde	toprak, dünya	möglich	mümkün
Verbindung	bileşik, bağlantı	menschlich	insani

In dieser Weise werden sie, neben der Bedeutungserfahrung, durch dem Erhalten des Wortes im Gedächtnis auch die Rechtschreibung geübt haben. Ausserdem können die Lernenden aus dieser Tabellesierung sehen, dass die nominalen Wörter grossgeschrieben werden und unbedingt einen Artikel bedingen.

Die Erde - dünya

Der Körper - beden

Die Pflanze - bitki

Wieder können sie erlernen, dass Adjektive klein geschrieben werden und Endungen, wie -lich, los, isch, -ig, -bar, usw. (vgl. Zengin, 2003, S.87) einen gegenentsprechenden Suffix in der anderen Sprache haben. Zum Beispiel:

körperlich – bedensel

lieblos – sevgisiz

kindlich – çocuksu

An Hand von solchen Übersetzungsübungen können sie lernen, mit welchen Suffixen oder Präfixen Adjektive oder Nomen deriviert werden können. Denn die Lernenden

werden wieder durch Übersetzungsübungen dergleichen Texten “ die grammatischen, lexikalischen, pragmatischen, syntaktischen, phonetischen und morphologischen Besonderheiten der erst gelernten Sprache in die zweite übertragen” (vgl. Zengin, 2003, S.84)

Während diesem Lernvorgang kann auch die Aussprache durch mehrmaligen Wiederholungen von dem Lehrenden und Lernenden befestigt werden.

Klangwelten entdecken

Schliessen Sie doch einfach mal für einen Moment die Augen und “hören”: Beethoven. Ja, warum nicht, die Neunte. “Freude schöner Götterfunken ... diesen Kuss der ganzen Welt. “Den Finalsatz, die letzten 20 der 940 Takte der gewaltigen Sinfonie. Oder lieber ruhiger, sphärischer? Vielleicht das “Air” von Johann Sebastian Bach, eindrucksvoll interpretiert von Daniel Hope. Vorsichtig, beinahe zerbrechlich spielt der Geiger die klare, fast mathematische Barockmusik des Meisters aus Leipzig. Oder wagen Sie den Zeitsprung und rasen zu den Hip-Hop- Klängen des Peter Fox durch die Berliner Nacht. Musikland Deutschland, eine Exkursion mit vielen Entdeckungen. Gehen Sie mit uns auf musikalische Erdkundungstour durch die Klangwelten DeutschlandS.

(Magazin – deutschland.de Heft 5/2010, S.3)

Ses Dünyalarını Keşfetmek

Yalnız bir an için gözlerinizi kapatın ve Beethoven’i dinleyin. Evet, neden olmasın, dokuzuncu senfoniyi. “ tüm dünyanın sevdiği ... Neşeye şarkı”yı. 940 ölçülük güçlü senfoninin son 20’si, final cümlesi. veya daha sakın, daha sade? Belki de Daniel Hope’un etkileyici yorumu ile Johann Sebastian

Bach'ın "Air"i. Dikkat, Leibzig'li ustanın açık, nerdeyse matematiksel barok müziğini kemancı az kalsın kırılacakmış gibi çalıyor. Ya da zamana geçişi göze alın ve Peter Fox'un Berlin Geceleri'nden Hip – Hop tonlarına koşun. Müzik ülkesi Almanya, birçok keşifle bir inceleme. Bizimle Almanya'nın ses dünyasında müzikal bir coğrafya turuna çıkın.

Auch wenn dieser Textabschnitt einfach zu lesen ist, enthält es mehrere rethorische Mittel und nebenbei sind auch für das Verstehen die Bedingungen von landeskundlichen Begabungen von Bedarf. Aus der Übersetzung von diesem Text können die Lernenden in erster Linie die Anwendung von der rethorischen Figur, der Ellipse (Auslassung von einem Wort oder Satzteil), die auch in der türkischen Sprache sehr oft vorkommt, kennen lernen. Schon in den ersten Sätzen ist diese rethorische Figur zu sehen.

Schliessen Sie doch einfach mal für einen Moment die Augen und "hören": Beethoven.

Die Unmöglichkeit von dem persönlichen Zuhören an Beethoven ist ein weltweites, landeskundliches Wissen. In diesem Satz ist eigentlich das Zuhören an die Musik von Beethoven beabsichtigt. Aber die Empfehlung heisst gezielt "Beethoven hören". Auch in der zielsprachlichen Übersetzung kommt der gleiche Vorschlag:

Yalnız bir an için gözlerinizi kapatın ve Beethoven'i dinleyin.

Wogegen in beiden Sprachen das Zuhören von der Musik, oder wie es aus dem nächsten Satz zu verstehen ist, die Sinfonie von Beethoven intendiert wird, ist eine Auslassung von diesen Wörtern zu sehen. Mit dieser Leerstellung wird im Text eine ästhetische Sprache und besondere Acht auf dem Kontext erzielt, dass in beiden Sprachen mit Erfolg erreicht wird.

Wieder im nächsten Satz wird das Wort "hören" und "Sinfonie" ausgelassen.

Ja, warum nicht, die Neunte.

Evet, neden olmasın, dokuzuncu senfoniyi.

Wobei das Vorhaben im Quelltext verständlich ist, kann es in der zielsprachlichen Übersetzung zu Undeutlichkeiten führen. Zwar kann es als; *“Evet, neden olmasın, dokuzuncusunu”* übertragen werden, aber es verlangt einen extensiven Einblick über klassische Musik und Beethoven, dass in der Türkei nicht so gewohnt wie in Deutschland ist. Grund dessen erfordert dieser Satz in der türkischen Übersetzung die vorrangige Angabe von dem Begriff *“Sinfonie”*, der in dem Ausgangsprachlichen Text erst im den folgenden Sätzen geführt wird.

Ja, warum nicht, die Neunte. “Freude schöner Götterfunken ... diesen Kuss der ganzen Welt. “Den Finalsatz, die letzten 20 der 940 Takte der gewaltigen Sinfonie.

“Evet, neden olmasın, dokuzuncu senfoniyi. “ tüm dünyanın sevdiği ... Neşeye şarkı”yı. 940 ölçülük güçlü senfoninin son 20’si, final cümlesi”.

“Freude schöner Götterfunken” ist ein Text von Schiller, das als Ode von Beethoven vertont und 1985 von der Europäischen Gemeinschaft als Europahymne anerkannt wurde. Hier ist die Erfahrung von dem Lehrenden beachtenswert. Denn ohne diese landeskundliche Bildung kann dieser Ausdruck natürlicherweise sehr unterschieden übersetzt werden. Wogegen schon seine türkische Übertragung in der musikalischen Literatur als *“Neşeye Şarkı”* plaziert und für den äquivalenten Reziprok diese Äusserung fordert. Gleichwohl ist die Bedeutung von *“diesen Kuss der ganzen Welt”* nicht ausser Acht zu lassen. Mit dieser Redensart wird die Beliebtheit der Sinfonie bezweckt. Eine Wiedergabe in der Zielsprache wie:

“ tüm dünyanın öpücüğü ... Neşeye şarkı ’yı ”,

wäre unverständlich und misslungen. Wo mit der Übersetzung:

“ tüm dünyanın sevdiği ... Neşeye şarkı ’yı ”,

Aus dem textlichen Zusammenhang entschlossen und die erzielte Semantik erreicht werden kann.

Wie es auch in diesen Beispielen zu sehen ist, werden die Lernenden durch der Einführung dieses Textes nicht nur semantische Gegensätze in der Zielsprache lernen, sondern daneben auch geschichtliche und kulturelle Zusammenhänge aus der Weltkultur, sowie der gegenseitigen Kulturen. Wieder wird der Einsatz dieser Übersetzung die Lernenden zu Informationen von interkulturellen Lebensweisen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von den gegenseitigen Nationen führen. Hinterhin werden sie die Erfahrung von der Ausfüllung der Leerstellen, die Weltwissen und Allgemeinbildung fordern, anmerken und die Anwendungsweise von Ellipsen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Ausgangssprache sowie Zielsprache erlernen.

Einladung

*Dieses Land, das im Galopp aus dem fernen Asien kam
und sich wie ein Stutenkopf ins Mittelmeer streckt,
dieses Land ist unser.*

*Blutige Handgelenke, zusammengepresste Zähne, nackte Füße,
und die einem seidenen Teppich gleichende Erde,
diese Hölle, dieses Paradies sind unser.*

*Sich, einem ändern zu verdingen, damit soll Schluss, entgültig Schluss sein,
schafft ab die Knechtschaft des Menschen durch den Menschen!
Diese Einladung ist unser.*

*Leben! Wie ein Baum, einzeln und frei,
Und brüderlich wie ein Wald,
Diese Sehnsucht ist unser!*

Übersetzt von Helga Dagveli – Bohne und yıldırım Dagveli

Dâvet

Dörtnala gelip uzak Asyadan
Akdenize bir kısrak başı gibi uzanan
bu memleket, bizim.

Bilekler kan içinde, dişler kenetli, ayaklar çıplak
ve ipek bir haliya benziyen toprak,
bu cehennem, bu cennet bizim.

Kapansın el kapıları, bir daha açılmasın,
yok edin insanın insana kulluğunu!
Bu davet bizim.

Yasamak! Bir ağaç gibi tek ve hür
ve bir orman gibi kardeşçesine,
bu hasret bizim!

Nazım Hikmet

(<http://www.kokenbrink.de/files/gedichte/hikmet/index.htm>)

Einladung

Im Galopp kommend vom fernen Asien
streckt sich ins Mittelmeer wie ein Stutenkopf
das ist unser Land.

Gelenke bluten, Zähne verklammert, Füße nackt
und die Erde einem seidenen Teppich gleich,
das ist unser Paradies, unser Höllenbrand.

Lasst die Tore der Fremde sich schließen und nie wieder öffnen,
schafft die Sklaverei des Menschen ab,
das ist unsere Einladung.

Leben wie ein Baum einzeln und frei
und brüderlich wie ein Wald,
das ist unsere Sehnsucht.

(Übersetzt von Yüksel Pazarkaya)

Besonders wichtig und schwierig ist die semantische Übertragung bei poetischen Texten. Da meistens die Wörter mehrere Bedeutungsvarianten haben und je nach dem Kontext, nach ihrem geschichtlichen Prozess und nach ihrer grammatischen Mehrdeutigkeit andere Meinungen äussern können, ist die äquivalente Erzielung

mühsam. Um diese diffizile Entscheidung für die Besinnung der Wörter richtig auszusuchen ist eine Begabung in beiden Sprachen von Bedarf. Als Routinier in diesem Bereich wird die Übersetzung von Yüksel Pazarkaya zu Muster gestellt. Die Übertragung von dem Gedicht “Davet” (Einladung), von Nazım Hikmet enthält mehrere rethorische Figuren, dessen semantische Bewahrung vom Übersetzer im zielsprachlichen Text bedeckt wird. Genauso zielgerecht ist die Übersetzung von dem gleichen Gedicht von Helga Dağyeli Böhne und Yıldırım Dağyeli. Durch der Einführung von den beiden Übersetzungen kann der Lehrende einerseits zwei Übersetzungsmöglichkeiten von einem Gedicht zeigen, andererseits wie sich diese Mehrdeutigkeit nach den emotionalen Gefühlen, der innerlichen Welt der Übersetzer zu anderen Bedeutungen führt.

Wenn schon die ersten Versen verglichen werden, zeigt sich die unterschiedliche Äusserungen mit der gleichen Bedeutung.

<u>Dörtnala</u>	<u>gelip</u>	<u>uzak</u>	<u>Asyadan</u>
im Galopp	kommen	fern	aus Asien

Das ist die wörtliche Übersetzung von den einzelnen Lexemen. Wenn in der Übersetzung von Dağyeli und Pazarkaya nachgeschaut wird, zeigt sich keine Fehlinterpretation. Aber das Wort “gelip” wird in der ersten Übertragung in der Vergangenheitsform “geldi”, (kam) übersetzt und in der zweiten als “gelen” (kommend). Der Bildungsaffix – ip, der meistens in der türkischen Grammatik für die Verbindung von Hauptsatz und Nebensatz angewendet wird, ist hier nicht beachtet worden.

<u>Dieses Land,</u>	<u>das im Galopp</u>	<u>aus dem fernen Asien</u>	<u>kam</u>
Bu ülke	dörtnala	uzak Asyadan	geldi

<u>Im Galopp</u>	<u>kommend</u>	<u>vom fernen Asien</u>
Dörtnala	gelen	uzak Asyadan

Bevor der Lehrende diese grammatische Feststellung mitteilt, kann er während der Durchführung des Unterrichts andere Übersetzungsmöglichkeiten von den Lernenden bitten. Bis die Verbindung mit dem Gerundium mit – ip gefunden wird können die Lernenden weiter raten. Da es ein lyrischer Text ist, soll hier der Gerundium ohne dem Verlust von dem semantischen Gegensatz geschaffen werden. Als Beispiel kann den Lernenden eine Übersetzung wie diese gezeigt werden:

Dörtnala gelip uzak Asyadan

Akdenize bir kısrak başı gibi uzanan

bu memleket, bizim.

Das aus dem fernen Asien im Galopp kommende

sich ins Mittelmeer wie ein Stutenkopf streckende

Land ist unser.

Wieder in der dritten Strophe fällt eine Übersetzung von “el kapıları” mit “Tore der Fremde” auf. Dagegen wird es in der Übersetzung von Dağyeli mit einem veralteten Begriff, das nach dem Duden Wörterbuch veraltend als “eine Lohnarbeit, einen Dienst annehmen”, und in der Amtssprache als ausschreiben und vergeben” definiert wird, mit “Sich, einem ändern zu verdingen,”, wiedergegeben. An einem Vergleich mit dem Original und der Übersetzungen können die Lernenden die vorgenannte Semantik im Ausgangstext und die unterschiedlichen Äquivalente im Zieltext bemerken.

Kapansın el kapıları, bir daha açılmasın,

Sich, einem ändern zu verdingen, damit soll Schluss, entgültig Schluss sein,

Lasst die Tore der Fremde sich schließen und nie wieder öffnen,

Wenn mit der Lernergruppe aus dem lyrischen Text einige andere semantische Sinnträger sortiert werden, kann auch das Wort “abschaffen” aufgenommen und in den beiden Übersetzungen verglichen werden.

yok edin insanın insana kulluğunu!

schafft ab die Knechtschaft des Menschen durch den Menschen!

schafft die Sklaverei des Menschen ab,

Quelltext	1. Übersetzung	2. Übersetzung
el kapıları	einem ändern zu verdingen	die Tore der Fremde
kulluk	Knechtschaft	Sklaverei
yok edin	abschaffen	abschaffen

Der Begriff “*el kapıları*” wird in der ersten Übersetzung mit “*sich, einem anderen zu verdingen*” entgegengestellt, womit anstatt dem gegensprachlichen Äquivalent, die Bedeutung des Ausdrucks im Vordergrund gehalten wird. Dagegen wird in der zweiten Übertragung die Aussage “*Tore der Fremde*” bevorzugt und somit die äquivalente Semantik in der Zielsprache erreicht. Zwar sind beide Äusserungen begrifflich gleichbedeutend, aber in der zweiten Übersetzung wird neben dem Sinn auch die Form und Ästhetik des Textes bewahren. An Stelle von “*Tore der Fremde*” wären Gegensätze wie “*Türe-, Pforte-, Portal-, Eingang- der Fremde*” andere

Übersetzungsmöglichkeiten, die zwar sinnverwandte, aber keine äquivalente Übertragungen realisieren.

In der nächsten Zeile ist die Übersetzung von dem Wort *“kulluk”* auffallend. In dem Wörterbuch von der Türkischen Sprachgesellschaft (TDK Sözlük), steht für die Bedeutung der Begriff *“kölelik”*, der auch in den beiden Übersetzungen als “Sklaverei und Knechtschaft wörtlich übertragen wird. Das auch begrifflich “Unfreiheit; Leben in Unterdrückung, Gefangenschaft” (Duden Online) übertragen werden kann. Aber die semantische Bedeutung, die aus dem Textzusammenhang zu entschlüssen ist, könnte auch mit “Ergebenheit, Folgsamkeit oder Gehorsamkeit erfüllt werden. Diese Alternativen können während dem Unterricht von den Lernenden herausgefunden und durch Variierende Übersetzungsübungen ausgearbeitet werden. Was genauso für den Begriff *“yok etmek”* gelten kann. auch diese Aussage kann in mehreren Weisen anders gesagt werden. Zum Beispiel wird im Duden Online Wörterbuch für *“yok etmek”* diese Bedeutungseklärungen angegeben:

a.aufheben, außer Kraft setzen, beseitigen, was bisher bestand, üblich war

b.aus der Welt schaffen

c.etwas, was jemand besitzt, für immer fortgeben

für die Synonyme:

•abstellen, annullieren, aufheben, auflösen, aufräumen, aus dem Weg räumen, aus der Welt schaffen, auslöschen, ausmerzen, ausräumen, außer Kraft setzen, beheben, beseitigen, entfernen, fortbringen, fortschaffen, für nichtig erklären, für ungültig erklären, Schluss machen, streichen, wegbringen, wegschaffen, zum Verschwinden bringen; (bildungssprachlich) eliminieren; (umgangssprachlich) wegmachen; (salopp) ausradieren; (emotional verstärkend) für null und nichtig erklären; (besonders Amtssprache) entsorgen

•fortgeben, hergeben, nicht länger behalten, sich trennen, weggeben

Durch derartigen Übersetzungsübungen aus diesen Texten können die Lernenden die unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten der Wörter sehen und den Effekt des wörtlichen Sinnes im Kontext eines Satzes oder Textes besser begreifen.

6.2.1.3. Wortschatzvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Die Beherrschung einer Sprache ist von der Reichhaltigkeit ihres Wortschatzes abhängig. Infolge dem Kontrahieren dieser einzelnen Satzglieder entstehen Sätze, aus ihnen Texte und durch den Texten die Kommunikation. Grund dessen sollte im Fremdsprachenunterricht der Wortschatzvermittlung noch mehr Bedeutung beigemessen werden. Genauso sollte die Ausnützung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Denn es werden im Gedächtnis die in der Muttersprache vorhandenen Symbole für bestimmte Objekte/Begriffe zum zweiten mal mit einer anderen Sprache semantisiert. Es "wird heute davon ausgegangen, dass Muttersprache und Fremdsprache(n) interagieren und in einem Speichersystem repräsentiert sind, das ein separates Netzwerk bildet" (Köster, 2001, S.887). Die Aufbewahrung dieser "lexikalischen Semantisierungen" im Speichersystem beziehen sich "auf das Erinnern, (...) des Klassifizierens, Koordinierens, Assoziierens usw., die mehrkanalige, ganzheitliche kognitiv- affektive Semantisierung und die erste Sprache als Lernhilfe in die Wortschatzvermittlung einzubeziehen sind" (Köster, 2001, S.888). Die schon muttersprachlich im mentalischen Lexikon gespeicherte Lexik kann im Fremdsprachenunterricht durch Übersetzungsübungen neu semantisiert und in der Zielsprache befestigt werden. Indem neue Wörter in kontextlich zusammenhängende Texte vorkommen, ist der "Rückgriff auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen" (Köster, 2001, S.887) leichter. Sogar "selbst Wörter, die auf den ersten Blick dafür ungeeignet scheinen, lassen sich merkwürdig machen, indem sie mit Geschichten verknüpft und aufgeladen werden" (Weinrich 1991, 139, zitiert nach Köster, 2001, S.888).

Hauptsächlich hinreissend und anregend im Fremdsprachenunterricht sind Übersetzungen von den Gebrauchstexten aus dem alltäglichen Leben. Da diese

Textsorten ausgerechnet jede Art Informationen implizieren, fungieren sie wesentlich für interkulturelles Lernen. Aber auch der nicht literarischer Aufbau, hilft für die Regelung von der Syntax und Wortschatzvermittlung. Ein gegenwartsnahes Text, über einen aktuellen Thema oder einem Weltberühmten Star aus einer Zeitschrift oder aus den Nachrichten kann die Neugier der Lernenden erwecken und die Lernlust fördern. Als Übersetzungsübungen dienen sie insbesondere für Situationsgemässe Ausdrucksweisen, so wie der Bedeutungslehre und der Anwendung von Synonymen und Antonymen.

Als Beispiel für die Anwendung eines alltäglichen Textes wird im weiteren ein Textabschnitt aus der Zeitschrift Deutsch.de vorgetragen. Absicht bei dieser Textauswahl ist der unwiderstehlicher Interesse an Fussball und Ruhm, das bei der Lernergruppe Interesse erwecken wird. Auch der Erfolg in Deutschland mit türkischer Nationalität von Mesut Özil wird die Durchführung des Unterrichts heitern.

Ein neuer Stil

Technische Brillanz, geglückte Integration:

Kaum einer verkörpert die neue deutsche Fussballkultur wie Mittelfeldstar Mesut Özil.

“Für Real Madrid haben schon einige Deutsche gespielt. Der türkischstämmige Mesut Özil steht jedoch für eine neue Generation, die die Vielfalt der deutschen Gesellschaft widerspiegelt. Sein Grossvater kam vor rund 40 Jahren aus dem nordtürkischen Dorf Hisiroglu ins Ruhrgebiet. Hier wird Mesut 1988 geboren. Schon auf dem Bolzplatz lernt er Deutschland als ein buntes Land kennen. Libanesen, Tunesier, Türken, Deutsche: Sie alle kicken zusammen. Mesut findet durch den Sport seinen Platz in der Gesellschaft. Eine rasante Karriere: Als 17-Jähriger steht er in der Bundesliga für Schalke 04 auf dem Platz. Mit der U21 – Nationalmannschaft wird er 2009 Europameister”.

(magazin – deutschland.de 2010, S.23)

Yeni Bir Tarz

Teknik mükemmeliyet, gerçekleşmiş entegrasyon:

Yeni Alman futbol kültürünü henüz kimse orta sahanın yıldızı Mesut Özil gibi canlandıramıyor.

Real Madrid’de daha önce bazı Almanlar da oynadı. Ancak türk kökenli Mesut Özil Alman toplumunun çeşitliliğini yansıtan yeni bir nesli temsil ediyor. Büyükbabası yaklaşık 40 yıl önce Türkiye’nin kuzeyindeki Hışiroğlu köyünden Ruhr Bölgesi’ne gelmiş. Burada 1988 yılında Mesut doğuyor. O, daha Bolz Meydanı’nda Almanya’yı renkli bir ülke olarak tanıyor. Lübnanlılar, Tunuslular, Türkler, Almanlar: Hepsi birlikte topa vuruyorlar. Mesut spor sayesinde toplumdaki yerini buluyor. Çok hızlı bir kariyer: 17 yaşında Alman birinci liginde Schalke 04’te oynuyor. 2009 da U21 milli takımı ile Avrupa şampiyonu oluyor.

Nach dem Lesen dieses Textabschnitts kann der Lehrende fragen welchen Thema dieser Text hat. Zwar wird schon der Name des Fussballers ihnen ein Vorzeichen geben, aber es kommen neben Wörter aus der Fussballwelt auch Internationale Wörter vor, die den Lernenden als Hinweis dienen werden. Inzwischen können die Lernenden diese Internationalen Wörter im Text nachsuchen. Während dieser Arbeit werden im kognitiven Ablauf der Lernenden die vorher gelernten Erkenntnisse zurückgeriffen und im mentalen Lexikon schon übersetzt.

Deutsch	Türkisch
technische	teknik
Integration	entegrasyon/uyum
Fussball	futbol
Kultur	kültür

Generation	jenerasyon/nesil/kuşak
Sport	spor
Karriere	kariyer
Bundesliga	Alman birinci ligi
Europa	Avrupa

Natürlich sind diese Wörter für ein ganzes Verstehen nicht ausreichend. Jetzt sollen die Lernenden ihre Wörterbücher benutzen und die Bedeutung der Fremdwörter finden. Nach ein paar Minuten kann der Lehrende wieder fragen: “Was bedeutet “Technische Brillanz, geglückte Integration”? aus den Wörterbüchern können diese Bedeutungen ausgesucht werden:

technisch	teknik
Brillanz	mükemmellik/parlaklık/yakışıklılık
glücken	başarmak/istediği gibi olmak/rastgelmek/kuluçkaya yatmak
Integration	ayak uydurma / bitleştirme / bütüne ekleme / kaynaşma / uyma tamamlama / uyum / uyum sağlama

Erstens ist nun das Ausfinden der kontextlichen Bedeutung wichtig, zweitens muss es in der syntaktischen Reihenfolge gestellt werden. Durch dieser Übersetzungsübung werden die Lernenden von einerseite die Synonyme der Wörter im Wörterbuch nachsehen, nebensächlich werden sie die Wortstellung im Satz zu regeln versuchen und von der anderen Seite werden sie die Unterscheidung von Subjekt, Objekt, Verb, Hilfsverb usw. bemerken. Z. B. in den unten gegebenen Sätzen können sie lernen, wie trennbare Verben an das Satzende gehen. Wobei im ersten Satzbeispiel ein ganz gewöhnlicher syntaktischer Satzbau vorkommt, ändert sich im zweiten Satz die geläufige Wortstellung. Denn bei den trennbaren Verben wird das trennbare Verb getrennt. Der

erste Teil kommt in Sätzen die mit dem Subjekt anfangen, sofort nach dem Subjekt. Aber wenn im Satz eine Konjunktion existiert, kommt erst der zweite Teil des trennbaren Verbs und der erste Teil wird an dem Ende des Satzes gestellt.

Mesut findet durch den Sport seinen Platz in der Gesellschaft.

Subjekt	Verb	Adjektiv	Objekt
----------------	-------------	-----------------	---------------

Mesut spor sayesinde toplumdaki yerini buluyor.

S	Adj.	O	V
---	------	---	---

Schon auf dem Bolzplatz lernt er Deutschland

Konjugationswort	1. T. Verb	S
------------------	------------	---

als ein buntes Land kennen.

2.T. Verb

Trennbares Verb – ohne Konjunktion Subjekt + 1.T.V + Objekt + 2.T.V

Beispiel: anrufen Ich + rufe + Hans + an

Trennbares Verb – mit Konjunktion K.w. + 2.T.V + Subjekt + Objekt + 1.T.V

Beispiel: anrufen Dann + rufe + ich + Hans + an.

Dagegen wird in der türkischen Wortstellung das Konjunktionswort am Anfang des Satzes gestellt, das Subjekt ist wie öfters an dem Verb aggiert und das Verb steht wie immer am Satzende.

O, daha Bolz Meydanı'nda Almanya'yı renkli bir ülke olarak tanıyor.

S	K.W.	Objekt	V
---	------	--------	---

Mit weiteren Übersetzungsübungen können noch mehrere Wortstellungen in den gegenseitigen Sprachen herausgefunden und konfrontiert werden. In dieser Weise werden die Lerner die Satzglieder lernen und mit den neu gelernten Wörtern aus dem Text, durch Spreicherungen im mentalischen Lexikon, ihr Wortschatz bereichern.

Mein Haus

*Mein Haus ist das schönste
auf der Welt.*

*Was habe ich alles
hineingestellt?*

*Der Tisch ist aus Holz,
die Schere aus Stahl
Der Teller ist rund,
der Spiegel oval.*

Wo ist der Saft?

In den grünen Flaschen.

Was ist im Napf?

Etwas zum Naschen.

Was tu ich am Montag?

Da wird gesungen.

Was tu ich am Dienstag?

Da wird gesprungen.

Am Mittwoch

klappere ich mit dem Topf.

Am Donnerstag

Stehe ich auf dem Kopf.

Am Freitag

gilt es, Holz zu hacken.

Am Samstag

werde ich kneten und backen.

Kommst du am Sonntag,

mich besuchen,

darfst du den Kuchen

auch versuchen.

(Stojan, 2004, S.72)

Benim Evim

Dünyadaki en güzel ev

benim evim.

İçine

neler koydum?

Ağaçtan masa.

Demirden makas.

Yuvarlak tabak.

Oval ayna.

Su nerede?

Yeşil şişelerde.

Kasede ne var?

Atıştırmalıklar.

Pazartesi ne yapacağım?

O gün şarkı söylenecek.

Salı ne yapacağım?

O gün zıplanacak.

Çarşamba

Tencereyle şangırdayacağım

Perşembe

Baş üstü duracağım

Cuma

Odun kesilecek

Cumartesi

Hamur yoğurup pişireceğim.

Gelirsen Pazar günü

beni ziyarete

tadabilirsin

yaptığım keki.

Dieser literarischer Text ist ein sehr gespässiges Gedicht für den DaF Unterricht. Die Lernenden können sich beim Lesen vergnügen und dabei viele Wörter aus dem Text erlernen. Um ein bewusstes Lernen und speichern im langfristigen Gedächtnis, können einige Übersetzungsübungen gemacht werden. Als erste Übung kann der Lehrende Flashkarten von dem im Text vorkommenden Objekten mitbringen und ihre Zielsprachliche Bedeutungen während dem Zeigen in der Klasse Aussprechen. Nach einer ein paar maligen Wiederholung kann er entweder mit dem Overheadprojektor oder an der Tafel/Übungsblatt, Lückentexte, in dem die türkische Bedeutung steht, formieren und die Lernenden unter seiner Betreuung lösen lassen.

Mein Haus

Mein _____ (ev) ist das schönste

auf der _____ (dünya).

Was habe ich alles

hineingestellt?

Der _____ (masa) ist aus Holz,

die _____ (makas) aus Stahl

Der _____ (tabak) ist rund,

der _____ (ayna) oval.

Als zweiter Übungsvorschlag kann ein kleines Spiel gespielt werden. Da das Leseverstehen zu den wichtigsten rezeptiven Fertigkeiten zählt wird das Gedicht anfänglich ein paar mal in der Klasse laut vorgelesen. Der Lehrende soll vorher ein Übungsblatt für die eine Gruppe, auf dem die Nomen und für die andere auf dem die Verben auf türkisch geschrieben sind vorbereitet haben. Dann kann die Lernergruppe in zwei geteilt und die eine Gruppe für die Aussuche der Nomen die andere für die Verben beauftragt werden. Später sollen sie die Übungsblätter austauschen. Mit dieser Übersetzungsübung können die Lernenden sehr viele Wörter auf einmal lernen. Darüber hinaus wird dieser Text bei der Rechtschreibung hilfreich sein. Die Lernenden können bei der Gegenüberstellung dieses Gedichts, die Grossschreibung der Nomen ansehen. Für die Nomengruppe kann der obige Beispiel angewendet werden. Für die Verbengruppe kann dieses hier ein Vorschlag sein.

Was _____ (yapmak) ich am Montag?

Da wird _____ (şarkı söylemek).

Was _____ (yapmak) ich am Dienstag?

Da wird _____ (zıplamak).

Am Mittwoch

_____ (şakırdamak) ich mit dem Topf.

Am Donnerstag

_____ (ayakta durmak) ich auf dem Kopf.

Genauso entsprechend ist dieser Text für die Unterrichtung der Wochentage. Wieder kann ein Lückentext mit den Wochentagen hergestellt werden und die Lernenden können in der Zielsprache ausfüllen.

Was tu ich am (pazartesi) ----- ?

Da wird gesungen.

Was tu ich am (Salı) ----- ?

Da wird gesprungen.

Am (Çarşamba) -----

klappere ich mit dem Topf.

Am (Perşembe) -----

Stehe ich auf dem Kopf.

Am (Cuma) -----

gilt es, Holz zu hacken.

Am (cumartesi) -----

werde ich kneten und backen.

Kommst du am (Pazar) ----- ,

mich besuchen,

darfst du den Kuchen

auch versuchen.

Oder der Lehrende kann Fragen stellen, aus denen man die Wochentage raten soll. Alle Fragen können mit “wann?” oder “an welchem Tag?” formuliert werden. In dieser Weise können die Lernenden an die Dativanwendung geleitet werden.

Wann wird gesungen?

An welchem Tag wird gesprungen?

Wann wird mit dem Topf geklappert?

An welchem Tag stehst du auf dem Kopf?

Wann gilt es Holz zu hacken?

Die Lernenden werden aus dem Gedicht den erfordernten Wochentag mit der Dativpräposition ohne grammatische Erklärung herausfinden und wieder die Wochentage mit vergnügen lernen.

Unser Hausarzt

“Unser Hausarzt kann in seiner Art als ein Original bezeichnet werden. Er ist ein kleiner, etwas untersetzter Mann mit spärlichen schlohweißen Haaren und einem Alter von ungefähr 50 Jahren. Seine wasserblauen Augen blicken stets fröhlich und gutmütig durch die dicken Gläser seiner schwarzgerandeten Brille. Wenn er einem die Hand gibt, wird man von einem zarten Hauch teuren Rasierwassers gestreift”.

(Steinbügl 2, 1980:48, zitiert nach Genç 1997, S.63)

Ev Doktorumuz

Bizim ev doktorumuz kendin özgü biri olarak nitelendirilebilir. O seyrek karbeyaz saçlı, yaklaşık ellili yaşlarda ufak, biraz tıknaz bir adam. Su mavisi gözleri siyah çerçeveli gözlüğünün kalın camlarından her zaman neşeli ve mülayim bakar. Birine elini uzattığında, pahalı traş losyonunun hafif esintisi dokunur.

Das ist ein Abschnitt aus einer Beschreibung. Um eine rechte Beschreibungen befassen zu können, ist die Beherschung von Adjektiven besonders relevant. Ebenfalls benötigt man sie bei dem Charakterisieren und Qualifizieren. Nebenbei haben öfters alle Adjektive einen Gegensatz. Deswegen eignen sich diese Textsorten ausgerechnet für die Belehrung der Antonyme. Aus dem obrigen Beispielttext kann der Lehrende durch Übersetzungsübungen die Feststellung von den Adjektiven erfordern. Danach kann jeder Lernende sein Adjektiv an die Tafel schreiben. Jetzt kann die Bedeutung in Türkisch gegenüber geschrieben werden. Und dem gegenüber kann das türkische Antonym geschrieben und in die Zielsprache übersetzt werden. Nach der Ausprägung der Bedeutungen können die Spalten die in Türkisch sind von der Tafel ausgewischt werden.

<u>Deutsch</u>	<u>Türkisch</u>	<u>Antonym Tr</u>	<u>Antonym D</u>
original	gerçek	sahte	künstlich
klein	küçük	büyük	gross
untersetzt	bodur	yapılı	corpulent
spärlich	seyrek	sıkı	dicht
schlohweiss	kar/bembeyaz	kapkara/kömürkarası	kohlen-/pechschwarz
fröhlich	neşeli	üzgün	traurig
gutmütig	iyi huylu/kalpli	kötü huylu/kalpli	bösartig
dick	şişman/kalın	zayıf/ince	dünn
zart	ince/narin	kaba	knorrig

Antonyme der Adjektive aus dem Text

original	künstlich
klein	gross
untersetzt	corpulent
spärlich	dicht
schlohweiss	kohlen-/pechschwarz
fröhlich	traurig
gutmütig	bösartig
dick	dünn
zart	knorrig

“Wie es im Kontrastiven Ansatz angedeutet wird, die Fremdsprachenlerner suchen erstens Gemeinsamkeiten bei der Gegenüberstellung von ihrer Muttersprache und der erzielten Fremdsprache” (Zengin, 2003, S.89). Diese Übung kann mit verschiedenen Texten im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden. Durch dieser Übersetzungsübung können die Lernenden ohne grosse Mühe eine Mehrzahl von Adjektiven im kontrastiven Sprachbewusst lernen. Womit sie durch dieser Aufgabe ihren Wortschatz bereichern, werden sie auch in gleicher Zeit, ihre Rechtschreibung erweitern. Wenn der Lehrende am Ende des Unterrichts eine Aufgabe von einer Charakterbeschreibung oder eine Beschreibung von einem Objekt wünschen wird, kann wieder die Schreibfähigkeit weiterentwickelt und im mentalen Lexikon eine Aufnahme für den Wortschatz realisiert werden. Auch der persönlicher Ausdruck der Lernenden wird sich mit dieser Übung erweitern, denn das Verstehen und Erkennen der Adjektive, wird ihnen die Darstellung von Situationen und eine ausführliche Ausdrucksweise von Geschehen leisten.

Sprachverwirrung

“Keiner versteht mich” sagte die Fachsprache.

“Mit mir lässt sich reden” sagte die Umgangssprache.

“Ich ergreife das Wort” sagte die Ansprache.

“Muss das sein?” fragte die Zeichensprache.

“Es ist zum Davonlaufen” sagte die Aussprache.

“Nehmt doch Vernunft an” sagte die Absprache.

“Ich will nach Hause” sagte die Fremdsprache.

“Wie können wir uns näher kommen?” fragte die Fürsprache.

“Unter vier Augen” sagte die Zwiesprache.

“Aber Kinder” sagte die Muttersprache.

Gerd Karpe

(Langenscheidts Sprach- Illustrierte, S.19)

Dil Karmaşası

- “Beni kimse anlamıyor” dedi alan dili.
- “Benimle konuşuluyor” dedi konuşma dili.
- “Ben söz alıyorum” dedi hitabet dili.
- “Bu olmak zorunda mı?” diye sordu işaret dili.
- “Kaçmak için” dedi telafuz dili
- “Aklını başına topla” dedi anlaşma dili.
- “Eve dönmek istiyorum” dedi yabancı dil.
- “Nasıl yaklaşabiliriz?” diye sordu dilek dili
- “Başbaşa” dedi diyalog dili
- “Ama çocuklar” dedi anadil.

Desweiteren ist dieser lyrischer Text ein angemessenes Beispiel für die Vermittlung von Wortfamilien. Hier ist das Lexem “Sprache” für die Herleitung von den Spracharten disponiert geworden. Die Übersetzung dieser Sortierung der Sprachen im Fremdsprachenunterricht kann den Lernenden einen reicheren Wortschatz mit Reimen erzielen. Somit werden sie neben der Erweiterung ihres mentalischen Lexikons, auch die Aussprache und Rechtschreibung erlernen. Dem gleichen Ziel nach beauftragt auch das Buch aus dem dieser Text entnommen ist, die Lernenden wie in diesem Beispiel:

Aufgabe:

Definieren Sie, was die einzelnen “Sprachen” bedeuten.

Beispiel: die Fachsprache, -n = die Gesamtheit der speziellen Ausdrücke und Wendungen, die auf den verschiedenen Sach- und Wissensgebieten gebraucht werden.

Mit einer muttersprachlichen Erklärung von den Sprachbedeutungen kann eine extensive Begriffserfassung erreicht werden. Nach dem durch dieser Übung gelernt wird, was ein Wortfeld ist, kann von den Lernenden als Aufgabe ein Gedicht mit einem anderen Wortfeld (z. B. “geben, sagen, Flug usw.”) in der Muttersprache verlangt werden. Diese Übersetzungsübung wird neben dem Wortschatzerwerb die persönliche Redefreiheit und die Wortbildung durch anderen Wortarten leisten.

Kochrezept

Kirsch-Streuselkuchen

Zutaten

1 Glas Kirschen (720 ml)

1 Packung Puddingpulver “Vanillegeschmack” (für 500 ml Milch; zum Kochen)

2 Esslöffel Zucker

200 gramm Zucker

250 gramm Joghurt – Butter

500 gramm Mehl

1 Packung Vanillin- Zucker

1 Messerspitze Backpulver

1 Prise Salz

1 Stück Ei (Grösse M)

200 gramm Marzipan- Rohmasse

Zitronenmelisse zum Verzieren

1 Esslöffel Puderzucker zum Bestäuben

Fett und Mehl für die Form

Zubereitung für Kirsch-Streuselkuchen

Kirschen abtropfen lassen, Saft auffangen, mit Wasser auf 500 ml auffüllen. Puddingpulver mit 2 El Zucker mischen, mit ca. 100 ml Saft glatt rühren. Restlichen Saft aufkochen, vom Herd ziehen, Pulver einrühren. Wieder erhitzen, unter Rühren ca. 1 Min. kochen. Kirschen unterrühren. Joghurt-Butter schmelzen, etwas abkühlen lassen. Mehl, 200 g Zucker, Vanillin-Zucker, Backpulver und Salz mischen. Ei und Joghurt-Butter zugeben, erst mit dem Handrührgerät, dann mit den Händen zu Streuseln verkneten.

Hohe Tarteform (23 cm Ø) fetten und mit Mehl ausstäuben. 2/3 der Streusel flach auf den Boden drücken, dabei am Rand den Teig etwas hoch drücken. Marzipan in Würfeln unter das Kompott mischen, dann Mischung auf dem Boden glatt streichen. Restliche Streusel darauf verteilen. Im vorgeheizten Backofen (E-Herd: 200 °C/ Umluft: 175 °C/ Gas: Stufe 3) 35-40 min backen. Auskühlen lassen. Mit Melisse verzieren und mit Puderzucker bestäuben.

[http://www.daskochrezept.de/rezepte/kirsch-streuselkuchen_111640.html]

Yemek Tarifi

Vişneli Alman Pastası

Malzemeler

1 bardak vişne (720 ml)

1 paket puddingtozu “vanilya aromalı” (500 ml süt ile pişirmek için)

2 yemek kaşığı şeker

200 gr şeker

250 gr tereyağı

500 gr un

1 paket vanilya

1 bıçakucu kabartmatozu

1 tutam tuz

1 adet yumurta (orta boy)

200 gr pişmemiş badem ezmesi

Süslemek için limonotu

1 yemekkaşığı pudraşekeri üzerine serpmek için

Kalıp için yağ ve un

Vişneli Alman Pastasının Hazırlanışı

Vişneleri süzgece koyun, suyunu süzdürün ve üzerini 500 ml olacak şekilde su ile doldurun. Pudding tozunu 2 yemek kaşığı şeker ile karıştırıp yaklaşık 100 ml meyvesuyu ile içinde topak kalmayacak şekilde karıştırın. Geri kalan meyvesuyunu kaynatın, ocaktan alın ve tozun içine döküp karıştırın. Yeniden ateşe koyup karıştırarak yaklaşık bir dakika pişirin. Vişneleri ekleyin. Tereyağını eritip biraz soğutun. Un, 200 gr şeker, vanilya, kabartmatozu ve tuzu karıştırın. Yumurta ve tereyağını ekleyin, önce mikser ile sonra elle, top top olacak şekilde ufalayın.

Ortalama 23 cm yükseklikteki pasta kalıbını yağlayın ve un serpiştirin. Ufaladığınız hamurun 2/3'nü kalıbın tabanına bastırın, aynı zamanda kenarlara doğru yükseltin. Küp şeklindeki badem ezmelerini karışıma ekleyin, tabana düzgün şekilde yayın. Kalan hamur ufaklarını üzerine yayın. Önceden ısıtılmış fırında (elektrikli ocakta 200 °C/ turbo fırın: 175 °C/ gazlı fırın: 3. Ayarda) en az 35- 40 dakika pişirin. Soğumaya bırakın. Limonotu ile süsleyin ve üzerine pudraşekeri serpin.

Als Textsorte kommen Kochrezepte fast in allen Büchern vor. Aber sie werden noch mehr für die Erweiterung von rezeptiven Fertigkeiten und mündlichen Äusserungsmöglichkeiten in der Zielsprache angewendet. Wobei durch Übersetzungsübungen aus diesen Texten mehreres erlernt werden kann. Zum Beispiel können Masseinheiten von Feststoffen und Flüssigkeiten mit einem kontrastiven Vergleich Sprachbewusst beigebracht werden. Indem die gegensätzlichen Masseinheiten in der Ausgangssprache und Zielsprache entgegengestellt werden, können die Lernenden durch dem Vorwissen aus der Muttersprache eine leichtere kognitive Erfahrung schaffen.

Glas

bardak

Packung

paket

<i>Esslöffel</i>	<i>yemek kaşığı</i>
<i>Gramm</i>	<i>gram</i>
<i>Messerspitze</i>	<i>bıçak ucu</i>
<i>Prise</i>	<i>tutam</i>
<i>Stück</i>	<i>tane, adet</i>

Für den Einsatz der Übersetzung von Kochrezepten kann wieder die Erzählweise und der Tempus des Textes als Grund gedeutet werden. Denn in beiden Sprachen wird die Erzählung mit der Höflichkeitsform von dem Imperativ befasst. In der deutschen Sprache ist die Infinitivform von dem Verb auffällig. Wogegen die türkische Sprache den Suffix – *ın/- un* wieder für die Höflichkeit im Imperativ verlangt. Besondere Merkmale eines Kochrezepts sind:

- a) der Imperativsatz
- b) die Infinitivkonstruktion

(Jungová, 2006. S.13)

Wenn im ersten Satz die Infinitivkonstruktion angeschaut wird, sieht man das Verb im Infinitiv und den Imperativ ohne die Person. Zwar ist die Sie – Form für die höfliche Rede bekannt, aber in Kochrezepten kann die Ersatzform des Imperatives, wie in diesem Text benutzt werden. Hier wird die angeredete Person ausgelassen und das Verb im Infinitiv gestellt. Wieder mit Ellipsen (Auslassungen) zeigt der Kochrezept eine eigene Art. Es kommen auch oft Rezepte mit der Sie – Form, aber für eine kürzere und direkte Erklärung begegnet man auch Rezepte wie oben. Als die bekannteste Imperativstruktur könnte der Text auch als; *“Lassen Sie bitte die Kirschen abtropfen, fangen Sie den Saft auf und füllen Sie auf 500 ml mit Wasser auf ”*, schreiben. Diese Satzbildung würde den Imperativ in der Sie- Form und mit den trennbaren Verben assimilieren. Doch anfänglich kann dieses Beispiel für den gegenseitigen Vergleich in den beiden Sprachen weiterhelfen und nach dieser Bekanntmachung kann der Lehrende die Übertragung in die Sie – Form und in die Du - Form verlangen.

- *Kirschen abtropfen lassen, (Infinitivkonstruktion)*

- Vişnelerin süzgeçe koyun.
- *Lassen* Sie die Kirschen *abtropfen*. (Sie- Form)
- Vişneleri süzgeçe koyunuz.
- *Lass* die Kirschen *abtropfen*. (Du- Form)
- Vişneleri süzgeçe koy.

- *Saft auffangen*, (Infinitivkonstruktion)
- Suyunu süzdürün
- *Fangen* Sie den Saft *auf*. (Sie- Form)
- Suyunu süzdürünüz.
- *Fang* den Saft *auf*. (Du- Form)
- Suyunu süz.

- *mit Wasser auf 500 ml auffüllen*. (Infinitivkonstruktion)
- Üzerini 500 ml olacak şekilde su ile doldurun.
- *Füllen* Sie mit Wasser auf 500 ml *auf*. (Sie- Form)
- Üzerini 500 ml olacak şekilde su ile doldurunuz.
- *Füll* mit Wasser auf 500 ml *auf*. (Du- Form)
- Üzerini 500 ml olacak şekilde su ile doldur.

Durch diese Auseinanderstellung werden die Lernenden den Imperativ in den Du- und Sie- Formen erlernen. Die Übersetzungsübungen und das Umsetzen in die anderen Personen aus dem Text, wird im weiteren den Lernenden die Imperativstruktur vor Augen stellen. Sie werden die trennbaren Verben erfahren und lernen, dass in der Du-

und Sie- Form das trennbare Verb getrennt, das Stammverb an den Satzanfang und der Präffix an dea Satzende gestellt wird. Wieder lernen sie aus den Übersetzungsübungen, dass in der türkischen Sprache der Imperativ für die Sie- Form mit dem Suffix –inİz/iniz angehängt und das die Du- Form keinen Suffix bedingt. Anstatt desen im Infinitiv steht.

Geschmackssache

Meiner Mutter schmecken Krabben.

Meinem Vater schmeckt Salat.

Meiner Freundin schmeckt nur Pizza,

wenn sie richtig Hunger hat.

Unserem Opa schmeckt nur Fisch,

aber auch nur sehr, sehr frisch.

Seiner Frau schmeckt nur Kaffee.

Ihrer Tochter nur noch Tee.

Ihren Hunden schmeckt das Eis,

Ist der Sommer mal sehr Heiss.

Einem Pferd schmeckt Heu, und “muh”,

so ist auch bei einer Kuh.

Unserer Katze schmeckt nur Maus.

Wie ist das in eurem Haus?

Zevk Meselesi

Annem karides sever.

Babam salata sever.

Arkadaşımın acıkınca çok karnı,

Yer sadece Pizzayı.

Dedemiz yalnız balık sever,

ama onu da çok çok taze yer.

Karısı yalnız kahve sever.

Kızı yalnız çay.

Köpekleri sever dondurmayı,

Geçince sıcak yaz ayı.

Bir at sever samanı, ve “muh”,

İnek te aynı.

Kedimiz sever sadece fare.

Nasıl işler sizin evde?

Übersetzungsaufgaben aus diesem lustigen, lyrischen Text, dass auch in den Grundstufen als Lied gesungen werden kann, ermöglicht mehrseitige Behandlungsvarianten im Fremdsprachenunterricht. Wenn die Einheit das Thema “Die Familie” zeigt, können die Familienmitglieder durch ihren ausgangsprachlichen Entgegnungen oder Bilderübersetzungen erlernt werden. Die Lernenden können die Angehörigen der Familie aus dem Text suchen und die fehlenden Personen in ihrer Sprache ausdrücken. Somit werden sie den ganzen Familienstamm ergänzen und ihren Wortschatz in diesem Thema erweitern. Mutter, Vater , Freundin, Opa und Tochter

stehen schon im Text. Es können weitere muttersprachlich dazu geführt und übersetzt werden.

Türkisch	Deutsch
Oğul	Sohn
Büyükanne	Oma
Ebeveyn	Eltern
Kız kardeş	Schwester
Erkek kardeş	Bruder
Teyze	Tante
Amca	Onkel

Wenn es im Thema “Essen und Trinken” behandelt wird, können die gegensätzliche Entsprechungen von den Lebensmitteln wie, Krabben, Salat, Pizza, Fisch usw. übersetzt werden. Aber der Text bietet auch die Möglichkeit, das Mitteilen von dem Possessivartikel im Dativ. Doch wie es in der türkischen Übersetzung zu sehen ist, wird der Possessivartikel in der Zielsprache, wie in diesen Beispielen, an das Subjekt suffigiert. Die Übertragung mit dem Possesivartikel ist zwar auch nicht falsch, aber wird in türkisch ausser der Betonungsabsicht nicht angewendet. Wenn der Satz z. B. “Seiner Mutter schmeckt Fisch, meiner Mutter schmecken Krabben” hiesse, musste man den Possesivartikel betonen, weil es die Rede von zwei unterschiedlichen Personen, b.w. Subjekten ist.

Meiner Mutter schmecken Krabben.

Annem karides sever.

Benim annem karides sever.

Meinem Vater schmeckt Salat.

Babam salata sever.

Benim babam salata sever.

Die Possessivpronomen können in Deutsch im Nominativ, Akkusativ, Genetiv und Dativ stehen. Sie beziehen sich auf dem Subjekt im Satz und vermitteln die Angehörigkeit von etwaS. Diese Pronomen heißen:

Personalpronomen	Possessivpronomen	iyelik zamiri
ich	mein	benim
du	dein	senin
er	sein	onun
sie	ihr	onun
es	sein	onun
wir	unser	bizim
ihr	euer	sizin
Sie/sie	ihr	Sizin/onların

Wie es schon oben zu sehen ist, wird in Türkisch der Suffix –in/-im/un/ın, nach der Vokalharmonie der Laute an dem Personalpronomen angeklebt. Aber in Deutsch, “ (...) beziehen sich diese Personalpronomen auf den Nomen vor dem sie stehen. Sie bekommen Suffixe nach ihrem Genus, Numerus und Kasus” (Uslu, 2008, S.23). Deswegen sollen hier auch die Denklinationsendungen gegeben werden.

	der	die	das	Plural
N	-	-e	-	-e
A	-en	-e	-	-e
D	-em	-er	-em	-en
G	-es	-er	-es	-er

(Uslu, 2008, S.23)

Mit der Aussuche der Possessivpronomen aus dem Text kann dieser Vorgang Beispielhaft gemustert werden.

Nominativ	Possessivpronomen im N	Possessivpronomen im D
Die Mutter	meine Mutter / annem	meiner Mutter / annemin
Der Vater	mein Vater / babam	meinem Vater / babamin
Das Pferd	mein Pferd / atım	meinem Pferd / atımın
Die Katze	meine Katze / kedim	unserer Katze / kedimin
Der Hund	mein Hund / köpeğim	ihren Hund / köpeğimin
Die Frau	meine Frau / karım	seiner Frau / karımın

Wie es aus den Übersetzungsübungen zu sehen ist, zeigt der Possessivpronomen im Nominativ nur die Angehörigkeit an die erste Person (meine Mutter / benim annem). Wogegen es im Dativ auf die Angehörigkeit der zweiten Person anweist. Es gehört nicht mehr mir, sondern meiner Mutter. die Lernenden können durch Übersetzungsübungen aus diesem lyrischen Text den Possessivpronomen im Nominativ und die Dativ – Ergänzung mit der Feststellung ihrer Unterschiede erlernen.

"Vergnügungen"

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen

Das wiedergefundene alte Buch

Begeisterte Gesichter

Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten

Die Zeitung

Der Hund

Die Dialektik

Duschen, Schwimmen

Alte Musik

Bequeme Schuhe

Begreifen

Neue Musik

Schreiben, Pflanzen

Reisen

Singen

Freundlich sein.

Bertolt Brecht

Eğlenceler

Sabahleyin pencereden ilk bakış

Yeniden bulunan eski bir kitap

Coşkulu yüzler

Kar, mevsimlerin dönüşü

Gazete

Köpek

Dialektik

Yıkanmak, yüzmek

Eski müzik

Rahat ayakkabılar

Anlamak

Yeni müzik

Yazmak, ekmek

Seyahat etmek

Şarkı söylemek

Candan olmak

Dieses Gedicht von Bertolt Brecht ist in ganz kurzen Zeilen, aus Infinitiv Konstruktionen und Adjektiven zusammengefasst, dass das Verstehen von den Begriffen erleichtert. Deswegen kann dieser Text durch Übersetzungsübungen dem Wortschatz reichlich beitragen. Während der Durchführung des Unterrichts kann der

Lehrende an erster Stelle die Bedeutung von den Verben aus dem Text in der Muttersprache verlangen. Somit wird sich der Infinitiv herausstellen.

Verben

duschen	yıkanmak
schwimmen	yüzmek
begreifen	anlamak
schreiben	yazmak
pflanzen	ekmek
reisen	seyahat etmek
singen	şarkı söylemek

An dieser Gegenüberstellungen werden die Lernenden die Infinitiv Form in der türkischen Sprache bildlich greifen. Denn der Suffix –mek/-mak, mit dem der Infinitiv im türkischen gebildet wird, ist an jedem Verb zu sehen. Hier können die Lernenden die Infinitivendung –en im Deutschen mit dem Infinitivsuffix –mek/-mak im türkischen konfrontieren. Die Lernergruppe kann neue Wörter aus der Muttersprache in die Zielsprache in der Nennform übertragen. In dieser Weise können sie ihrem Wortschatz zahlreiche neuartige Ausdrücke beifügen.

Im Weiteren können aus dem Text Adjektive ausgesucht werden. Dadurch können die Lernenden die Arten von den Adjektiven, z. B. wie die “sensorische (mit den Sinnen erfaßbare), qualifizierende, relationale und klassifizierende” (Duden, Die Grammatik, S.254), Adjektive, denen sie schon aus ihrer Muttersprache bekannt sind, kennen lernen und ihre Anwendung in der Zielsprache erfahren.

Adjektive

erste	birinci
wiedergefunden	yeniden bulunan
begeistert	coşkulu
alt	eski
neu	yeni
freundlich	dostça, nazik

Substantive

das Fenster	pencere
der Morgen	sabah
der Blick	bakış
das Buch	kitap
der Schnee	kar
das Gesicht	yüz
die Jahreszeiten	mevsim
der Hund	köpek
die Zeitung	gazete
die Musik	müzik
die Reise	seyahat

Da die einfachsten Sätze mit einem Verb, einem Substantiv und einem Adjektiv erschaffen werden, können nun die Lernenden aus diesen Grundwörtern kurze, einfache Sätze bilden.

- *Die Musik begeistert.*
- *Die neue Zeitung.*
- *Das alte Buch.*
- *Das freundliche Gesicht.*

Durch diesen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden in beiden Sprachen neben den Grundwortarten Verb, Substantiv und Adjektiv, die einfachste syntaktische Reihenfolge im Satz erlernen. Hier könnte auch die Adjektiv Deklination ausgeübt werden. Aber da es unter dem Abschnitt Grammatikvermittlung behandelt werden sollte, wird es hier nicht Platz gegeben. Die Erforderung von neuen Sätzen, wird die Lernenden zum muttersprachlichen Nachdenken und zur schriftlichen und mündlichen Produktion in der Zielsprache aufweisen. Durch der Satzbildung mit den neu erlernten Begriffen, werden sie diese Strukturen im mentalen Lexikon befestigen, interpretieren und für andere angemessene Situationen nutzen. Diese Übersetzungsübungen werden einerseits den Wortschatz der Lernenden bereichern, andererseits ihrer Schreib- und Sprechfähigkeiten, die besonders wichtig für den Fremdsprachenerwerb sind,weiterbilden. Genauso hilfreich und beiträgend kann der Wunsch von dem Verfassen eines ähnliches Textes sein.

6.2.1.4. Vermittlung von Landeskunde durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist schon etwas gewohntes. Öfters kommen in Lehrwerken Informationen über den Zielsprachenland. Angaben wie die Sehenswürdigkeiten, Einwohnerzahl, das Bildungssystem eines Landes oder ihr Regierungsmodel, sowie die Lebensweise, Gewonheiten, Traditionen, Sitten und Kultur sind Gegenstand der Landeskunde. Neben dem Kognitiven Ansatz messt besonders der Kommunikative – und Interkulturelle Ansatz grosse Bedeutung bei. Wenn Landeskunde im Fremdsprachenunterricht als die Kollation der oben gereihten Merkmale angenommen wird: könnte auch nicht diese allgemeine Gegenüberstellung als die Übertragung mit ihrem äquivalentem in die Zielsprache angenommen werden? Kann z. B. der Vergleich von einer Gratulation zum Geburtstag in der Ausgangsprache und Zielsprache nicht zu einer Übersetzung zählen? Denn in dieser Situation werden vorhandene Wissen aus dem Ausgangsland und Kultur mit der neu begegneten Auskunft aus der Fremde gegenübergestellt. Das Fremde wird somit näher kennengelernt oder sittliche Gebräuche, Religiöse- wie Nationalfeiertage aus diesen landeskundlichen Texten ausgeschlossen und mit der Gegenüberstellung von dem Eigenen die Vorurteile über dem Fremden abgeschaffen. “(...) die Daten, die sich sozusagen an der Oberfläche eines Textes, also explizit, manifestieren, und die ein Übersetzer selbstverständlich auch parat haben bzw. recherchieren muss, würde Kultur einen viel umfassenderen Begriff bedeuten, nämlich (...) alle Normen, Regeln, Stereotypen, Vorstellungen, Lebensanschauungen einer Gesellschaft, die ein Text oftimplizit enthält.” (Draganovici, M. 2009, S.5 – 59).

Natürlich ist für diesen Einsatz das Vorwissen von dem Lehrenden sehr relevant. Er muss genauso Ahnung und Auskunft aus dem Zielsprachenland sowie dem Ausgangssprachenland haben. Während der Durchführung des Unterrichts muss Platz für die Fragen der Lernenden ausgeräumt werden. Denn bei solch einem Vergleich werden sie sehr neugierig und können aus allen Gebieten fragen stellen. Um diese Erläuterungen besser zu mustern, werden im weiteren absichtlich ausgesuchte Lesetexte vorgeführt, die landeskundliche Merkmale bergen.

Sag' zum Abschied leise "Tschüss"

Die Grußformen der Österreicher werden immer vielfältiger und sind einem starken Wandel unterworfen. Beliebter denn je sind - besonders bei jungen Österreichern - das unverbindliche "Hallo" und internationale Begrüßungen wie "Tschüss", "Ciao" und "Hi".

Spectra befragte im April des heurigen Jahres einen repräsentativen Querschnitt von 1.000 Österreicherinnen und Österreichern über 15 Jahre. Es ging um die "am häufigsten" verwendete Grußform.

Insgesamt lässt sich sagen, dass bei den Jungen neben "Hallo" und "Servus" internationale Grußformen wie das flachdeutsche "Tschüss", das italienische "Ciao" und das angloamerikanische "Hi" immer beliebter werden.

Alte Grußformen adé

Die internationalen Grußformen verdrängen die typischen österreichischen Grußformen wie dem herzhaften "Griß die" bzw. "Pfiat Di" sowie dem formellen "Grüß Gott" und "Auf Wiedersehn", die aber nach wie vor zur Grundausrüstung des Grüßens, insbesondere bei den 50- Jährigen gehören. "Hallo" im Vormarsch. Die Österreicher können aus einer Fülle von Grußformen wählen. Am häufigsten verwenden die Menschen in Österreich das informelle "Hallo" um Freunde, Bekannte und Verwandte zu begrüßen: 61 Prozent der von SPECTRA befragten geben an, dieses Wort zu gebrauchen; 39 Prozent gar am liebsten. Zum Vergleich: Im Mai 1999 erklärten "nur" 29 Prozent der Österreicher "Hallo" zu ihrer Lieblingsbegrüßung.

Fast so häufig wie "Hallo" wird das gute alte "Servus" bzw. "Servas" verwendet: Wie schon im Mai 1999 bevorzugen 37 Prozent der Österreicher den Gruß "Servus". "Tschüss" zum Abschied "Tschüss", das sich mit "Grüß Dich", "Griß Di" den dritten Rang in der Beliebtheitsskala teilt, wird von je einem Viertel der Befragten (27 Prozent) als häufigste Verabschiedungsform angeführt.

Giderken Yavaşca “Tschüss” de

Avusturyalıların selamlaşma şekilleri git gide çeşitleniyor ve büyük değişime gebe. Özellikle genç Avusturyalıların her zamankinden çok dillerinde dolaşan gayri ihtiyari “merhaba (Hallo)” ve uluslar arası selamlaşmalardan “Tschüss, çau ve hay”.

Spectra, bu yılın nisan ayı içinde 15 yaş üstü ortalama 1000 Avusturya’lıya fikrini sordu. Sözkonu “en sık kullanılan selamlaşma şekli” idi.

Genel olarak gençler arasında “merhaba’nın” (Hallo/Servus = Avusturya’da merhaba) yanında, uluslar arası selamlaşma türlerinden olan, düz Almanca’daki “Tschüss”, italyanca’daki “çau” ve Angloamerikanca’daki “hay” ın giderek daha çok tercih edilmektedir.

Eski selamlaşmalara güle güle

Uluslar arası selamlaşma şekilleri Avusturya’ya özgü "Griß die" veya Pfiat Di" gibi içten ve de " selamün aleyküm (Grüß Gott)" ve " tekrar görüşmek üzere (Auf Wiedersehen)", özellikle 50’li yıllarda her zaman olduğu gibi selamlaşmanın temeltaşı olan resmi selamlamalarının yerine geçiyor. “merhaba (Hallo)” önde. Avusturyalılar, birçok selamlaşma şeklinin arasından seçebilirler. Avusturya’daki insanlar arkadaşlarını, tanıdıklarını ve akrabalarını selamlamak için en çok resmi olmayan “merhaba (Hallo)”yı kullanıyorlar. SPECTRA tarafından sorgulananlardan yüzde 61’i bu sözcüğü kullandığını söylüyor. Üstelik yüzde 39’u çok severek. Buna karşın 1999 Mayıs ayında ise Avusturyalıların sadece yüzde 29’u “merhaba (Hallo)” selamını en sevdikleri selamlama olarak açıklamışlardı.

Neredeyse “merhaba (Hallo)” kadar sık eski, güzel “Servus” ya da “Servas” kullanılmakta: Mayıs 1999’daki gibi Avusturyalıların yüzde 37’si “Servus” selamını tercih ediyorlar. Vedalaşırken ki “ by – by (Tschüss), en sevilenler skalasında "seni selamlıyorum (Grüß Dich, Griß Di)" ile üçüncü sırayı paylaşan “Tschüss”, görüşü sorulanlar arasından yüzde 27’sinin en sık kullandığı veda sözcüğü olarak gösterildi.

Dieser Text ist aus der österreichischen Zeitung Krone.de entnommen. Wie es schon aus der Überschrift zu verstehen ist, handelt es sich in diesem Zeitungsartikel um die Grussformen bei Begegnungen und Abschieden. Da sie die an erster Stelle benötigten Handlungen bei Interaktionen sind, zählen sie nach dem kommunikativen Ansatz, sowie dem interkulturellen Ansatz, zu den wichtigsten, landeskundlichen Unterrichtsthemen. Wobei die Grussformen in jeder Gesellschaft, an jedem Treffen von Bedarf sind, unterscheidet ihre Anwendungsart in jeder Sprache nach der nationalen Kultur. Durch Übersetzungsübungen aus diesem Text können die Lernenden die einfachsten Begrüssungen aus beiden Sprachen vergleichen und die situationsgemässe Grussart erlernen. Zum Beispiel können die Grussformen in der Muttersprache vor dem Lesen des Textes in der Klasse besprochen werden. Nach dem Lesen von dem Text können die gegensprachliche Entsprechungen herausgesucht werden.

Beliebter denn je sind - besonders bei jungen Österreichern - das unverbindliche "Hallo" und internationale Begrüssungen wie "Tschüss", "Ciao" und "Hi".

Özellikle genç Avusturyalıların her zamankinden çok dillerinde dolaşan gayri ihtiyari “merhaba (Hallo)” ve uluslar arası selamlaşmalardan “ Tschüss, çau ve hay”.

In dieser Kollation kommen die Grussformen “Hallo”, "Tschüss", "Ciao" und "Hi", als Muster für die Begrüssung vor. In der zielsprachlichen Übersetzung ist der äquivalente Gegenwert zwar zu ersinnen versucht, aber ausser “merhaba” für die Entgegnung von “Hallo” sind die anderen internationalen Grussarten in gleicher Form wiedergegeben. Denn dieser Grusstiel ist in der türkischen Sprache, sowie Kultur keine angewohnte Art. Wenn auch diese Formen von ausländischen Filmen oder aus dem Englischunterricht bekannt sind, kommen sie im Alltag nicht oft in Anwendung. Grund dessen zeigt sich hier ein interkultureller Unterschied zwischen den deutschsprachigen Nationen und der Türkei.

Sag' zum Abschied leise "Tschüss"

Giderken Yavaşca “Tschüss” de

Im zweiten Beispielsatz zeigt sich wieder das Abschiedswort “Tschüss”. Diese Verabschiedung hat auch keine feste Entgegnung, aber das “by – by” aus dem englischen wird mit der Anfügung “görüşürüz” in der Türkei sehr ordinär benutzt. Von diesen Mustern ausgehend kann der Lehrende alle Grussarten von der Ausgangssprache in der Klasse beprechen lassen, und mit ihrer zielsprachlichen Entsprechung an die Tafel schreiben.

Veda	Abschied
Karşılaşma	Begegnung
Merhaba	Hallo
By – by	Tschüss
Hoş geldin	Willkommen
Allaha ısmarladık	Aufwiedersehen/Aufwiederschauen/Ade
Güle güle	
Hoşça kal	
Görüşmek üzere	
Tekrar görüşmek üzere	
Kendine dikkat et	pass auf dich auf
Kendine iyi bak	mach's gut
Yakında görüşmek üzere	bis Bald/bis später

Jetzt können die Lernenden eine Begegnung und Verabschiedung mit ihren Freunden oder Bekannten planen, und in der Klasse vorspielen. Durch dieser Übung werden sie

neben den Grussformen auch die anpassende Geschicklichkeit in der Zielsprache handlungsorientiert ausüben. Ausserdem werden sie sehen, dass nicht immer eine wörtliche Übersetzung für den gegensprachlichen Ausdruck genügt. Denn wenn sie während der Durchführung des Unterrichts für die Grussart “tekrar görüşmek üzere” z. B. im Wörterbuch nachschauen, werden sie jedem Wort einzeln nach suchen. Mit dem rechtzeitigen Feedback im Unterricht können auch Interferenzfehler bei der Hinübersetzung (aus der Muttersprache in die Zielsprache) behindert werden.

Fasching *Die fünfte Jahreszeit*

Frühling, Sommer, Herbst, Winter und ... richtig: die fünfte Jahreszeit heißt Karneval! Bei diesem Stichwort denken die meisten Menschen sofort an schöne venezianische Masken oder an Rio de Janeiro und seine bunten Samba-Gruppen. Sie wahrscheinlich auch, oder?

Wussten Sie schon, dass die „närrische Zeit“ auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz gefeiert wird? Der Karneval, auch Fastnacht oder Fasching genannt, hat bei uns sogar eine besonders lange Tradition. Ein kurzer Blick zurück ins Mittelalter beweist es: Das lateinische carne vale bedeutet soviel wie „Abschied vom Fleisch“. Damit sind die Wochen zwischen dem Dreikönigstag (6. Januar) und dem Osterfasten gemeint: Nach dem Karneval beginnt im katholischen Glauben die 40-tägige Fastenzeit. Katholische Christen dürfen in dieser Zeit Fleisch und auch einige andere Lebensmittel nicht essen. Ist es ein Wunder, dass die Menschen vorher noch einmal genussvoll essen und trinken wollen?

Die „Fastnacht“, die Nacht vor dem Fasten, dauert sechs Tage lang, vom „unsinnigen Donnerstag“ bis zum „Faschingsdienstag“. In dieser Hochzeit des Karnevals gibt es viel gutes Essen, Wein, Bier und SchnapS. Musikanten spielen auf, es wird gescherzt und getanzt. Die Leute verkleiden sich mit fantasievollen Masken und Kostümen. So können sie während der närrischen Tage allen

Leuten die Meinung sagen, was sie sich sonst wohl nicht bei allen trauen würden. In jeder Region, ja sogar in jedem Ort haben sich im Lauf der Jahrhunderte eigene Masken und Fastnachtsbräuche entwickelt.

Für die Kirche zeigt sich im lauten Karneval die verrückte und verkehrte Welt des Teufels. Weil aber gerade im Kontrast dazu die stille Fastenzeit und das Osterfest an Würde und Bedeutung gewinnen, duldet sie ihn.

Seit dem 19. Jahrhundert lässt der Glaube im deutschsprachigen Raum immer stärker nach. Mit dem Osterfasten verschwindet auch die religiöse Bedeutung des Karnevals. Seine übrigen Funktionen erfüllt er aber weiter. Bis heute verkleiden und maskieren sich viele Menschen gerne. Sie wollen für ein paar Tage oder Wochen ihr Alltagsleben vergessen und in eine andere Rolle schlüpfen. Sie wollen miteinander Spaß haben und feiern. Viele nützen die ausgelassene und freizügige Stimmung auf den großen und kleinen Festen auch für amouröse Abenteuer.

Die „fünfte Jahreszeit“ beginnt am 11.11. um 11 Uhr und 11 Minuten. In vielen Orten gibt es Karnevalsvereine, die aus ihren Reihen einen Faschingsprinzen und eine Prinzessin wählen. Dieses Prinzenpaar „herrscht“ während des Karnevals über das „Narrenvolk“.

Die Zeit der Maskenbälle und Faschingsfeiern fängt erst nach Neujahr an und erreicht ihren Höhepunkt zwischen dem „unsinnigen Donnerstag“ und dem „Faschingsdienstag“. In vielen Städten gibt es Karnevalsumzüge. Die größten finden in Köln, Mainz und Düsseldorf am „Rosenmontag“ statt, dem vorletzten Tag des Karnevals. Am Faschingsdienstag wird noch einmal richtig wild gefeiert, bis kurz vor Mitternacht mit dem „Kehraus“, dem letzten Tanz, der Karneval zu Ende geht.

Am nächsten Tag, dem „Aschermittwoch“ streute man sich früher, zum Zeichen der Reue morgens Asche auf den Kopf und begann mit dem Fasten. Heute dagegen schluckt so mancher eine Kopfschmerztablette und geht dann zur Arbeit. Die wilden Tage sind zu Ende und das Alltagsleben geht wieder los. Bis zum 11.11. um 11 Uhr 11!

Beşinci Mevsim Karnaval

İlkbahar, yaz, sonbahar kış ve ... doğru: beşinci mevsimin adı karnaval! Bu parolayı duyduğunda birçok insanın aklına hemen Venedik maskeleri ya da Rio de Jeneryo'nun renkli samba grupları gelir. Muhtemelen sisin de, öyle değil mi?

“Çılgın Çağ”ın Almanya, Avusturya ve İsviçre’de de kutlandığını biliyor muydunuz? Hatta, Fasnacht veya Fasching denilen karnavalın bizde eski bir gelenek. Orta Çağ’a şöyle dönüp bir bakmak bunu ortaya koyuyor: Latince kökenli *carne vale* “etten ayrılma” anlamında. Bununla kastedilen Üç Kral Günü (6 Ocak, Dreikönigstag) ile Paskalya orucu arasındaki haftalar. Katolik inancına göre karnavaldan sonra 40 gün oruçları başlar. Bu sürede Katolik hiristiyanların et ve bazı diğer gıdaları yiyemezler. İnsanların oruca başlamadan önce bir kez daha zevkle yiyip içmek istemesi şaşırtıcı mı? Oruç gecesi (Fastnacht = arife gecesi), oruca başlanılacağı gece, altı gün sürer, Saçma Perşembe’den (unsinniger Donnerstag) Karnaval Salısı’na kadar (Faschingsdienstag). Karnavalın bu zirvesinde çok güzel yiyecekler, şarap, bira ve içki olur. Muzisyenler çalar, şakalar yapılır ve dans edilir. İnsanlar değişik maske ve kostümlerle kılık değiştirir. Bu sayede insanlar çılgın günler sürerken, diğer zamanlarda herkese söylemeye cesaret edemeyecekleri şeyleri söylerler. Asırlar boyunca, her bölgeye hatta her şehre özgü karnaval maskeleri ve adetleri gelişti.

Kiliseye göre karnaval, şeytanın çılgın ve ters dünyasını simgeliyor. Ama tam aksine bu zamanda paskalya bayramından önceki matem haftası (stille Fastnacht) ve Paskalya Bayramı anlam ve kıymet kazandığından, buna katlanıyorlar.

19. yüzyıldan beri, bu inanış almanca konuşulan bölgelerde git gide azalıyor. Paskalya orucu ile birlikte karnavalın dini anlamı da kavboluyor. Ama bunun dışındaki işlevini sürdürüyor. Bugüne dek birçok insan severek maskelenip kılık değiştiriyor. Birkaç günlüğüne veya haftalığına günlük yaşamlarını unutup başka bir role bürünmek istiyorlar. Birlikte eğlenip kutlamak

istiyorlar. Birçoğu bu şamatalı ve özgür havayı büyük ve küçük bayramlarda aşk kaçamakları için de kullanıyor.

“Beşinci Mevsim” 11. Ayın 11.de saat onbiri onbir gece başlıyor. Çoğu yerde aralarından bir karnaval prensi ve prensesi seçen karnaval cemiyetleri var. Bu prens ve prenses çifti karnaval boyunca “çılgın halk’a” hükmediyor.

Maskeli balolar ve karnaval kutlamalarının zamanı yeni yıl gecesinden sonra başlıyor ve “Saçma Perşembe” ile “karnavalsalı” arasında zirveye ulaşıyor. Birçok şehirde karnaval alayı düzenleniyor. En büyükleri, karnavalin bitiminden bir önceki gün olan “Çılgın Pazartesi” (Rosenmontag) günü; Köln, Mainz ve Düsseldorf’da düzenleniyor. “Karnaval salısı” (Faschingsdienstag) gece yarısından az öncesi; son dans olan Kehraus = arife ile Karnaval bitene kadar bir kez daha çılgınca eğleniliyor.

Eskiden ertesi gün, “Küllü Çarşamba” günü tövbenin birışareti olarak başlarına kül serper ve oruca başlardı. Bugün ise bazıları bir ağrıkesici aldıktan sonra işine gidiyor. Çılgın günler sona eriyor ve günlük hayat devam ediyor. Bir daha ki 11. ayın 11’i, saat onbiri onbir geçene kadar.

Wie im Lesetext schon betont wird, ist Fastnacht noch mehr als Karneval bekannt. Obwohl Fasching sehr viele geschichtliche und religiöse Zusammengehörigkeiten mit der türkischen Kultur zeigt, sind sie im Fremdsprachenunterricht unbeachtet. In diesem Beispieltext kann das Ramadan als Gemeinsamkeit und die differente Feier als Unterschied gezeigt werden. Bei der Übersetzung werden die Lernenden schon von dem Wort “fasten” das Textthema ungefähr abschätzen. Vor dem Lesen und Übersetzen des Textes kann der Titel diskutiert werden. Durch dieser Textwahl, in dem kulturelle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede die besonders auffällig und der Lernergruppe unbekannt sind, wird der Fremdsprachenunterricht und die Lernenden aufgereizt. Denn das Erfahren von neuem wird sie erregen. Diese Erkenntnisse gewährleisten den Interkulturellen Austausch. Wodurch die Lernenden von der Kultur, Lebensweise und Haltungen des Fremden wahrnehmen. Neben interkulturelles und landeskundliches werden sie eine Menge aus dem Text erlernen. Wortschatzliches, semantisches, traditionelles usw. Aber das wichtigste ist, sie werden für eine fremde Begegnung mit

einem Fremden im Ausland oder im eigenen Land vorbereitet sein. Hiermit können sie situationsgemässe Handlungen reagieren lernen. Wieder im weiteren der Internetseite werden bezügliche sittliche Erklärungen als Hilfsmittel für den Lehrenden/Lernenden vorgeführt, womit der Lehrende und die Lernenden vieles landeskundliches aus diesen Andeutungen erlernen können. Auch der Unterricht kann mit diesen Erklärungen durch kulturellen Gegenüberstellungen aus Deutschland und der Türkei weiter durchgeführt werden. Einige dieser Darstellungen sind wie unten:

Interessantes in Kürze

- Im alemannischen Sprachraum (Südwesten Deutschlands, deutschsprachige Schweiz, Westen Österreichs) heißt der Karneval "Fasnacht" oder "Fasnet". Im bayerisch-österreichischen Sprachraum nennt man ihn "Fasching".
- Am "närrischen Donnerstag" (auch: "unsinniger Donnerstag") übernehmen die Frauen die Macht. In manchen Orten dürfen sie den Männern sogar die Krawatten abschneiden.
- Der "Rosenmontag" hat nichts mit Blumen zu tun. "Rosen" kommt von "rasen" (= wild herumlaufen, tollern).
- Warum beginnt der Karneval am 11. 11. um 11 Uhr und 11 Minuten? Die Elf gilt seit dem Mittelalter als närrische Zahl. Sie ist um eins größer als die Zehn Gebote und um eins kleiner als die Zahl der Jünger von JesuS.
- Faschingskrapfen sind ein süßes, mit Marmelade gefülltes Gebäck.
- In Deutschland gibt es ein eigenes Fastnachtsmuseum und ein Zentralarchiv der deutschen Fastnacht. (Web-Adresse: www.karnevaldeutschland.de)
- Film- und Videotip: "Kehraus", Spielfilm aus dem Jahr 1983, von und mit dem bayerischen Komiker Gerhard Polt. Eine bitterböse Satire auf den Fasching.

[http://www.hueber.de/seite/landeskunde_2_1]

Nachdem alle Verbindungen und Gegensätze in den beiden Kulturen besprochen werden und die charakteristischen Kennzeichen der eigenen Lebensart herausgefunden werden, kann der Lehrende eine mündliche oder schriftliche Wiedergabe von den

eigenen kulturellen Besonderheiten verlangen. Somit kann von einer Seite die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten entwickelt werden, und von der anderen Seite werden sie die gegenseitigen Lebensweisen und die erforderlichen Handlungen bei derartigen Auftreten lernen.

DIE WUNDERBARE WELT DES WALDES

Deutschland ist ein Waldland. Ein Drittel der Fläche des dicht besiedelten Industrielandes bedecken Wälder, 11,1 Millionen Hektar. Das ist nicht weniger als zu Beginn des 16. Jahrhundert. Kaum zu glauben? Zählt man nur einmal die bekanntesten und grössten Wälder auf, leuchtet die Zahl unmittelbar ein. Ob Schwarzwald oder Harz, ob Fichtelgebirge, Thüringer Wald und Pfälzerwald, den städtischen und industriellen Ballungsräumen stehen die grossen grünen Inseln gegenüber. Das grösste zusammenhängende Waldgebiet Mitteleuropas ist der Bayerische Wald, der sich zudem mit dem tschechischen Böhmerwald vereinigt. Und hier findet sich auch der grösste deutsche Nationalpark auf einer Fläche von gut 12 000 Hektar. Auch er vereint sich grenzüberschreitend mit dem Nationalpark auf tschechischer Seite, beide zusammen sind das grösste Waldschutzgebiet im mittleren Europa.

(Magazin- deutschland, S.14)

ORMANIN MUHTEŞEM DÜNYASI

Almanya bir orman ülkesi. Sık bir yerleşimi olan endüstri ülkesinin üçte biri, 11,1 milyon hektarı ormanlarla kaplı. Bu 16. Yüzyılın başlarından az değil. İnandırılacak gibi değil? Sadece en büyük ve en tanınmış ormanlar sayıldığında, miktarı şüphesiz aşikar. Schwarzwald (Kara orman) ya da Harz, Fichtel Kayalıkları veya Thüring Ormanı ile Pfälzer Ormanı, bu kocaman yeşil adalar

şehirsel ve endüstriyel yerleşim alanlarıyla karşı karşıyadır. Orta Avrupa'nın birleşik en büyük orman alanı, Çeklerin Böhmer Ormanı ile birleşen Bavyera Ormanı. Ve burada 12 000 hektar alanla en büyük Alman Milli Parkı da yer almakta. Yine o da sınırı aşarak Çek tarafındaki Milli Park ile birleşiyor, ikisi birlikte Orta Avrupa'daki ormanlardan en büyük doğayı koruma alanını oluşturuyor.

Dieser kurzer Text ist nur ein kleiner Abschnitt aus dem monatlichen Magazin, magazin – deutschland. Aus dieser Fassung können die Lernenden viel unbekanntes über Deutschland lernen. Aber mit Übersetzungsübungen kann der Text verständlicher und die Informationen detaillierter behandelt werden. Wieder durch Übersetzungsübungen kann eine Allgemeinbildung von Zielsprachenland erlangt werden. Zum Beispiel können die Angaben gegenübergestellt werden. Somit werden die Lernenden mit dem Bewusst im eigenen Land auch die ziellandliche Bildung beherrschen. Aus diesem Textabschnitt sind z. B. die grössten Wälder von Deutschland, mit wem sie begrenzt sind, und die bekanntesten Wäldernamen von Deutschland herauszufinden.

Ein Drittel der Fläche des dicht besiedelten Industrielandes bedecken Wälder, 11,1 Millionen Hektar.

Sık bir yerleşimi olan endüstri ülkesinin üçte biri, 11,1 milyon hektarı ormanlarla kaplı.

Aus der Übersetzung von diesem Satz kann herausgelernt werden, dass Deutschland in gleicher Zeit ein dicht bevölkertes Industrieland ist. Hier kann der Lehrende z. B. eine ganz umgekehrte oder anders formulierte Übersetzung von diesem Satz bitten. Die dann von den Lernenden mit der Variierenden Übersetzungstechnik wie unten formuliert werden kann:

Bir endüstri ülkesi olan Almanya'nın üçte biri ormanlarla

Ein Industrieland sein von Deutschland ein drittel mit Wälder
kapl.

Bedeckt

Mit der Übersetzung von diesem Satz werden die Lernenden nach den wörtlichen Bedeutungen, an erster Stelle die Syntax erfahren. Denn sie werden, die bedeutungslos gereihten Wörter in die richtige Satzfolge zu bringen versuchen. Bestimmt kommen sehr unterschiedliche Erprobungen vor. Nach dem in der Klasse für jede Möglichkeit Anlass gegeben wird, kann die erzielte Übersetzung an die Tafel geschrieben werden.

Ein drittel von Deutschland, das ein Industrieland ist, ist mit Wäldern bedeckt.

Der ganze Textabschnitt kann mit ähnlichen Übersetzungsübungen weiter bearbeitet werden. Während die Lernenden mehr Erfahrung über dem Zielsprachenland gewinnen, werden sie in gleicher Zeit ihren Wortschatz bereichern, die differente Syntax in den gegenseitigen Sprachen erfassen, und mit dem neu oder anders Sagen (Variierung Technik) ihre Ausdruckfähigkeit an der Zielsprache fortbilden.

Empfindungswörter

aha die deutschen

ei die deutschen

hurra die deutschen

pfui die deutschen

ach die deutschen

nanu die deutschen

oho die deutschen

hm die deutschen

nein die deutschen

ja ja die deutschen

Rudolf Otto Wiemer

zitiert aus [http://www.toponline.org/lessons/collage/collage_lessons_de.pdf

]

Duygu İfadeleri

İşte Almanlar

Aa Almanlar

Yaşasın Almanlar

Ooof Almanlar

Aah Almanlar

Baksen Almanlar

Oooo Almanlar

Hımm Almanlar

Hayır Almanlar

Evet evet Almanlar

Dieses Gedicht von Wiemer enthält die Umgangsprachlichen Empfindungswörter, die eigentlich bei einer Begegnung mit einem Deutschsprecher unausweichlich sind, aber auch keine ganz feste Bedeutungen haben. Die Entsprechungen in der Gegensprache sind genauso Sinnlos, ohne der Betonung an der Sprache und den Mimiken und Gesten, womit diese Wörter an Bedeutung kommen. Was auch Balci in seiner Arbeit "Konkrete Posie im DaF - Unterricht" "(...) die Bedeutung der Deutschen Empfindungswörter erarbeiten und sie in bestimmten Kontexten exemplifizieren", und im weiteren "die türkischen Entsprechungen dieser Begriffe finden und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gebrauch entdecken" empfiehlt, schlägt auch die Rainer E. Wicke auf der Internetseite von Goethe eine Unterrichtsidee. Die Lernenden sollen den Empfindungswörtern gegenübergeschriebene Bedeutungen richtig paaren. Die Aufgabe sieht wie unten auf:

Ordne jedes der Wörter einer passenden Empfindung zu.

Aha	Resignation
Ei	Nachdenklichkeit
Hurra	Entrüstung
Pfui	Erstaunen
Ach	Anerkennung
Nanu	Ungläubigkeit
Oho	Unsicherheit

Hm	Verwunderung
Nein	Überraschung
Ja ja	Jubel

Um diese Aufgabe zu erfüllen ist den Lernenden noch die Sinnerklärung dieser Begriffe vonnöten. Nachdem sie im Wörterbuch nachgesucht werden, können sie gegen den Deutschen Erklärungen geschrieben werden.

Empfindungswort	Deutsch	Türkisch
Aha	Resignation	pes etmek
Ei	Nachdenklichkeit	düşünme
Hurra	Entrüstung	öfke
Pfui	Erstaunen	şaşkınlık
Ach	Anerkennung	kabul etme/tanıma
Nanu	Ungläubigkeit	inanılmazlık
Oho	Unsicherheit	tereddüt
Hm	Verwunderung	afallama
Nein	Überraschung	hayrete düşme
Ja ja	Jubel	sevinç

Jetzt kann der Lehrende der Lernergruppe ein Arbeitsblatt, den er vor dem Unterricht vorbereitet, wo er das Gedicht auf Türkisch übersetzt und die Stellen der Empfindungswörter auslässt, verteilen. Da die Lernenden nun die Bedeutung von diesen Wörtern kennen, sollen sie die Lücken mit ihrer muttersprachlichen Entsprechung in der Umgangssprache ausfüllen.

Duygu İfadeleri

- Almanlar (aha)
- Almanlar (ei)
- Almanlar (hurra)
- Almanlar (pfui)
- Almanlar (ach)
- Almanlar (nanu)
- Almanlar (oho)
- Almanlar (hm)
- Almanlar (nein)
- Almanlar (ja ja)

Diese Interjektionsausrufe, die landeskundliches Wissen bevorzugen, und in der Umgangssprache bei Alltagssituationen öfters vorkommen, beziehungsweise am leichtesten durch den Aufenthalt im Zielsprachenland erlernt werden können, sind aus diesem Gedicht sehr angenehm herauszukriegen. Die interkulturelle, gegenseitige Kollation, ermöglicht den Lernenden bei derartigen Situationen handlungsorientiert zu reagieren. Der Text bietet auch den Anlass zu dem Lernen der muttersprachlichen Empfindungswörter, womit wieder der Bewusst in beiden Sprachen erreicht wird.

6.2.1.5. Vermittlung der produktiven Fertigkeiten durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Schreiben ist eine produktive Fähigkeit, die durch dem Schreiben der gesprochenen Sprache erworben werden kann. "Beim Erlernen einer Fremdsprache sind die Verhältnisse i.d.R. so, dass geschriebene und gesprochene Sprache parallel erlernt werden, (...) (Bohn, 2001, S.921). Grund dessen sollten die mündlich gelernten auch schriftlich ausgeübt werden. Und für eine nachhaltige Lehre sollten schriftliche Übersetzungsübungen aus Texten trainiert werden. Denn, "Übersetzen ermöglicht Beschäftigung mit ganzen Texten und Schreiben ganzer Texte (...)" (Pellmann, 2005, s.2). Im weiteren werden einige Übersetzungsbeispiele für die Verbesserung von der Schreib- und Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht aufgewiesen.

Peter Bichsel: San Salvador

Er hatte sich eine Füllfeder gekauft.

Nachdem er mehrmals seine Unterschrift, dann seine Initialen, seine Adresse, einige Wellenlinien, dann die Adresse seiner Eltern auf ein Blatt gezeichnet hatte, nahm er einen neuen Bogen, faltete ihn sorgfältig und schrieb: „Mir ist es hier zu kalt“, dann „ich gehe nach Südamerika“, dann hielt er inne, schraubte die Kappe auf die Feder, betrachtete den Bogen und sah, wie die Tinte eintrocknete und dunkel wurde (in der Papeterie* garantierte man, daß sie schwarz werde), dann nahm er seine Feder erneut zur Hand und setzte noch großzügig seinen Namen Paul darunter.

Dann saß er da.

Später räumte er die Zeitungen vom Tisch, überflog dabei die Kinoinserate, dachte an irgend-

etwas, schob den Aschenbecher beiseite, zerriß den Zettel mit den Wellenlinien, entleerte seine Feder und füllte sie wieder. Für die Kinovorstellung war es jetzt zu spät.

Die Probe des Kirchenchores dauert bis neun Uhr, um halb zehn würde Hildegard zurück sein. Er wartete auf Hildegard. Zu all dem Musik aus dem Radio. Jetzt drehte er das Radio ab.

Auf dem Tisch, mitten auf dem Tisch, lag nun der gefaltete Bogen, darauf stand in blauschwarzer Schrift sein Name Paul.

„Mir ist es hier zu kalt“, stand auch darauf.

Nun würde also Hildegard heimkommen, um halb zehn. Es war jetzt neun Uhr. Sie läse seine Mitteilung, erschreke dabei, glaube wohl das mit Südamerika nicht, würde dennoch die Hemden im Kasten zählen, etwas müßte ja geschehen sein.

Sie würde in den „Löwen“ telefonieren.

Der „Löwen“ ist mittwochs geschlossen.

Sie würde lächeln und verzweifeln und sich damit abfinden, vielleicht.

Sie würde sich mehrmals die Haare aus dem Gesicht streichen, mit dem Ringfinger der linken Hand beidseitig der Schläfe entlangfahren, dann den Mantel aufknöpfen.

Dann saß er da, überlegte, wem er einen Brief schreiben könnte, las die Gebrauchsanweisung für den Füller noch einmal - leicht nach rechts drehen - las auch den französischen Text, verglich den

englischen mit dem deutschen, sah wieder seinen Zettel, dachte an Palmen, dachte an Hil-degard.

Saß da.

Um halb zehn kam Hildegard und fragte: „Schlafen die Kinder?“

Sie strich die Haare aus dem Gesicht.

Peter Bichsel: San Salvador

Kendine bir dolmakalem almıştı.

Birçok kez imzasını, sonra adının başharflerini, adresini, birkaç dagalı çizgi, sonra ebeveynlerinin adresini bir kağıda karaladıktan sonra, yeni bir sayfa aldı, düzgünce katladı ve “burası benim için çok soğuk”, sonra “Güney Amerika’ya gidiyorum” yazdı, sonra durdu, kalemin kapağını burarak kapattı, kağıda baktı ve mürekkebin kururken nasıl koyulaştığına baktı (kırtasiyede siyah olacağını garanti etmişlerdi), sonra kalemini yeniden eline aldı ve atlına kocaman adı Paul’u yazdı.

Sonra oturdu.

Daha sonra masadan gazeteleri topladı, bu esnada sinema ilanlarına bir göz gezdirdi, herhangi bir şey düşündü, kültablasını kenara itti, üzerine dalgalı çizgiler karaladığı kağıdı yırttı, dolma kalemini boşalttı ve tekrar doldurdu. Sinema filmi için artık çok geçti.

Kilise korosunun provası dokuza kadar sürüyordu, saat dokuz buçukta Hildegard dönmüş olurdu. Hildegard’ı bekliyordu. Radyoda müzik çalıyordu. Şimdi radyoyu kapattı.

Katlanmış kağıt, masanın üstünde, masanın tam ortasında, duruyor, üzerinde siyah-mavi yazıyla adı Paul yazıyordu. “burası benim için çok soğuk”ta yazıyordu.

Şimdi saat dokuzbuçukta Hildegard eve gelecekti. Şuan saat dokuzdu. Onun notunu okuyacak, korkacak, Güney Amerika meselesine inanmayacak, yine de sandıktaki gömlekleri sayacaktı, mutlaka bir şey olmuş olmalıydı.

“Löwen”i arardı.

“Löwen” Çarşamba günleri kapalı.

Gülümseyecek, ümitsizliği kalpılacak ve beklide razı olacaktı.

Defalarca saçlarını sol elinin yüzük parmağıyla her iki şakağı boyunca yüzünden çekecek, sonra mantosunun düğmelerini çözecekti.

Sonra oturdu, kime mektup yazabileceğini düşündü, dolmakalemin kullanma klavuzunu bir kez daha okudu- hafıfçe sağa doğru çevirin- Fransızca metni de okudu, İngilizce metni Almancası ile karşılaştırdı, tekrar kağıdına baktı, palmyeleri düşündü, Hildegard’ı düşündü.

Öylece oturuyordu.

Saat dokuz buçukta Hildegard geldi ve “Çocuklar uyuyor mu?” diye ordu.

Saçlarını yüzünden çekti.

Diese Kurzgeschichte von Peter Bichsel ist eine sehr geeignete Übung für die produktiven Fertigkeiten schreiben und Sprechen. Denn die bekannteste Besonderheit von den Kurzgeschichten Bichsels ist, die Möglichkeit von der Vollendung dieser Texte. Çapoğlu plädiert diese Eigenschaft in ihrer Magisterarbeit mit dieser Äusserung:

“Viel wichtiger ist, dass in Bichsels Kurzgeschichte und auch in seinen anderen Stücken nicht “alles” gesagt wird, d.h. wir müssen das von Bichsel “Angefangene”, selbst zu “Ende” bringen. Wir werden also von Bichsel dazu gezwungen, die Geschichte in der von ihm begonnenen Linie fortzusetzen” (Çapoğlu, S.1992. S.50)

Sie behandelt eine andere Kurzgeschichte “Die Tochter” von Bichsel in ihrer Studie “Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht” als Unterrichtsmaterial. Da der Text einen offenen Schluss hat, und nicht sicher auszuschliessen ist, ob Paul nach

Südamerika fährt, oder ob Hildegrad seine Mitteilung mitbekommt, kann der Lehrende von der Lernergruppe den Schluss der Geschichte bitten. Sie können während dem Unterricht mündlich weitererzählen oder es kann schriftlich vollendet werden. Sowie auch beides zusammen. Bei mündlichen oder schriftlichen Erzählungen steht die Reihenfolge der Geschehen im Vordergrund. Auch der lineare Ablauf der Geschichte kann den Lernenden die Erzählung der Geschichte erleichtern. Als Übersetzungsaufgabe aus dem Text wäre das Bindewort “dann” eine passende Übung für die Verbindung von Hauptsätzen. Grund der Charakteristik der Schreibweise von Bichsel, kommen in diesem Text viele kurze Sätze, wie in den Beispielen unten, die mit diesem Wort verbindet und linear aufgezählt werden.

Nachdem er mehrmals seine Unterschrift, dann seine Initialen, seine Adresse, einige Wellenlinien, dann die Adresse seiner Eltern auf ein Blatt gezeichnet hatte, ...

Birçok kez imzasını, sonra adının başharflerini, adresini, birkaç dalgalı çizgi, sonra ebeveynlerinin adresini bir kağıda karaladıktan sonra, ...

Wie es aus diesem Beispiel zu sehen ist, werden Hauptsätze mit dem gleichen Subjekt und Verb mittels dem Bindewort “dann” angeknüpft. Aber weil in diesem Satz die Existenz des Subjekts bewahren wird, ändert sich die syntaktische Satzfolge nicht.

Nachdem er mehrmals

... seine Unterschrift auf einem Blatt gezeichnet hatte,

... dann seine Initialen auf einem Blatt gezeichnet hatte,

... seine Adresse auf einem Blatt gezeichnet hatte,

... einige Wellenlinien auf einem Blatt gezeichnet hatte,

... dann die Adresse seiner Eltern auf einem Blatt gezeichnet hatte,

Wieder in dem nächsten Beispiel kommt die Änderung im ersten Teil des Satzes nicht vor, denn diese Sätze sind Zitate aus dem Brief von Paul. Aber im zweiten Teil, der

wieder mit “dann” verbindet wird, ändert sich die Wortstellung von dem Subjekt und Verb.

„Mir ist es hier zu kalt“, dann „ich gehe nach Südamerika“, dann hielt er inne, schraubte die Kappe auf die Feder,...

“burası benim için çok soğuk”, sonra “Güney Amerika’ya gidiyorum” yazdı, sonra durdu, kalemin kapağını burarak kapattı, ...

..., dann nahm er seine Feder erneut zur Hand und setzte noch großzügig seinen Namen Paul darunter.

Dann saß er da.

..., sonra kalemini yeniden eline aldı ve atlına kocaman adı Paul’u yazdı.

Sonra oturdu.

Wo in den ersten Sätzen die bekannte, regelmässige Wortstellung zu sehen ist, zeigt sich in den folgenden Beispielen der Platzaustausch von dem Subjekt und Verb. “Abverbien die zwischen zwei Hauptsätzen stehen und die Anreihungsfunktion haben, sind von den anderen Anreihungsadverbien unterschieden. Denn sie werden am Anfang des zweiten Satzes angewendet und wechseln die Stelle von dem Subjekt ab” (Uslu, 2008. S.90). Wie in diesen Beispielen: *-dann nahm er ... , dann hielt er, dann sass er.* “Ausserdem können sie auch im Satz vorkommen. Sie werden auch als Verbindungsadverbien genannt. Nach diesen Adverbien nimmt das konjugierte Verb und danach das Subjekt Platz” (Uslu, 2008. S.90) . Ausserdem können den Lernenden weitere Verbindungsadverbien, wie unten vorgeführt werden:

Ort: – da, - dort, - dahin

Addition: – ausserdem

Zeit: –da, -dann, - danach, - zuerst, - schliesslich

Grund: deshalb, darum, nämlich

Nicht ausreichender Grund: - trotzdem

Gegenüberstellung/Einschränkung: - allerdings

Gegenteilige Folge: - sonst

Jetzt kann der Lehrende mit seiner Lernergruppe die Geschichte zuende erzählen/schreiben. Während dessen werden die Lernenden bei der Teilnahme an dem Unterricht, in ihrer Muttersprache Nachdenken, den Vorgang genauso in ihrer Ausgangssprache Planen und den hergestellten Text in der Zielsprache auf Deutsch vorerzählen oder vorschreiben. Weil sie während der Durchführung des Unterrichts mit den Verbindungsadverbien entgegengekommen sind, und die Erzählung eine bestimmte Reihenfolge fordert, werden sie auch diese Adverbien für ihre Aufgabe anwenden. Ansatt der Vollendung von der Kurzgeschichte kann auch eine andere Erzählung oder ein Tagesablauf ohne Zeitangabe gemacht werden.

Nach Çapoğlu können “In dem sich die Lerner in Rede und Gegenrede über den Text zu verständigen versuchen, wenden sie vorhandene Ausdrucksmittel an, erwerben neue hinzu, erweitern oder festigen sie” (1992, S.51).

Spaziergang zu zweit

*Ein kleiner Mann,
dem sein Mut gut stand,
spazierte, bis er
eine Blome fand.
Die guckte er ap,
dann ging er fort
durch den grünen Walk
bis zum nächsten Ort.*

(Josef Guggenmos, zitiert aus Stojan, 2004, S.71)

İki kişilik gezinti

Bir küçük adam,

Cesareti (şapkası) çok yakışan,

Gezdi, bir çiçek

Bulana dek.

Ona baktı

Yanından ayrıldı

Yeşil ormanın içinden

Gelecek diyara

Das ist ein Rätselgedicht von Guggenmos. Der Befasser hat in diesem Gedicht absichtlich vier falsche Buchstaben eingesetzt. Das richtige Platzieren von den passenden Buchstaben, bilden nach der Reihe gelesen ein neues Wort. Das Gedicht hat als Aufgabe noch eine Frage: “Wer ging mit dem Mann mit? (Stojan, 2004, S.71)”. Der Lehrende kann die Korrigierung von den Lernenden als Übersetzungs- und Rechtschreibungsübung erfordern. In dem sie sich von der einen Seite amüsieren, werden sie von der anderen Seite die Bedeutungen in der Muttersprache und die Rechtschreibung in der Zielsprache von den einzelnen Wörtern lernen. Der Text sollte zum Schluss wie unten gefertigt sein:

Spaziergang zu zweit

Ein kleiner Mann,
dem sein M (H)ut gut stand,
spazierte, bis er
eine Blo (u)me fand.

Die guckte er ap(n),
dann ging er fort
durch den grünen Walk (d)
bis zum nächsten Ort.

Lösung: Hund

Während der Suche nach der Lösung werden die Lernenden die Begriffe Mut, Hut, Blume und Wald mit ihrer Rechtschreibung und Bedeutung schon kennenlernen. Es kann in der Klasse diskutiert werden, mit wem man spazieren gehen kann. Je nach den Ratschlägen kann der Lehrende eine schriftliche Erzählung, in dem sie mit jemand spazieren gehen verlangen.

Um etwas schriftliches in der Fremdsprache zu verfassen, werden sie wieder in der Muttersprache nachdenken und aus den existierenden Wörtern und Strukturen die sie kennen ein zielsprachlichen Text zu poduzieren versuchen. Im kognitiven Prozess wird der mentale Lexikon wieder für die muttersprachlichen Bedeutungen und ihre gegensprachlichen Entsprechungen rück greifen. Demzufolge wird wieder übersetzt. Durch diesen Übersetzungsübungen werden die Lernenden ihre Schreib- und Sprechfertigkeiten, sowie ihren Wortschatz erweitern.

Hallo! Guten Tag!

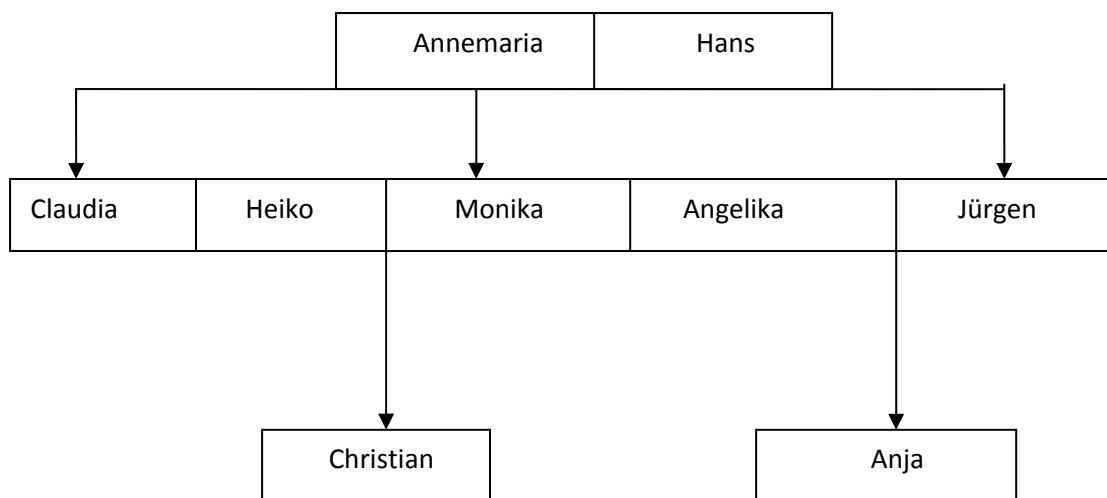
Mein Name ist Katja. Ich komme aus München und lebe schon 15 Jahre in Berlin. Ich bin Lehrerin von Beruf. Ich bin 39 Jahre alt und habe zwei Kinder. Meine Tochter Sabine ist 11 und geht ins Gymnasium. Mein Sohn Uwe ist 7 und geht in die Volksschule. Mein Mann arbeitet als Taxifahrer. Wir sind seit 17 Jahren verheiratet. Meine Hobbys sind Lesen und Sport. Ich treffe auch gerne Freunde und höre gern Musik.

Und wer sind Sie? ☺

Aufgabe: Übersetzen Sie den Text in Ihre Sprache und stellen Sie sich in Deutsch vor.

Diese bekannteste Schreibübung ist zwar einfach, aber für das Lernen der richtigen Satzfolge und für die Äusserung in der Ich – Sprache sehr geeignet. Durch dem Übersetzen dieses Textes werden die Lernenden an erster Stelle ihren Wortschatz verstärken und wieder die Orthographie besser anbauen. Wieder die mündliche Nacherzählung wird den Lernenden den Trainieren von der Aussprache ermöglichen.

Familie Müller



Aufgabe: Schreiben Sie zuerst die Verwandschaftsbeziehung stilwortartig auf Türkisch. Bilden Sie dann ein Text auf Deutsch.

Zu den Beispielen für die produktiven Übersetzungsübungen kann im weiteren die Vertextlichung eines graphischen Stammbaums gezeigt werden. Für die Vertextung dieser graphischen Darstellung müssen anfanglich die zielsprachlichen Entsprechungen der Familienmitglieder vorgestellt werden. Deswegen kann im Fremdsprachenunterricht von den Lernenden die Abschätzung der gemeinten Person wie in der unten vorgetragenen Aufgabe gefordert werden.

Müller	Soyad
Annemaria	Anne
Hans	Baba
Claudia	Kız çocuk
Monika	Kız çocuk

Jürgen	Erkek çocuk
Heiko	Monika'nın kocası/damat
Angelika	Jürgen'nin karısı/gelin
Christian	Heiko ile Monika'nın oğlu/torun
Anja	Angelika ile Jürgen'nin kızı/torun

Das ist die Familie Müller. Annemaria und Hans sind die Eltern von Claudia, Monika und Jürgen. Monika ist verheiratet mit Heiko. Sie haben einen Sohn. Er heisst Christian. Angelika und Jürgen sind die Eltern von Anja. Christian und Anja sind die Enkelkinder von Annemaria und Hans.

Mit dieser Übung können die Lernenden im Unterricht ihre schriftliche, so wie ihre mündliche Begabungen in der Zielsprache mit Bewusst in den gegenseitigen Sprachen Deutsch und Türkisch entwickeln. Diese Textproduktion wird durch das Schreiben, ihrer persönlichen Äusserungsfähigkeit und durch die mündliche Nacherzählung ihrer Sprechfertigkeit beitragen.

Korrigieren Sie den Text und beenden Sie ihn.

eine reise

familie kaltenberg fuhr im letzten herbst nach bayern. es waren ferien und herr kaltenberg wollte die sonnigen tage zum wandern ausnutzen. die familie wohnte in einer kleinen

pension am rande des gebirges. gleich am ersten tag machte herr kaltenberg eine kleine probewanderung. alles verlief gut. später musste dann die ganze familie mitkommen.

sie gingen am frühen morgen los. angekleidet mit wanderstiefeln und regenjacken für den notfall. nach einer stunde waren die kinder völlig erschöpft. also machten sie eine pause. sie assen mitgebrachte brote, obst und schokolade.

alle waren jetzt so müde, dass sie ein kleines schläfchen machen wollten. sie legten sich unter einen baum und schliefen ein. währenddessen kam ein gewitter, es blitzte und donnerte, die kinder und frau kaltenberg wurden wach und fürchteten sich. herr kaltenberg jedoch schlief immer noch tief und fest. alle versuchten ihn zu wecken, aber ohne erfolg.

was war geschehen? langsam began es auch zu regnen und es wurde sehr kalt. herr kaltenberg träumte so intensiv, dass er nicht wach wurde. er träumte, dass ...

(Diktat: Thema Gross- und Kleinschreibung. Die Teilnehmer bekommen den Text und sollen ihn allein oder in Partner- bzw. Gruppenarbeit korrigieren.)

Bir Yolculuk

kaltenberg ailesi geçen sonbaharda bavyeraya gitti. tatildi ve bay kaltenberg gezinti yapmak için güneşli günleri değerlendirmek istiyordu. aile sıradağların kenarında küçük bir pansiyonda kalıyordu. hemen ilk gün bay kaltenberg bir deneme gezintisi yaptı. her şey yolunda idi. Sonra tüm aile gelmek zorundaydı.

sabahın erken saatinde yola çıktılar. acil durumlar için gezinti botu ve yağmurluk giymiş olarak. bir saat sonra çocuklar tamamen bitap düşmüştü. bir mola verdiler. yanlarında getirdikleri ekmek, meyve ve çikolataları yediler.

şimdi hepi öyle yorgundu ki, bir şekerleme yapmak istiyordu. bir ağacın altına yattılar ve uyudular. bu arada bir sağanak bastırdı, şimşekler çaktı ve gök gürledi, çocuklar ve bayan kaltenberg uyandı ve korktu. ama bay kaltenberg hala derin uykuda idi. Hepsi onu uyandırmaya çalıştı, ancak başaramadılar.

ne olmuştu? yavaş yavaş yağmur yağmaya da başladı ve hava çok soğudu. bay kaltenberg öyle derin rüyada idi ki, rüyasında ...

Um in diesen Text die Rechtschreibung zu korrigieren, müssen die Regeln erst den Lernenden in Kenntnis gesetzt werden. Diese Regeln für die Deutsche Gross- und Kleinschreibung werden im Duden wie unten gereiht:

Die Grundregel lautet, dass Substantive (Nomen, Hauptwörter), Satzanfänge und Eigennamen mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Die folgende Darstellung behandelt die Groß- und Kleinschreibung unter diesen Gesichtspunkten:

Substantive und ehemalige Substantive ([Regeln 67–71](#)) (vorgestern Nacht, abends, ich nehme teil)

Substantivierungen (Gebrauch von Wörtern anderer Wortarten als Substantive) ([Regeln 72–82](#)) (das Gute, im Dunkeln tappen, eine Acht schreiben, jeder Dritte, das Rechnen)

Anrede ([Regeln 83–85](#)) (Was hast du dir dabei gedacht? Haben Sie alles besorgen können?)

Titel und Namen ([Regeln 86–91](#)) (Klein Dora, italienischer Salat, das Ulmer Münster, kafkäske Gestalten)

Satzanfang ([Regeln 92–96](#)) (De Gaulle starb am 9. November 1970. 's ist geradezu unglaublich!)

Einzelbuchstaben und Abkürzungen ([Regel 97](#)) (das A und O, US-amerikanisch)

[<http://www.duden.de/rechtschreibregeln/gross-und-kleinschreibung>]

Jetzt kann der Lehrende fragen, wie die Gross- und Kleinschreibung in der türkischen Sprache ist. Es wird sich herauszeigen, dass zwar auch in Türkisch die Satzanfänge gross sind, aber ausser Eigennamen werden Substantive und alle andere Satzelemente klein geschrieben. Für die Unterscheidung der Satzanalyse, ob im Satz ein Substantiv, ein Adjektiv oder ein Verb vorkommt, kann die türkische Entsprechung weiterhelfen. Zum Beispiel:

reise	yolculuk	isim/Substantiv
bayern	Bavyera	özel isim/Eigenname
herr	bay	hitap/Anrede

Währenddessen die Gross- Kleinschreibung gelernt wird, kann auch an gleicher Stelle der Wortschatz erweitert werden. Wenn der erste Satz an die Tafel geschrieben und gemeinsam durchschaut wird, kann es besser verstanden werden.

familie kaltenberg fuhr im letzten herbst nach bayern.

Es wird zuerst an den Satzanfang geachtet. Danach wird nach den Substantiven und Eigennamen nachgeschaut.

Das Wort **“familie”** steht am Satzanfang, grundessen soll es gross geschrieben werden. Ist es ein Substantiv? Auf türkisch heisst es “aile”. Wiederum ist es ein Substantiv und hat den Artikel “die”.

“kaltenberg” ist ein Eigenname. Der Familienname von der Familie im Text. Grundessen wird dieser Begriff in beiden Sprachen gross geschrieben.

“herbst” heisst auf türkisch “sonbahar”, und ist ein Substantiv in Türkisch und Deutsch. Weil es ein Substantiv ist und den Artikel “der” hat, muss es in Deutsch gross geschrieben werden.

“Bavyera” ist die türkische Entsprechung für “bayern” und ist in beiden Sprachen der Eigenname für eine Region.

Weil dieser Text aus kurzen und syntaktisch einfach gebauten Sätzen entsteht, kann die Übersetzung in die Muttersprache von diesem Text sehr behilflich für die Rechtschreibung in der Ausgangssprache und in gleicher Zeit in der Zielsprache sein. Nach der Erläuterung dieser Ordnungen können im Fremdsprachenunterricht diesartige Texte entweder mündlich diktiert oder wie hier fehlerhaft angewiesen und die Korrektur verlangt werden. Die Auswahl der Aufgaben ist völlig mit der Begabtheit der Lehrenden, so wie der Lernenden in Verbindung. Wichtig ist hier die Unterscheidung von den Satzelementen. Nach einer durchführten Korrektur sollte der Text wie unten ausgearbeitet sein:

Eine Reise

Familie Kaltenberg fuhr im letzten Herbst nach Bayern. Es waren Ferien und Herr Kaltenberg wollte die sonnigen Tage zum Wandern ausnutzen. Die Familie wohnte in einer kleinen Pension am Rande des Gebirges. Gleich am ersten Tag machte Herr Kaltenberg eine kleine Probewanderung. alles verlief gut. Später musste dann die ganze Familie mitkommen.

Sie gingen am frühen morgen los. Angekleidet mit Wanderstiefeln und Regenjacken für den Notfall. Nach einer Stunde waren die Kinder völlig erschöpft. Also machten sie eine Pause. sie assen mitgebrachte Brote, Obst und Schokolade.

Alle waren jetzt so müde, dass sie ein kleines Schläfchen machen wollten. Sie legten sich unter einen Baum und schliefen ein. Währenddessen kam ein Gewitter, es blitzte und donnerte, die Kinder und Frau Kaltenberg wurden wach und fürchteten sich. Herr Kaltenberg jedoch schlief immer noch tief und fest. Alle versuchten ihn zu wecken, aber ohne erfolg.

Was war geschehen? Langsam began es auch zu regnen und es wurde sehr kalt. Herr Kaltenberg träumte so intensiv, dass er nicht wach wurde. er träumte, dass ...

Ausser der Rechtschreibung wird in diesem Text auch das Weiterschreiben von der Geschichte gewünscht. Wieder dieser Wunsch kann die Orthographie und die individuelle Ausdrucksfähigkeit durch persönliches Schreiben, das nochmals die Übersetzung aus dem vorhandenen mentalischen Lexion in der Zielsprache bedingt, weiterbilden.

Da die Übersetzung das wechselseitige Übertragen von den gegenseitigen Sprachen erfordert, werden die Lernenden “durch Übersetzungspraxisen, wie jede Einheit der beiden Sprachen im unterschiedlichen Kontext angewendet wird” (Aktaş; Koçak, 2012, S.12) ausüben und wieder durch das “Teilnehmen an diesen Übersetzungsübungen die vier Sprachfertigkeiten, die bei der Fremdsprachenlehre bezweckt werden, befestigen” (Aktaş; Koçak, 2012, S.12).

Swimm, Schwan, schwimm!

Schwan weiss wie Schnee,

schwimm über den See!

Schwimm, schwimm, Schwan,

schwinn zu uns heran!

Schwan, schwimm, schwimm!

Schwimm, Schwan, schwimm!

Schwimm, schwimm, Schwan!

Da kommt er bei uns an.

(Josef Guggenmos, zitiert aus Stojan, 2004, S.71)

Yüz Kuğu Yüz!

Kuğu, kar gibi beyaz

Gölde yüz!

Yüz, yüz kuğu,

Bize doğru yüz!

Kuğu yüz, yüz!

Yüz kuğu yüz!

Yüz, yüz kuğu!

İşte yüzüyor bize doğru.

Das von Guggenmos sprachspielerisch zusammengefasste Gedicht “Schwimm Schwan schwimm!” eignet sich vorwiegend für den Fremdsprachenunterricht. Durch der Repetition von den Wörtern wie “Schwan” und “schwimmen” kann vornehmlich die Rückübersetzung als Übungsart angemessen trainiert werden. Hauptsächlich in der zweiten Strophe wird diese Übersetzungstechnik, das Speichern der einzelnen Wörter ermöglichen. In dem die mündliche Wiederholung ausgerechnet die Aussprache von dem “sch” verfeinern wird, realisiert das Rekapitulieren die Veredelung der Mundmotorik.

Schwan, schwimm, schwimm!

Kuğu yüz, yüz!

Schwimm, Schwan, schwimm!

Yüz kuğu yüz!

Schwimm, schwimm, Schwan!

Yüz, yüz kuğu!

Anstatt einer bedeutungslosen Vorlesung von diesen Wörtern, wäre womöglich eine semantisierte Äusserung leichter aus zu sprechen. “Besser als Einzelwörter sind kleine Wortgruppen, die gleichzeitig die rhythmischen und melodischen Strukturen festigen helfen, sie sollten nach Möglichkeit einem Thema oder einer Situation zugeordnet sein und dem zu vermittelnden Wortschatz entstammen” (Hirschfeld, 2001, S.875). Wieder die Gleichnis mit der muttersprachlichen Betonung kann für eine Zielnahe Aussprache dienen. Z. B. kann hier das “sch” mit dem Laut “ş” in Türkisch gegenübergestellt und nach weiteren Beispielen wieder mit diesen Buchstaben und ihrer Intonation die Artikulation ausgeübt werden.

Schwan wie şafak (Dämmerung)

Schule wie Şule (Mädchenname/Feuer)

Schaal wie şal

Solange die Lernergruppe nicht aus unterschiedlichen Muttersprachlern entsteht, kann bei diesen Lernenden “die Unterrichtssystematik und inhaltliche Schwerpunktsetzung zusätzlich nach kontrastiven Aspekten (gemeinsamkeiten und Unterschieden bei Intonation, Vokalen, Konsonanten, Schrift von Ausgangs- und Zielsprache) aufgebaut werden” (Hirschfeld, 2001, S.875).

Vergleich der Aussprache von Diphthongs in Deutsch und Türkisch

Diphthong	Deutsch	Türkisch	Deutsch	Türkisch
eu	Eule	oymak	Seule	boylu
ch	Chrom	krom	Buch	şah
ck	Zucker	bakkal	Schnecke	takke
ei	Eisen	ayna	Stein	saygı
ie	Biene	iğne	Stiefel	hezimet

Da die “Sprachwahrnehmung an Klangbildern der Muttersprache orientiert ist” (Hirschfeld, 2001, S.873), wird die Gegenüberstellung der muttersprachlichen Laute mit den zielsprachlichen Lauten die phonetische Aussprache erleichtern. Nach dem Vergleich dieser phonetischen Regeln in beiden Sprachen kann aus diesem lyrischen Text durch Vorleseübungen und ihrer muttersprachlichen Ausdrucksbeispielen, die Aussprache von “sch”, mit ihrem äquivalentem “ş”, mit Spass und Freude am Fremdsprachenunterricht beigebracht werden.

Die Welt der Bücher

In einer Bibliothek findest du viele Bücher zum Ausleihen. Es gibt zwei grosse Gruppen von Büchern. In belletristikbüchern werden Geschichten erzählt und in Sachbüchern werden Sachthemen meist mit vielen Fotos und Bildern erklärt. Frauen, die Bücher schreiben, nennt man Autorinnen. Männer, die Bücher schreiben, nennt man Autoren. Richtige Leseratten achten bei der Auswahl ihrer Lektüre nicht nur auf die Titelseite, sondern lesen den Klappentext, weil sie darin einiges über den Inhalt und die Handlung des Buches

erfahren. Um ein Buch zu gestalten verwendet man illustrationen. Das sind oft gemalte Bilder oder Strichzeichnungen. Der zweite Namen in einem Buch ist somit meist derjenige des IllustratorS. Wenn eine Geschichte mit den gleichen Hauptpersonen in mehreren Büchern erzählt wird, spricht man von einer Reihe. Hat ein Schriftsteller ein Buch geschrieben, sucht er einen Verlag, der das Buch veröffentlicht. So kannst du ein Buch dann in der Buchhandlung kaufen. Mit der ISBN-Nummer kannst du ein bestimmtes Buch bestellen. Erfolgreiche Bücher werden oft in andere Sprachen übersetzt. Wird ein erfolgreiches Buch über viele Jahre gekauft und gelesen, spricht man irgendwann von einem Klassiker.

[<http://www.schule.rorschach.ch/potatoe/4de029/4de029.htm>]

Kitapların Dünyası

Bir kütüphanede ödünç alabileceğin birçok kitap bulursun. Ktaplar iki büyük gruptan oluşur. Edebi kitaplarda hikayeler anlatılır, araştırma kitaplarında çoğunlukla birçok resim ve fotoğraflarla konular açıklanır. Kitap yazan kadınlara, bayan yazar denir. Kitap yazan erkeklere yazar olarak adlandırılır. Gerçek kitap kurtları okuyacaklarını seçerken yalnız kapaksayfasına dikkat etmezler. Aynı zamanda tanıtım sayfasını da okurlar. Çünkü burada kitabın içeriği ve konusu hakkında bilgi edinebilirler. Bir kitabı oluşturmak için resimler kullanılır. Bunlar çoğu zaman boyanmış ya da çizilmiş resimlerdir. Böylece bir kitaptaki ikinci isim genelde resimleyenin adıdır. Bir hikaye aynı konu kahramanı ile birden fazla kitapta anlatılırsa, bir seriden sözedilir. Bir yazar bir kitap yazdığında, kitabı yayınlayacak bir yayınevi arar. O zaman sen bir kitabevinden kitap alabilirsin. Belli bir kitabı seri nurasından sipariş edebilirsin. Başarılı kitaplar genelde başka dillere çevrilir. Bir kitap uzun yıllar satılıp okunduğu zaman, bir zaman bir klasikten sözedilir.

Dieser Text kann für sehr verschiedenen Unterrichtsmöglichkeiten, wie die Wortschatzübung oder Nacherzählung angewendet werden. Aber in dem man ein Lückentext von ausgewählten Wörtern vorbereitet und Übersetzungsübungen in diese Lücken einsetzt, können Schreib- und Sprechübungen trainiert werden. Bevor der Text in die Praxis gesetzt wird, kann der Lehrende “das Buch” als Diskkussionsthema” vorschlagen. Es werden unbedingt Wörter aus dem Wortfeld kommen. Nun können die Lernenden das Thema von dem Text ungefähr schätzen. Nachdem der Text im Unterricht durchgelesen wird, können bestimmte Wörter, wie unten sortiert und mit einem Wörterbuch semantisiert werden.

Bibliothek	Kütüphane
Belletristik	edebi
Autoren	erkek yazar
Autorinnen	kadın yazar
Illustrators	resimleyen
Hauptpersonen	konu kahramanı
Buchhandlung	kitapevi
Lektüre	okunacak şey
Klappentext	tanıtım sayfası
Inhalt	içerik
Klassiker	klassik
Handlung	olay
Illustrationen	resimleme
Reihe	seri

Verlag	yayınevi
ISBN-Nummer	seri numarası
übersetzen	çevirmek
Sach	araştırma
Titelseite	kapak

Am Ende des Unterrichts kann der Lehrende einen Lückentext den er vorher vorbereitet hat, austeilen. Jetzt soll der Lehrende den Text diktieren. Aber an den Lücken sollen die muttersprachlichen Bedeutungen vorgelesen werden und die Aufgabe heisst, “es sollen die zielsprachlichen Bedeutungen eingesetzt werden”. Der von dem Lehrenden vorgelesener Text kann wie im Beispiel hergestellt werden:

Die Welt der Bücher

In einer kütüphane findest du viele Bücher zum Ausleihen. Es gibt zwei grosse Gruppen von Büchern. In edebi kitaplarda werden Geschichten erzählt und in araştırma kitaplarında werden Sachthemen meist mit vielen Fotos und Bildern erklärt. Frauen, die Bücher schreiben, nennt man bayan yazar . Männer, die Bücher schreiben, nennt man erkek yazar . Richtige Leseratten achten bei der Auswahl ihrer okunacak şey nicht nur auf die kapak sayfası , sondern lesen den tanım sayfası , weil sie darin einiges über den içerik und die konu des Buches erfahren. Um ein Buch zu gestalten verwendet man resimlemeler . Das sind oft gemalte Bilder oder Strichzeichnungen. Der zweite Namen in einem Buch ist somit meist derjenige des resimleyen sanatçı . Wenn eine Geschichte mit den gleichen konu kahramanı in mehreren Büchern erzählt wird, spricht man von einer

seri . Hat ein Schriftsteller ein Buch geschrieben, sucht er einen yayınevi , der das Buch veröffentlicht. So kannst du ein Buch dann in der kitapevi kaufen. Mit der seri numarası kannst du ein bestimmtes Buch bestellen. Erfolgreiche Bücher werden oft in andere Sprachen çevirmek . Wird ein erfolgreiches Buch über viele Jahre gekauft und gelesen, spricht man irgendwann von einem Klasik .

Während dem vorsichtigen Zuhören werden die Lernenden aus dem vorher trainierten Übungen und aus dem im kognitiven Lernprozess entstehenden mentalen Lexikon die Wörter übersetzen. Dabei werden die gegenseitigen Bedeutungen, so wie die lautliche Aussprache und Rechtschreibung der Wörter gespeichert. Durch dem Vorlesen oder Abhören (CD/Kassette/ Video usw.) von dem vollständig gefüllten Lückentext, wird die lautliche Wiederholung die phonetische und orthographische Begabungen in beiden Sprachen ermöglicht. In dieser Weise entwickelt sich neben der die Sprechmotorik die Schreibfähigkeit womit auch im weiteren der Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden beigetragen wird.

Sprechübung

Hör zu:

Das U

ist manchmal kurz

wie ein Sturz.

Manchmal aber sehnt es sich,

dann dehnt es sich,

dann passt ihm kein Schuh

und es gibt keine Ruh

und brüllt Muuh

mit der Kuh.

(Genial A2, S.65)

Konuşma Alıřtırmaları

Dinle:

U

bazen kısacık

düşüş gibidir.

ama hasret çeker bazen

uzar o zaman

o zaman olmaz hiçbir pabuç

huzur olmaz

böğürür inekle

muuh.

In diesem Zungenbrecher wird versucht, die Aussprache von dem Vokal “u” zu trainieren. Aber in gleicher Zeit wird auch Auskunft über dem Gebrauch des Vokals

gegeben. Aus der Übersetzung von der Sprechübung können die Lernenden Informationen über der Aussprache von dem Vokal ohne Hilfe herauskriegen. Nach dem der Text während der Durchführung des Unterrichts übersetzt wird, können die Lernenden diese Leitfaden aussuchen. Der Lehrende kann fragen: Welche Besonderheiten hat die Aussprache von dem Vokal “u”? Die Lernenden werden Aussagen wie unten bescheid sagen:

Der Vokal “u” wird manchmal ganz kurz ausgesprochen

Der Vokal “u” wird manchmal sehr lang ausgesprochen

Nach dieser Feststellung kann der Lehrende die Lernergruppe mit Aussprachemustern entgegenstellen und im Bereich der phonetischen Lautung für alle Vokale verständigen.

- wenn in einem Wort ein – h nach dem Vokalen a, e, i, u, ü und o kommt, wird es nicht ausgesprochen, aber längert den vorkommenden Vokal wie in den Beispielen in der Tabelle.

	langer Vokal		kurzer Vokal	
	Deutsch - Türkisch		Deutsch - Türkisch	
a -	Hahn	Hitabe	Mann	Kasa
e –	Mehl	Tesir	geben	erken
i –	Tier	Hazine	Tisch	Kişi
u –	Ruhe	Buğu	Hut	Turşu
ü -	fühlen	Düğme	füllen	Müdür
o –	Sohn	Soğan	Sonne	Konak

Die gleiche Erklärung gilt für den Buchstaben “e”. Wenn es im Wort nach einem Vokal kommt, wird es nicht ausgesprochen, aber verlängert die Aussprache von dem vorkommenden Vokal. Aber es steht nur nach den Buchstaben – i.

langer Vokal		kurzer Vokal	
Deutsch - Türkisch		Deutsch - Türkisch	
i –	Spiel	Veli	Bitte
	Ziege	Kaside	Bilgi
		Nichte	Şike

Genauso wie in der deutschen Sprache der Vokal “h” oder “e” den vorkommenden Buchstaben verlängert, leistet diese Dehnung in der türkischen Sprache der “ğ” . Çoşkun kündigt in seiner Studie auf der Trier Universität, “Die Vokale und Konsonanten in Standart Türkisch” (Standart Türkçedeki Ünlüler ve Ünsüzler), dass sie nach mehrzähligen Experimenten gesehen haben, dass “ğ” die vorkommenden Vokale verlängert und die nachkommende Silbe betont und dagegen bei manchen Wörtern als “y” ausgesprochen wird (vgl. Çoşkun, 2012, S.5-8). Auch wenn dieser Vokal nach dem “i” steht, verlängert es diesen, wie bei iğne, Niğde, çiğ usw.

Um diese phonetischen Laute in den gegenseitigen Sprachen besser kennen zu lernen, sind Texte wie immer mit dem selben Laut gereimte Gedichte oder Zungenbrecher sehr geeignet. Deswegen kann der Lehrende für die Aussprache und Anwendung von dem gezielten Vokal ein passenden Text wie dieser aussuchen und im Unterricht behandeln. Um die Aussprache von dem Vokal “u” in der deutschen und türkischen Sprache leichter aus zu üben, kann er z. B. nach der Vorführung der obigen Sprechübung, ein Zungenbrecher in türkisch, wie unten, in dem der “u” wiederholt wird entgegenstellen.

Tekerleme

Uluborlulu utangaç Ulviye ile Urlalı uğursuz Ulvi uğraşa uğraşa
Urfa'daki urgancılara uzun uzun ulam ulam urgan sattılar. Ulubathı utangaç
Ulaş'a uğursuz Ulunay'ın uzun uzun uzattığı urganı uğraşa uğraşa aldı.

Nach dem beide Texte ein paar mal durchlesen werden, kann die Lernergruppe gleichende Laute aus den betreffenden Texten aussuchen und die Aussprache vergleichen. Zum Beispiel:

kurzes “u” wie in *Ulaş* und *Sturz*

langes “u” wie *uğursuz* und *Schuh*

kurzes “u” wie in *urgan* und *kurz*

langes “u” wie *uğraşa* und *Kuh*

Da die Phonetik für eine schöne Aussprache auch in der Muttersprache für wichtig erachtet wird, sind Beispiele wie diese in allen Sprachen leicht zu finden. Mit derartigen Überstzungsübungen kann der Lehrende an erster Stelle sowohl die Atmosphäre des Unterrichts heitern, die Acht der Lernenden auf den Vorgang anziehen, als auch eine wirkungsvolle, hochgradige Durchführung des Lektionthemas herausbringen. Daneben können die Lernenden wieder durch diesen Übungen besonders ihren Wortschatz bereichern. Sie werden auch sehen, dass nicht jede Übersetzung in der Zielsprache die gleiche Absicht erfüllt. Denn wo die Sprechübung in der Ausgangssprache durch ihrer Reimung eine wohlklingende Ton präsentiert, hört es sich in der zielsprachlichen Übersetzung nicht sehr angenehm an.

6.2.1.6. Vermittlung der rezeptiven Fertigkeiten durch Übersetzungsübungen aus Texten im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht ist im Sprachlernprozess zwischen den Sprachfähigkeiten, das Lesen die meist Bedeutung beigemessene Fertigkeit. Wogegen ihre Beziehung mit dem Hörverstehen fest steht, wurde diese Fertigkeit bis zu der kommunikativen Wende vernachlässigt. Heute wird diskutiert, inwieweit “der phonologische Kode für den lexikalischen Zugriff notwendig ist” (Lutjeharms, 2001, S.906). Hörverstehen kann als “(...) die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und auf höheren Ebenen Sinnentnahme und Verarbeitung” (Solmecke, 2001, S.894) bestimmt werden. Grund dessen ist das Lesen “ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen” (Lutjeharms, 2001, S.906). Je mehr die Lernenden im Fremdsprachenunterricht mit Hör- und Leseübungen entgegenkommen, desto besser werden sie die Sprache sprechen und schreiben können und in folge dessen, sie beherrschen.

Weil dem Hören und Lesen auch dieser Wert angemessen ist, kommen in jeden Lernmaterialien unterschiedliche Hör- und Lesetexte, sowie Übungen vor. Aber Übersetzungsübungen aus diesen Texten ist es nicht zu begnügen. Wobei durch Übersetzungsübungen die Sinnentnahme dieser Texte bedeutungsvoller, vergleichender und struktureller geleistet und durch “ (...) Kombination mit der visuellen Vorlage das Einprägen der Wörter unterstützt und die Segmentierung der Wortsequenz verdeutlicht” (Lutjeharms, 2001, S.905) werden kann. In Anlehnung dieser Äusserungen, werden jetzt Übersetzungsaufgaben aus Hör- und Lesetexten die als Beispiel für den Fremdsprachenunterricht ausgesucht sind, interpretiert.

SAUBERE LUFT FÜR GANZ EUROPA

Anfang der 1980er-Jahre gab es in den Medien häufig Berichte über kranke Bäume: „Der Wald stirbt“, hieß es dort oft. Denn in vielen Regionen Deutschlands und in anderen europäischen Ländern war der Wald in einem besorgniserregenden Zustand. Viele Bäume waren kahl. Grund war die hohe Luftverschmutzung. Aus vielen Fabriken, Kraftwerken und Autos in ganz Europa gelangten Schadstoffe in die Luft. Mit dem Regen kehrten sie zurück auf die Erde. Die mit Schadstoffen belasteten Niederschläge häufig „Saurer Regen“ genannt. Dieser Regen war es, der den Wald krank machte. „Saurer Regen“ verbreitet sich überall: Schadstoffe gelangen an sehr viel verschiedenen Orten aus verschiedenen Quellen in die Luft. Und mit dem Wind verteilen sie sich sehr weit, bevor sie vom Regen ausgewaschen werden. Es kann also zum Beispiel sein, dass Bäume im Bayerischen Wald krank wurden, weil Schadstoffe im Nachbarland Tschechien in die Luft gelangten. Die Luft sauber zu halten ist also eine Aufgabe, an der viele mitarbeiten müssen. Die Länder in der Europäischen Union haben daher Regeln beschlossen, die für alle gelten. Zum Beispiel wurde überall neues Benzin für Autos eingeführt, damit die Abgase weniger schädlich wurden. Und viele Fabriken mussten Filteranlagen einbauen. So werden giftige Stoffe aus den Abgasen gefiltert, statt sie in die Luft zu pusten. Heute ist die Luft in Europa viel sauberer als zu Zeiten des „Waldsterbens“.

[<http://www.umwelt-im-unterricht.de/medien/dateien/textpuzzle-umweltschutz-kennt-keine-grenzen-gs>]

TÜM AVRUPA İÇİN TEMİZ HAVA

1980’li yılların başında medyada sık sık hasta ağaçlar hakkında haberler çıkardı: ve o haberlerde çoğu zaman “ormanlar ölüyor” denirdi. Çünkü, Almanyanın birçok bölgesinde ve diğer Avrupa ülkelerinde ormanlar endişe

verici bir durumda idi. Çoğu ağaç çıplaktı. Sebebi havakirliliği idi. Birçok fabrikadan, elektrik santralinden ve arabalardan, zararlı maddeler havayı kirletiyordu. Bu zararlı maddeler, yağmurla birlikte yeniden toprağa dönüyorlar. Zararlı maddeyle yüklü bu yağmurlara çoğu zaman “asitli yağmurlar” denir. Ormanları hasta eden bu yağmurlardı. “asitli yağmurlar” her yere yayılıyordu: zararlı maddeler farklı yerlere, değişik kaynaklardan havaya erişiyor. Ve yağmurla yıkanmadan önce, rüzgâr vasıtasıyla çok uzaklara dağılıyordu. Mesela, Bavyera Ormanı’ndaki ağaçlar, komşu ülke Çek Cumhuriyeti’ndeki zararlı maddelerin havaya karışmasından kaynaklanıyor olabilir. Yani, havayı temiz tutma, birçok kişinin işbirliğini gerektiren bir görev. Bu yüzden Avrupa Birliği’ne üye ülkeler herkes için geçerli olan kurallar kararlaştırdılar. Örneğin, atık gazlar daha az zarar versin diye her yerde yeni benzin sürüldü. Ve çoğu fabrika filitre tesisi kurmak zorunda kaldı. Bu sayede, atık gazları havaya püskürtmek yerine, zararlı maddeler filitre edildi. Bugün Avrupada hava “orman ölümleri” zamanından çok daha temiz.

Die thematische Verbindung von dem ausgewählten Texten mit der Lektionseinheit ist wichtig. Für dem Entschliessen der textlichen Bedeutung spielt das gleiche Thema oder der gleiche Wortfeld eine signifikante Rolle. Besonders Bilder raten den Lernenden das Thema, somit das Wortfeld. Da in den Lehrmaterialien der Affäre “Umwelt” sehr oft zu begegnen ist, und die Lernenden von dem muttersprachlichen Unterricht so wie aus dem Alltag, in diesem bereich schon Vorwissen haben, wurde ein Text über der Umweltverschmutzung ausgewählt.

Am Anfang des Unterrichts kann das Thema des Textes von dem Lehrenden in Diskussion gestellt werden. In dieser Weise können die vorhandenen Begriffe über diesem Thema wiederholt und neue Fremdwörter erlernt werden. Nachdem mit diesem Schritt einige betreffende Wörter aus dem Wortfeld “Umweltschutz” bekannt gemacht werden, kann der Text laut vorgelesen oder wenn möglich angehört werden. Schliesslich können die Lernenden gruppiert werden und jeder Gruppe kann mit einer Textpuzzle Aufgabe beauftragt werden. Der Lehrende kann den Text wie unten in Abschnitte teilen.

SAUBERE LUFT FÜR GANZ EUROPA

- 1- Denn in vielen Regionen Deutschlands und in anderen europäischen Ländern war der Wald in einem besorgniserregenden Zustand. Viele Bäume waren kahl.
- 2- Anfang der 1980er-Jahre gab es in den Medien häufig Berichte über kranke Bäume: „Der Wald stirbt“, hieß es dort oft.
- 3- Dieser Regen war es, der den Wald krank machte. „Saurer Regen“ verbreitet sich überall: Schadstoffe gelangen an sehr viel verschiedenen Orten aus verschiedenen Quellen in die Luft. Und mit dem Wind verteilen sie sich sehr weit, bevor sie vom Regen ausgewaschen werden.
- 4- Zum Beispiel wurde überall neues Benzin für Autos eingeführt, damit die Abgase weniger schädlich wurden. Und viele Fabriken mussten Filteranlagen einbauen. So werden giftige Stoffe aus den Abgasen gefiltert, statt sie in die Luft zu pusten. Heute ist die Luft in Europa viel sauberer als zu Zeiten des „Waldsterbens“.
- 5- Es kann also zum Beispiel sein, dass Bäume im Bayerischen Wald krank wurden, weil Schadstoffe im Nachbarland Tschechien in die Luft gelangten. Die Luft sauber zu halten ist also eine Aufgabe, an der viele mitarbeiten müssen. Die Länder in der Europäischen Union haben daher Regeln beschlossen, die für alle gelten.

- 6- Grund war die hohe Luftverschmutzung. Aus vielen Fabriken, Kraftwerken und Autos in ganz Europa gelangten Schadstoffe in die Luft. Mit dem Regen kehrten sie zurück auf die Erde. Die mit Schadstoffen belasteten Niederschläge häufig „Saurer Regen“ genannt.

Nun sollen die Lernenden den durcheinander gebrachten Text wieder in die richtige Reihe bringen. Aber da die Lernenden diese Aufgabe durch der Übersetzung in der Muttersprache besser Verstehen und durch der Rückübersetzung leichter in die Reihenfolge bringen werden, soll zuerst jede Gruppe den muttersprachlichen Text mit dem Vergleich an dem ausgagnssprachlichen Text, die von dem Lehrenden wieder an die Gruppen verteilt wird, angefertigt und in die richtige Folge gebracht werden.

- 1- Çünkü, Almanyanın birçok bölgesinde ve diğer Avrupa ülkelerinde ormanlar endişe verici bir durumda idi. Çoğu ağaç çıplaktı.
- 2- 1980’li yılların başında medyada sık sık hasta ağaçlar hakkında haberler çıkardı: ve o haberlerde çoğu zaman “ormanlar ölüyor” denirdi.
- 3- Ormanları hasta eden bu yağmurlardı. “asitli yağmurlar” her yere yayılıyordu: zararlı maddeler farklı yerlere, değişik kaynaklardan havaya erişiyor. Ve yağmurla yıkanmadan önce, rüzgâr vasıtasıyla çok uzaklara dağılıyordu.
- 4- Örneğin, atık gazlar daha az zarar versin diye her yerde yeni benzin sürüldü. Ve çoğu fabrika filitre tesisi kurmak zorunda kaldı. Bu sayede, atık gazları havaya püskürtmek yerine, zararlı maddeler filitre edildi. Bugün Avrupada hava “orman ölümleri” zamanından çok daha temiz.

- 5- Mesela, Bavyera Ormanı'ndaki ağaçlar, komşu ülke Çek Cumhuriyeti'ndeki zararlı maddelerin havaya karışmasından kaynaklanıyor olabilir. Yani, havayı temiz tutma, birçok kişinin işbirliğini gerektiren bir görev. Bu yüzden Avrupa Birliği'ne üye ülkeler herkes için geçerli olan kurallar kararlaştırdılar.

- 6- Sebebi havakirliliği idi. Birçok fabrikadan, elektrik santralinden ve arabalardan, zararlı maddeler havayı kirletiyordu. Bu zararlı maddeler, yağmurla birlikte yeniden toprağa dönüyorlar. Zararlı maddeyle yüklü bu yağmurlara çoğu zaman "asitli yağmurlar" denir.

So wie dem Lernen der Ausdrücke im Thema "Umweltverschmutzung", werden auch die syntaktischen Wortstellungen die Konjunktionwörter (denn/çünkü, zum Beispiel/örneğin – mesela, und/ve usw.) für die Satzverbindungen erlernt. Die Lernenden werden mit dem Vergleich und durch Übersetzungsübungen aus diesartigen Texten, "bei schriftlichen und mündlichen Kommunikationen situationsgemässe Sätze produzieren, und mit diesen Sätzen eine gemütliche Realisationsgewohnheit ermöglichen, können" (Aktaş; Koçak, 2012, S.13). Nach dem Zuordnen der durcheinander gebrachten Abschnitten soll der Text in der fremden und muttersprachlichen Sprache nochmals vorgelesen werden. So mit wird durch dem Lesen die Aussprache und das Hörverstehen weitergebildet. Denn durch das Lesen vom Neuern werden die neu gelernten Wörter im Thema "Umweltschutz" wiederholt, und mithin die Hörfähigkeit, nebenbei die Aussprache trainiert. Wieder werden auf die während dem Unterricht erwähnten Konjunktionwörter geachtet und für weitere Ausserungsmöglichkeiten in mündlichen oder schriftlichen Texten, Merkmale signifiert. Überdies wird durch der Kombination nach dem kontextlichen Zusammenhang das Erreichen einer textlichen Einheit erlangt. Womit erneut das Erschlessen von semantischen Äusserungen die Sinnentnahme aus dem textlichen Kontext erzielt werden kann.

Weil die Lernenden an erster Stelle im Fremdsprachenunterricht mit Lese- und Hörtexten entgegen kommen, können eigentlich Übersetzungsübungen aus diesen

Texten als Grundlage für die Schreib- und Sprechfertigkeiten dienen. Durch den Übersetzungen dieser Texte oder manchen Sätzen, so wie einzelne Wörter die diese mündliche oder schriftliche Fassungen bilden, können die Lernenden einen semantischen, syntaktischen, lexikalischen und grammatischen Bewusst in den gegenseitigen Sprachen erzielen.

Grußbotschaften

Für Dieter Kerschek

ich grüße euch & euch & euch

ich grüße auch euch

ich grüße alle anderen ebenfalls

ich grüße mich Dieter Kerschek besonders

ich grüße zurück und im voraus

ich grüße den der mich grüßt

ich grüße selbst den der mich nicht grüßt

ich lasse grüßen

ich grüße die toten wie die lebendigen

ich grüße aus dem urlaub

ich grüße die kreisenden kosmonauten

ich grüße die hauskatze schnurr (sie grüß ich)

ich grüße diese grußbotschaften

ich grüße

Dieter Kerschek için selamlama mesajları

Sizi & sizi & sizi selamlıyorum
 Sizi de selamlıyorum
 Diğer herkesi aynı şekilde selamlıyorum
 Özellikle kendimi, Dieter Kerschek'i selamlıyorum
 Önceden ve geri selamlıyorum
 Beni selamlayanı selamlıyorum
 Bizzat beni selamlamayanı selamlıyorum
 Selam gönderiyorum
 Yaşayanları da ölenleri de selamlıyorum
 Tatilden selamlıyorum
 Dönüp duran astronotu selamlıyorum
 Ev kedisi Schnurr'u selamlıyorum (onu ben selamlıyorum)
 Selamlaşma mesajlarını selamlıyorum
 Selamlıyorum

Die Einführung dieses Textes in den Fremdsprachenunterricht kann für die Fortbildung von der Phonetik, aber auch besonders für feste Einprägungen von bestimmten Ausdrücken hilfeleisten. Der simple syntaktischer Aufbau von den Versen und die mehrmalige Wiederholung von dem Wort „begrüssen“ reduziert den Lernenden der Fremdsprache das Begegnen auf einemmal mit vielen Fremdwörtern. Weil es im Text immer wieder um die gleichen Ausdrücke geht, kann dieses Gedicht sehr leicht in die Muttersprache übersetzt werden. Durch den Einsatz der Übersetzung können die Lernenden den Begriff „begrüssen“ durch der selben Anhäufung die in der Übertragung in der gegensprachlichen Fassung widerspiegeln wird, erlernen. Nach dem der ausgangsprachlicher Text in die Zielsprache gemeinsam übersetzt wird, kann für die Durchführung des Unterrichts die Lernergruppe in zwei geteilt werden. Es kommen immer ein Lernender aus den Gruppen an die Tafel und einer liesst eine Zeile aus dem Ausgangstext und der andere aus dem Zieltext.

ich grüße euch & euch & euch
 Sizi & sizi & sizi selamlıyorum
ich grüße auch euch
 Sizi de selamlıyorum
ich grüße alle anderen ebenfalls
 Diğer herkesi aynı şekilde selamlıyorum

Durch dieser Übersetzungsübung im Fremdsprachenunterricht, die als Sandwichtechnik bezeichnet wird, werden die Lernenden die Aussprache, nebenbei die gegenseitige Bedeutung von „begrüssen“ und „selamlama“ durch der mehrzahligen Nachahmung von Hör- und Leseverstehen während dem Lernprozess erwerben. Daneben werden sie die Lautlängen von dem Vokal –ü bei „begrüssen“ und von – a bei „selamlama“, die für den Ausdruck dieser Begriffe von Bedarf ist, sich anmerken.

Genauso auffallend ist bei der Übersetzung die unterschiedliche Wortstellung im Text. Wobei im Ausgangstext das Verb „begrüssen“ an zweiter Stelle, nach dem Substantiv steht, kommt es in der zielsprachlichen Übersetzung am Ende des Satzes. Mit diesen Feststellungen aus diesem literarischen Text, können die Lernenden ihre Begabungen an der Aussprache erweitern und durch der Sandwich technischen Übersetzungsübungen die richtige Wortstellung in beiden Sprachen anbauen. Darüber hinaus werden sie wieder infolge dieser Übersetzungsübungen das Textverstehen und somit ihr Lese- und Hörverstehen, wie ihre Lese- und Hörfertigkeit weiterbilden.

Katzen fressen nicht immer Mäuse

Es ist Abend. Die Mausfamilie ist zu Hause. Die Mäusekinder spielen, die Mäuseltern sehen fern. Plötzlich schleicht sich eine große schwarze Katze an, setzt sich vor das Mauseloch, schaut mit gefährlichen gelben Augen ins Mäusehaus und wartet. Die vier kleinen Mäusekinder haben große Angst und weinen. Der Mäusevater ist sehr nervös. Die

Mäusemutter denkt lange nach. Dann macht sie sich ganz dick und bellt sehr laut:

„Wau wau!“. Die Katze hört das Bellen und läuft erschrocken weg. Vater Maus und die Mäusekinder sind sehr glücklich. „Na ja“, sagt Mutter Maus stolz: „Fremdsprachen muss man können!“.

www.graf-gutfreund.at © copyright by I G G

Kediler Her Zaman Fare Yemez

Akşam vaktidir. Fare ailesi evindedir. Çocuk fareler oynuyor, ebeveyn fareler televizyon izliyorlar. Birden kocaman bir kara kedi sokuluyor, fare deliğinin önüne oturuyor, tehlikeli sarı gözleri ile farelerin evine bakıp bekliyor. Dört küçük fare çocuk çok korkuyor ve ağlıyor. Baba fare çok öfkeleniyor. Anne fare uzun uzun düşünüyor. Sonra kendini iyice şişirip, çok sesli bir şekilde havlıyor:

“Hav hav!”. Kedi havlamayı duyuyor ve korkarak oradan kaçıyor. Baba fare ve çocuklar çok mutlu oluyorlar. “eeehh”, diyor anne fare gururla: “yabancı dil bilmek lazım!”

Das Lesen von diesem kurzen Text erfordert wieder nebenbei das Verstehen. Der etwas humorvoll zusammengefasster kurzer Lesetext ist im Präsens geschrieben. Das Präsens ist die „Zeitform, mit der ein verbales Geschehen oder Sein aus der Sicht des Sprechers als gegenwärtig charakterisiert wird;“ (duden.de). In dem man nach dem Leseprozess Übersetzungsübungen anfertigt, kann es leicht verständlich sein. Wobei der vergnüglicher Inhalt die Klassenatmosphäre ermuntern wird, kann die gegenwärtliche Sprache für das Beibringen der Tempora ausgenutzt werden. Durch der Wiedergabe in der Muttersprache können die Lernenden den Text mit ihren eigenen Ausdrücken nacherzählen oder schreiben. Aber zuerst sollen die Lernenden über dem strukturellen Bau informiert werden. Weil die Präsensform in beiden Sprachen differenziert

aufgebaut ist, ist die gegenseitige Darstellung wichtig. Mit Beispielsätzen aus dem Text kann der kontrastive Unterschied gezeigt werden.

Die Mäusekinder spielen, die Mäuseltern sehen fern.

Verb im Präsens

Verb im Präsens

Çocuk fareler oynuyor, ebeveyn fareler televizyon izliyor.

Verb im Präsens

Verb im Präsens

Çocuk fareler oynar, ebeveyn fareler televizyon izler.

Aorist

Aorist

Da in der deutschen Sprache für die gegenwärtliche der Tempus, das Präsens angewendet wird, ist es aus dem Gespräch oder aus dem gelesenen Handlungsorientiert zu unterscheiden, um welche Zeitform es sich handelt. Denn das Präsens wird für gegenwärtliche Situationen, für einmalig oder mehrmalige Situationen oder für festgelegte Situationen in der Zukunft angewendet. Besonders auffallend für die einmalig- oder mehrmaligen Situationen sind die Temporalwörter heute, immer, jeden Tag, jedes Jahr, nie usw. Wogegen in Türkisch wieder Affixe die an dem Verbstamm kommen, die zeitliche Form bestimmen. Für die Gegenwartsform wird das Suffix –yor an das Verbende geknüpft, und für das –r Präsens (Aorist) die Suffixe – r, - ar, - er agglunitiert. Ileri erklärt die Verwendung von dem Präsens in ihrem Buch “Lehrbuch der türkischen Sprache 1”, wie unten:

1. Bei Handlungen bzw. Vorgängen, die sich in der Gegenwart abspielen, auch bei Gleichzeitigkeit von Handlung und Aussage.
2. Bei Handlungen, die in nächster Zukunft stattfinden. Die Sätze sind oft mit Zeitadverbien wie gleich, heute abend etc. versehen.
3. Bei Handlungen, die einzelne Personen immer wieder tun. Sollen hingegen Regeln oder Gesetzmässigkeiten auch im Handeln einzelner Personen charakterisiert werden, dann wird der Aorist (geniş zaman) verwendet.

(İleri, 2007, S.92)

Grund der dritten Bestimmung kann von den Lernenden eine Übersetzung wie im Beispiel unten gefertigt werden.

Kediler Her Zaman Fare Yemez

Akşam vaktidir. Fare ailesi evindedir. Çocuk fareler oynar, ebeveyn fareler televizyon izler. Birden kocaman bir kara kedi sokulur, fare deliğinin önüne oturur, tehlikeli sarı gözleri ile farelerin evine bakıp bekler. Dört küçük fare çocuk çok korkar ve ağlar. Baba fare çok öfkelenir. Anne fare uzun uzun düşünür. Sonra kendini iyice şişirip, çok sesli bir şekilde havlar:

“Hav hav!”. Kedi havlamayı duyar ve korkarak oradan kaçır. Baba fare ve çocuklar çok mutlu olurlar. “eehh”, der anne fare gururla: “yabancı dil bilmek lazım!”

Denn in der türkischen Sprache wird noch ein Präsens angewendet das als “der Aorist” oder wie oben vorgeführt das – r Präsens, bezeichnet wird. “der Aorist ist typisch für Allgemeinwissen wie Sprichwörter und Naturgesetze sowie Textsorten wie wissenschaftliche Abhandlungen. Er kommt auch in Anekdoten und Witzen vor”

(Rasch, 2010. S.94). Weil die Kategorisierung von diesem Text als eine Anektode möglich ist, kann sie in der Aorist auch übersetzt werden. So dass die Lernenden beide Möglichkeiten sehen können und den Tempus Präsens näher kennen lernen, kann während dem Fremdsprachenunterricht durch variierende Übersetzungsübungen alle beide Formen ausgeübt und entweder nachgeschrieben oder nacherzählt werden.

Schlussfolgerung

Wie in allen fortgeschrittenen Ländern, zählt auch in der Türkei die Beherrschung von mindestens einer Fremdsprache zum Besitz interkultureller Bedürfnisse. Demzufolge werden in der Fremdsprachendidaktik für die erzielte Begabung die weltweiten Lernmethoden durchgeführt. Aber trotz dem jahrelang ausprobierten Methoden, wie die Grammatische Übersetzungsmethode, Direkte Methode, Audio-visuelle/Audio-linguale Methode und in den letzten Jahren intensiv die Kommunikative Methode, kann die erwünschte Kommunikation in der fremden Sprache nicht erlangen werden. Mal wird die Kürze der Unterrichtsstunden diskriminiert, mal die Fremde der Lehrenden an die Zielkultur und auch die seltene Möglichkeit von dem Entgegenkommen mit dem Zielsprachensprechern. Aber der unterschiedliche etymologische Ursprung der gegenseitigen Sprachen wurde aus der Acht gelassen. Um diese Differente gewisslich in Erfahrung zu bringen, ist die Kollation der Zielsprache und Ausgangssprache ein Bedarf, dass als Übersetzung definiert werden kann. Jedoch ist es zu ausklammern, dass hier die Übersetzung nicht wie in der Grammatischen Übersetzungs-Methode das Ziel des Unterrichts gestaltet. Wieder ist keine feste Ausschließung von der Ausgangssprache wie in der Direkten Methode/ Audiolingualen/ Audiovisuellen Methode/Kommunikativer Ansatz. Ganz im Gegenteil, kann ein Fremdsprachenunterricht, im Licht des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, in dem besonders Merkmale von dem Kommunikativen- und dem Interkulturellen Ansatz angedeutet werden, Übersetzung als Lern-/Hilfsmittel bei der Durchführung des Unterrichts angewendet werden. **Dem entsprechend beabsichtigt diese Studie, eine Fremdsprachendidaktik, in der die Übersetzung als Lernmittel ihre Funktion erfüllt.** Nach dem Ziel dieser Arbeit wurden die unterschiedliche Herkunft und dem entsprechend, die großen Abweichungen der Sprachkonstruktionen als Anlass für das Misslingen angedeutet. Nebenbei wurde das Erfordernis für eine Wahrnehmung von dem Sprachbewusst in der Zielsprache und besonders in der Ausgangssprache, in Erfahrung gebracht.

In der vorstehenden Studie, die als theoretisch und empirisch, aus zwei Teilen entsteht, wurde diese Begründung im Licht der Sprachwissenschaft zu argumentieren versucht. Im ersten Teil, die theoretisch vorgeht, wurde beansprucht, dass der Fremdsprachenerwerb in der Türkei Grund ihrer unterschiedlichen Angehörigkeit und

ihrem differenten Sprachbau, mit dem Einsatz der Übersetzung wirkungsvoller erlernt werden kann. Anstatt einer expliziten Übersetzung, sollen Übersetzungsübungen aus lernzielorientiert gewählten Texten in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht vorkommen. Mit dieser Durchführung des Unterrichts, wird neben den Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben das grammatische, semantische, syntaktische und lexikalische Bewusstsein in der Zielsprache so wie in der Ausgangssprache entwickelt. Demzufolge ist wieder das Erschaffen von landeskundlicher Begabung, sowie der Bereicherung von dem Wortschatz unbestritten. Mit Anspruch auf beachtenswerten Sprachwissenschaftlern wurden, nach einer ausführlichen Literaturangabe aus dem bisher, in der Sprachwissenschaft durchgeführten Studien diese Feststellungen ausgeführt.

Im zweiten Teil wurden anfänglich die sprachlichen Differenzen zwischen Türkisch und Deutsch festgestellt. Die germanische Herkunft von Deutsch und das altaische Etymon von Türkisch wurden argumentiert. Demnach wurde die morphologische Klassifikation der Sprachen näher betrachtet und die agglutinierende Angehörigkeit von Türkisch gegen die flektierende Angehörigkeit von Deutsch gezeigt. In Folge dessen wurde der sprachliche Abstand von den beiden Sprachen zu ermitteln versucht. Da Deutsch einen von “rechts nach links” folgenden (SOV) Satzbau hat, und wogegen es im türkischen “von links nach rechts verläuft” (vgl. Schwenk, 2009, s.10), deuten sie in der syntaktischen Wortstellung bemerkenswerte Unterschiede. Deswegen sind diese Verschiedenheiten mit Beispielen vorgeführt und diese Spannungen in den gegenseitigen Sprachen zu zeigen versucht. Weil die Flexion der Verben und Nomen zum größten und im Grunde basierenden Unterschied gezeigt werden kann, wurde die Deklination und Konjugation einzeln in beiden Sprachen behandelt. Wobei die Deklination in Deutsch auf den Kasus, Numerus und Genus basiert, kennt die türkische Sprache keine Geschlechterunterscheidung. Grund dessen ist sie Artikellos. Wieder der Silbenzusatz an dem Verb, die Konjugation, determiniert im Deutschen den Tempus, die Person, den Numerus, Modus, Genus und Genus Verbi, wogegen es in Türkisch nur die Person, den Numerus und Tempus bestimmt. Trotzdem bezieht sich die temporale Konjugation in Deutsch auf die sechs Zeiten Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II, wobei es in der Gegensprache den Präsens, Aorist, Futur, Perfekt, Imperfekt, Unbestimmtes Präteritum, Notwendigkeitsform,

Optativ und die Bedingungsform beeinflusst. Diese Angaben werden in dem ersten Teil der Arbeit, mit durchschaubaren Erklärungen vorgestellt und tabellisiert.

Im dritten Teil der Arbeit wurde die Rolle der Texte im Fremdsprachenunterricht diskutiert, und weil alle Interaktionsmöglichkeiten durch Sprechen oder Schreiben erfasst werden, wurde die Bedeutung der mündlichen sowie schriftlichen Texte für kommunikative Handlungen pointiert. Da das Ziel dieser Arbeit, den Einsatz der Übersetzung in den Fremdsprachenunterricht aufweist, wurde im nächsten die Beziehung zwischen dem Text und der Übersetzung besichtigt. Dem entsprechend wurde erstens der Text aus textlinguistischer Perspektive begrifflich geäußert und für Begriffserklärungen von Brinker, Göpferich und Vater Platz gegeben. Nachdem die Textmerkmale aufgezählt werden, findet die Bedeutung der Textsorten im Fremdsprachenunterricht als Übersetzungsübungen statt. An erster Stelle wurden die Textsorten unterschiedlich sortiert. Indem Betterman sie als Sach- und Fachtexte, Alltags- und literarische Texte klassifiziert, teilt Koller sie nur in Fiktive- und Sachtexte. Wogegen wieder Brinker zwischen literarische Texte, informative Texte, deklarative-, appeltative- und obligatorische Texte unterscheidet.

Darauffolgend wurde die Multidimensionalität der Texte im Fremdsprachenunterricht diskutiert und die Notwendigkeit von Sozialwissenschaftlichen-, Naturwissenschaftlichen-, Gebrauchstexten und literarischen Texten betont. Anschließend wurde der Stellenwert für den Unterricht von Gebrauchstexten und literarischen Texten einzeln behandelt. Abgesehen von literarischen Texten können alle andere Textsorten zu den Gebrauchstexten zählen. Es wird vorgeführt, dass der Einsatz dieser Texte, wie Belege, Rezepte, Gebrauchsanweisungen usw., in dem Fremdsprachenunterricht den Lernenden die Möglichkeit von einem noch reicheren Wortschatz, eine kontrastive Landeskunde und einen gegenüberstellenden Kulturvergleich anbieten wird.

Nachfolgend ist trotz ihrer mehrseitigen Kritisierung, der Belang von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht dargelegt worden. Es wurde plädiert, dass Literarische Texte Persönlichkeitsbildung und Weltanschauung aus eigenen Perspektiven ermöglichen. Sie erweitern das Wissen über die Fremde Lebensart, Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche. Genauso hilfreich sind literarische Texte für die Sinnentnahme der Mehrdeutigkeit. Aus dem textlichen Zusammenhang können die

Lernenden die lexikalische Bedeutung entschließen und somit andere Anwendungsvarianten dieser Wörter erlernen. Außerdem kann durch Übersetzungsübungen aus derartigen Texten die Grammatik, der Wortschatz, die syntaktische Satzregelung, die Landeskunde, das Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben in einer Gesamtheit übermittelt werden.

Im nächsten Abschnitt wurde die Kulturvermittlung aus Literarischen Texten durch Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht geäußert. Da die Begegnung mit der Zielkultur für wenige Lernende in Frage kommen kann, wurden hiermit die Dimension von dem Anbauen der Empathiefähigkeit und die Abschaffung von Vorurteilen der Lernenden durch literarische Texte beabsichtigt. Durch den Einsatz dieser Texte kann eine interkulturelle kommunikative Kompetenz, die in den letzten Jahren auch von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bevorzugt wird erschaffen werden.

Im vierten Teil der Arbeit wurde das Thema der Studie “die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht” inauguriert. Weil diese Arbeit sich von Anfang an den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht eintritt, wurde in dieser Einheit erstens der Mitwirkung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht Platz gegeben. In diesem Abschnitt wird der definitive Unterschied von der Übersetzung in der Grammatischen Übersetzungsmethode und in den beistehenden Studien festgelegt. Wo die Übersetzung in der Grammatischen Übersetzungsmethode als Zweck dient und das Hauptziel des Unterrichts ist, wird sie in den befürwortenden Arbeiten nur als ein Lernmittel angesehen. Wieder wurde hier nach Ansichten von Butzkamm, die Bedeutung von der Muttersprache unterstrichen. Der sprachliche Transfer im kognitiven Prozess, der bei dem Erwerb der ersten Fremdsprache die Muttersprache ist, soll auch als Übersetzen angesehen werden. Anhand dieses Grundzugs wurde im Weiteren der Studie die Berechtigung der Befürwortungen von der Übersetzung in der Fremdsprachendidaktik erklärt.

Im weiteren wurde der Frage “kann man bei dem Lernen oder Lehren einer Fremdsprache die Übertragung gegenseitiger Sprachen wirklich außer dem Unterricht beziehungsweise, außer dem Denken halten?”, Antwort gesucht und die Unmöglichkeit durch Ansichten von Lutjeharms, Königs und Butzkamm zu beweisen versucht. Nach einigen positiven Aussagen wird der Gründung für den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht von Königs Platz ausgeräumt.

Im nächsten Abschnitt wurde die Einführung von der Übersetzung in den Fremdsprachenunterricht aus der Linguistik und kognitionpsychologischer Sicht durchleuchtet. Es wurde festgelegt, dass Übersetzen “Kodewechsel von sprachlichen Einheiten” (Ehlers) ist, und das Vorwissen besonders von Muttersprache den Spracherwerb beeinflusst. Wenn auch die Übersetzung öfters als eine Lernmöglichkeit für Fortgeschrittene angesehen wird, zeigt es sich in den letzten Forschungen (Tekin, 2010, S.501) auch für den Anfängerunterricht nützlich. Es wurde festgestellt, dass auch wenn nicht absichtlich die Übersetzung im mentalen Lexikon oder allgemeinsprachlich; im Kopf der Lernenden unbewusst vorgeht. Die Beherrschung einer Fremdsprache nach der Muttersprache wird wieder in diesem Teil der Arbeit, als eine Variierung von den bekannten Objekten, Begriffen, mit einer anderen Semantik in einer anderen Sprache angesehen und als Übersetzung bezeichnet. Wieder wurde hier betont, dass Übersetzung den Bewusst von Konstruktionsunterschieden erleichtert und Grund der ungenügenden Unterrichtsstunden Behändigkeit der Lehre geleistet werden kann.

Nach der Überzeugung von der Notwendigkeit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, wurde der Beitrag der Übersetzung als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Die Rückkehr als Lernziel von der Übersetzung wäre zwecklos und eine rückschrittliche Wiederholung, die nicht weiter nützen würde. Wogegen sie als Lernziel neben den Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben für einen Sprachbewusst in der Zielsprache und genauso in der Muttersprache zum Fortschritt dienen kann. Außerdem wurde intoniert, dass derartige Übungsmöglichkeiten die Lernenden an die Anwendung von Wörterbüchern kanalisieren, womit sie mit der konnotativen und denotativen, sowie der grammatischen und lexikalischen Mehrdeutigkeiten entgegen kommen. Nebenbei wurde besonders unterschieden, dass es nicht die Rede von einer professionellen Übersetzung ist, sondern eine pädagogische Entgegenstellen von den sprachlichen Strukturen, die bei den Lernenden eine bewusste Wahrnehmung erreichen sollen.

Im fünften Teil der Arbeit wurde die Mitwirkung der Übersetzung an die vier Sprachfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben thematisiert. Da die Übersetzung nach Königs Ansicht nicht separat von den vier Hauptfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden soll, wurde an dieser Stelle, der Stellenwert von der Übersetzung neben den Fertigkeiten dargelegt. Der Belang von dem Einsatz der Übersetzung wurde für jede Sprachfähigkeit einzeln behandelt. Die Nutzen von den

Leseübungen, wie die Bereicherung von dem Wortschatz und das Praktizieren von der Aussprache wurden gereiht. Der Beitrag der Übersetzung zum Schreiben, Sprechen und Hören werden nacheinander thematisiert und mit der Funktion von dem Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht rekuriert.

Im letzten Teil der Studie, die angewandt vorgeht, wurde das Übersetzen mit Texten während dem Ablauf des Fremdsprachenunterrichts auseinandergesetzt. Weil die mündliche so wie die schriftliche Kommunikation den Texten unterliegt, wurde in diesem Abschnitt die Bedeutung der Texte für die Interaktion dargestellt. Nach dieser Vorführung wird die Acht auf die Unabänderlichkeit der Existenz von der Übersetzung in der Fremdsprachendidaktik gelenkt. Ob erwünscht oder nicht, absichtlich oder bewusstlos zeigt sich die Übersetzung bei dem Erwerb einer Fremdsprache. Anstatt dem Ausschließen der Übersetzung sollen Einsatzmöglichkeiten wie von der Rückübersetzung, Variierende Übersetzung und der Sandwich Technik Platz geschaffen werden.

Im folge dessen, ist die Unterscheidung der Textauswahl wichtig. Deswegen wird der Arbeit, mit der Bestimmung für die Sinnvolle Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht weitergegangen. Als Ziel des Fremdsprachenunterrichts wird das Verstehen und neu Erfassen von zielsprachlichen und ausgangssprachlichen Texten, die bei einer Kommunikation vorkommen angedeutet. So gesehen, sollen Lernzielorientierte Texte ausgewählt werden. Für die besten textlichen Mustern der rezeptiven und produktiven Erfassungen, wurden manche Kriterien wie Lern- und Leseziel, Lernvoraussetzungen, Texte als Lerngegenstand und Lernsituationen, als Empfehlungen gezeigt. Dem entsprechend wurden Möglichkeiten für die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts mit Übersetzungsübungen aus Texten, mit Beispielen vorgeführt. Während dessen wurde es an den Belang durch Übersetzungsübungen aus Texten der Grammatik-, Semantik und Wortschatzvermittlung, sowie der Vermittlung von Landeskunde, der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, und der rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen, besonders geachtet und für den Gewinn jeder Fähigkeit optative Texte, die für Lehrende als Beispiele dienen können, ausgesucht. Wenn auch für jede Überschrift mehrere Beispiele vorgeführt werden könnten, sind besonders die bekanntesten Themen behandelt. Für die Grammatikvermittlung sind unterschiedliche Texte, mit dem passenden grammatischen Inhalt, ausgesucht. Zum ersten wurden die Personalpronomen bearbeitet. Der auf Deutsch verfasster Text wurde

in die Muttersprache übersetzt und die Grammatikvermittlung mit Übersetzungsübungen aus diesen Texten kontrastiv gegenübergestellt. Da in der deutschen Sprache für die Konjugation der Verben jedes Personalpronomen ein anderes Suffix fordert, wurden diese offenbart, dann mit Beispielen gezeigt. Im Weiteren wurden die regelmässigen und unregelmässigen Verben aus dem Text ausgesucht und die Konjugation von diesen Verben erklärt. Nachdem sind die Nutzen von dem Einsatz dieser Übungen aufgezählt.

Als ein anderes Beispiel wurde wieder eine Kurzgeschichte, in der syntaktische Reihenfolge in beiden Sprachen Acht geschenkt wird, behandelt. Neben der Wortstellung im Satz, zeigt sich auch die Verneinung mit dem “nicht”, exemplarisch im Text. Deswegen wurde auch die Negation der Verben und Substantive einzeln aus Beispieltexen mit Übersetzungsmustern gegenübergestellt und festgestellt, dass man bei verbalen Negationen mit nicht, bei nominalen Negationen mit nein/kein negiert.

Um den Unterschied von dem Tempus zu zeigen, wurde ein Märchen als Textsorte dargestellt. Nachdem die zeitlichen Angaben in beiden Sprachen kontrastiert wurden, wird die Acht auf den Tempus gelenkt. Wo es im Deutschen für die Phantasieerzählung das Präteritum angewendet wird, zeigt sich im türkischen der Plusquamperfekt. Diese zeitlichen Unterschiede werden mit Beispielen aus dem Text dargestellt. Da für die Bildung von dem Präteritum und Plusquamperfekt die Konjugation von dem Hilfsverben “haben” und “sein”, sowie der Partizip Perfekt notwendig ist, werden diese Konstruktionen an den Tag gelegt.

In dieser Weise werden aus dem Gedicht “Das Leben macht Mühe” der Kasus vom Dativ, aus einem wissenschaftlichen Text die passive Rede und das Bindewort “wenn” mit muttersprachlichen und zielsprachlichen Übersetzungsübungen, aus Texten die diese Themen beinhalten, geoffenbart.

Im Weiteren der Arbeit wurde die Semantikvermittlung ausgearbeitet. Weil die Semantik die Mehrdeutigkeit der Ausdrücke hervorruft, wurden besonders literarische Texte, wie ein Romanabschnitt von Günter Grass, eine Fabel, Geschichte und Witze, die zahlreiche rhetorische Mittel, wie Metapher, Ellipsen usw. erhalten, aufgewiesen. Um die Konnotation und Denotation zu betonen wurden demzufolge Texte mit denotativen und konnotativen Bedeutungen präsentiert. Nachträglich wurde ein poetischer Text mit mehreren rhetorischen Figuren vorgeführt, und wie die Lernenden

sich Anwendungsmöglichkeiten aus diesen mehrdeutigen Begriffen erschaffen können, gezeigt.

Für die Wortschatzvermittlung durch Übersetzungsübungen aus Texten, wurden wieder verschiedene Textarten benutzt. Es wurden besonders derartige Texte ausgewählt, in denen für das Übersetzen der Substantive, konkrete Bedeutungen vorkamen. Nachträglich wurde auch auf dem Befund der kontextlichen Bedeutung der Begriffe geachtet. Es wurde versucht zu zeigen, wie die Lernenden neben der denotativen Bedeutung die Synonyme aus dem Wörterbuch finden können. Außerdem kam auch durch diesen Übersetzungsübungen die Unterscheidung von Subjekt, Objekt, Verb und Hilfsverb in Bewusst. In einem weiteren Text, die eine Personenbeschreibung ist, wurde experimentiert, wie die Lernenden die Antonyme der vorkommenden Adjektive mit Übersetzungsübungen aus dem Text erlernen können. Nächstens wurde die Wortbildung von dem Wortfeld "Sprache" bearbeitet. Es wurde mit dieser Textarbeit probiert, wie man in einem Fremdsprachenunterricht neue Wörter aus der gleichen Wortfamilie erschaffen, und sein Wortschatzerweitern kann. Folgend kommt ein Kochrezept aus dem die Lernenden neben dem Imperativ und der Infinitivkonstruktion die Maßeinheiten erlernen können.

Anschließend wurde die Vermittlung der Landeskunde aus landeskundlichen Texten behandelt. Es wurden Lebensweisen, Feste, Begrüßungsausdrücke aus beiden Kulturen gegenübergestellt und nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht. Absicht dabei war, das Ausschließen von Vorurteilen über die Zielsprache und Zielkultur. Auch das richtige Verhalten an dem Bedarf von handlungsorientierten Kommunikationsbegegnungen wurde erzielt und die angemessene Form zu zeigen versucht. Da jede Nation eigene kulturelle Werte besitzt, wurden Texte mit solchen Inhalten ausgesucht und Kultur prägende Informationen aus dem Zielsprachenland präsentiert.

Wieder für die Vermittlung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten wurden Übersetzungsübungen aus Kurzgeschichten, Rätselgedichte, Beschreibungen, kurze Diktate für die Rechtschreibung, Puzzeltex te, Zungenbrecher usw. ausgesucht. Somit wurde die Erweiterung von den Schreib- und Sprechfertigkeiten, sowie den Lese- und Hörfertigkeiten beabsichtigt. Besonders wurden die Ausdrucksformen von Vokalen in beiden Sprachen konfrontiert und mit Beispielen aus diesen Sprachen gemustert. Sodass

die Lernenden die Phonetik der Zielsprache mit dem Vorwissen aus der Muttersprache vergleichen und Nachahmen können.

Nach einer ausführlichen Untersuchung aus der erreichten Literatur im Inland und Ausland wurde dargelegt, dass der Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht als Lernmittel den Sprachfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben einen wichtigen Beitrag zufügt. In dieser Studie wurde versucht fest zu stellen, *ob Fremdsprachenlerner in der Türkei durch Übersetzungsübungen aus lernzielorientiert gewählten Texten ihre Sprachkenntnis erweitern können.*

- Durch den Einsatz der Übersetzung werden die Lernenden mit der wichtigsten Notwendigkeit für kommunikative Handlungen; mündliche oder schriftliche Texte, begegnen. Weil Texte nach bestimmten Regeln gereihten Sätzen, Wörter Vor-/Nachsilben entstehen, zählt die Nutzung dieser Elemente zum Bedürfnis der Interaktion. Für die Bildung dieser Texte sind die muttersprachlichen Bedürfnisse schon bekannt. Das Unbekannte ist der Grund dass die Zielsprache fremd macht. Mit einer Gegenüberstellung von den ausgangsprachlichen und zielsprachlichen Konstruktionen kann die fremde Sprache den Fremdsprachenlerner bekannt gemacht und näher gestellt werden. Diese sprachliche Gegenüberstellung wird bei den Lernenden in beiden Richtungen einen systematischen Sprachbewusst erschaffen, womit die Lernenden einerseits ihre muttersprachlichen Konstruktionen und andererseits den zielsprachlichen Aufbau gegensätzlich in Vergleich bringen können. Dieser Bewusst wird ihnen die Anwendung der gelernten Konstruktionen an handlungsorientierten Situationen leisten.
- Demzufolge werden die Fremdsprachenlerner aus ihren muttersprachlichen Vorwissen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und Zielsprache einprägen. Diese Festlegungen können auf der syntaktischen, lexikalischen, semantischen, phonologischen und pragmatischen Ebene folgen. Durch das schon im Gedächtnis existierende Wissen, können die Lernenden neue mentale Strukturen bilden und sich individuelle Merkmale zum Erinnern zwischen dem schon Gewussten und neu Erlernten einprägen. Wieder werden die Übersetzungsübungen aus Texten durch dem Vorwissen von international

akzeptierten Wörtern, Sitten, Gebräuche usw., das Verstehen und Erlernen der fremden Sprache erleichtern.

- Durch einer lernzielorientierten Durchführung des Fremdsprachenunterrichts, mit Übersetzungsübungen aus unterschiedlichen Textsorten, wie Märchen, Fabeln, Gedichte usw., werden die Lernenden die kontextliche Erschließung von konnotativen und denotativen Bedeutungen erschaffen. Die Beherrschung dieser Semantik wird ihnen selbstbewusst in der Zielsprache und Muttersprache bringen. Womit sie bei Kommunikation gerechten Handlungen, anstatt auswendig gelernten Konstruktionen, persönliche Äußerungsmöglichkeiten präsentieren können.
- Außerdem werden die Lernenden durch den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, mit begrifflichen Gegenüberstellungen ihren Wortschatz im höchsten Grad bereichern. Diese Kollation wird sie an dem Gebrauch der Wörterbücher lenken. Durch Übersetzungsübungen aus erzielten Texten werden sie synonyme, anonyme, konnotative/denotative Bedeutungen, die Rechtschreibung eines Wortes, den Genus usw. erlernen.
- Als ein anderer Beitrag werden Übersetzungsübungen aus Texten, die Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben positiv beeinflussen. Denn die Lernenden werden durch Übersetzungsübungen den Gegensatz in ihrer Muttersprache sehen und aus diesem Vorwissen ihre vorhandenen Begabungen zu neuen, kreativen Fähigkeiten in der Fremdsprache entwickeln. Hier wird erstens der Fortschritt bei dem Lesen des fremden Textes beabsichtigt. Die Lernenden werden bei dem Lesen den Text aus syntaktischer, lexikalischer, grammatischer und semantischer Sicht analysieren und nachträglich für eine erneute mündliche oder schriftliche Äußerung kreativ produzieren. In Folge dessen werden Übersetzungsübungen aus der Fremdsprache in die Muttersprache (Hinübersetzung) oder umgekehrt (Herübersetzung) die Acht der Lernenden auf die sprachlichen Strukturen lenken und somit besonders die Sprech- und Schreibfertigkeit, die in Beziehung mit den Hör- und Lesefertigkeiten laufen, sprachbewusster fortbilden.

Zusammenfassend wurde in dieser Studie festgelegt, dass die Funktion der Übersetzung in der Fremdsprachendidaktik, für eine bewusstere Lehre notwendig ist. Der Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, wird den Fremdsprachenlernern für die Fortbildung der Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben als Lernmittel dienen und die Möglichkeit von einem Sprachbewusstsein in beiden Sprachen bieten. Diese Beigabe wird den Selbstbewusstsein der Lernenden aktivieren und ihnen individuelle Äußerungsmöglichkeiten für die Interaktion bei einer mündlichen oder schriftlichen Begegnung mit Zielsprachlern leisten. Um diese Bedürfnisse realisieren zu können, sind diesem Ziel nach geordnete Lehrmateriale mit neuen Lernmethoden von Bedarf.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, T. (1996). *Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış*. Ankara: Orsen Matbaacılık.
- Ammann, M. (1995). *Kommunikation und Kultur. Dolmetschen und Übersetzen heute. Eine Einführung für Studierende*. Frankfurt: IKO.
- Aydın, Ö. (2001). *Deutsch und Türkisch im Vergleich: Modi und Modalverben*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Beaugrande, R. / DRESSLER, W. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- uses, A. (1997). *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bettermann. (2001). *Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen*. In: G. Helbig, *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (S.1253 - 1262). berlin: de Gruyter.
- Bichsel, P. (1996). *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Bausch, K.R. / Christ, H. /Königs, F./Krumm, H. J. (1997) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Brinker, K. (2000). *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer ...* berlin: de Gruyter.
- Bohn, R. (2001). *Schriftliche Sprachproduktion . L. G.-J.* In: Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S.921 - 931). Jena: de Gruyter.
- Broschart, J. (2007). *Über die Sprachwissenschaft hinaus:*. Berlin: Lit Verlag.
- Dausen, A. (1997). *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. MEB, İstanbul.

Demircan, Ö. (1988). *Türkiye 'de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ehlers, S.(2001). Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In G. Helbig, *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (S.1334 - 1345). Berlin: Walter de Gruyter.

Erdogan, K. (2009). *Deutsch - Türkisch im Vergleich*. München: GRIN Verlag GmbH.

Eugenio Coseriu, J. A. (1998). *Energie und Ergon: sprachliche Variation, Sprachgeschichte*, 1. cilt. Tübingen: Narr Verlag.

Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. L. G. Gerhard Helbig içinde, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S.864 - 872). Wien: de Gruyter.

Fischer K., I. , (1998). *Langenscheidts Sprach – Illustrierte, für den Schul- und Unterrichtsgebrauch*. Heft 2, April – Juni, Langenscheidt, Berlin - Schöneberg .

Gansel C., J. F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.

Göktürk, A. (1986). *Çeviri Dillerin Dili*. Çağdaş Yayınları, Çağdaş Gazete, Dergi, Kitap Basın ve Yayın Anonim Şirket, Can Matbaa, İstanbul.

Göpferich, S.1995. Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Forum für Fachsprachen-Forschung 27. Tübingen: Narr.

Grass, G. (1995). *Ein Weites Feld*. Deutscher Taschenbuch Verlag

Hansen, G. (2006). *Erfolgreich übersetzen: Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hebel, F. (1980): *Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6,.

Helbig, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch*, Berlin.

Hilke Dreyer, R. S.(1991). *Lehr- und übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Verlag für Deutsch.

Hirschfeld, U.(2001). Vermittlung der Phonetik . L. G.-J. Gerhard Helbig içinde, *Deutsch als Fremdsprache Ein Internationales Handbuch* (S.872 - 880). Halle: de Gruyter.

- Hoffmann, L. (2010). *Sprachwissenschaft: Ein Reader*. New York: de Gruyter.
- Hornby, M.S./ Hönig, G. H / Kussmaul, P.(2006). *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- House, J. (2001). Übersetzen im Deutschunterricht. In: G. Helbig, *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch* (S.258 - 268). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hönig, G. Hans / Kussmaul, Paul (1982). *Strategie der Übersetzung, Ein Lehr und Arbeitsbuch*, Narr Verlag, Tübingen.
- Hönig, G. H. (1997). *Konstruktives Übersetzen*. Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- İleri, E. (2007). *Lehrbuch der türkischen Sprache, 1. Cilt*. Helmut Buske Verlag, Hamburg.
- Kaptan,S.(1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Ofset, Ankara.
- Koneberg L., Förder G., 2005. *Kinesiologie für Kinder*. Gräfe und Unzer Verlag, München.
- Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Koller, W. (1987). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg, Quelle und Mayer.
- Koller, W. (1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*,
- Köksal, D. (2005). *Çeviri Eğitimi: Kuram ve Uygulama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Königs, F. G. (2000). . Übersetzen im Deutschunterricht.? Ja, aber anders! In: *Fremdsprache Deutsch Übersetzen im Deutschunterricht*. 23 6-13. In: *Fremdsprache Deutsch Übersetzen im Deutschunterricht*. 23 , 6 - 13.
- Königs, F. Henrici, Gert, Zöfgen, Ekkehard (2000). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Flul,29. Cilt.
- Königs, F. (2001). Übersetzen. In: Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremdsprache Ein Internationales Handbuch* (S.955 - 961). Berlin: de Gruyter.

Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. In: C. F. Hans-Jürgen Krumm, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch* (S.1040 - 1046). Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Köster, L. (2001). Wortschatzvermittlung . In: Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch* (S.887 - 893). Bielefeld: de Gruyter.

Krings, H. P.(2008). *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Frank & Timme GmbH Verlag für Wissenschaftliche Literatur, Berlin.

Lars Johanson, J. R. (1999). *Türkisch und Deutsch im Vergleich*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.

Bredella, L. (2002). Literarisches und interkulturelles Verstehen. Günter Narr Verlag, Tübingen.

Lutjeharms, M. (2001). Leseverstehen . L. G. Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S.901 - 908). Berlin: de Gruyter.

Magazin- deutschland. Wir schaffen die Energiewende D Nr. 3/2011

Malkoç, M. (2003). Das Tempus- und Aspektsystem im Deutschen und Türkischen. Grin Verlag.

Marfurt, B. (1997). Textsorte Witz. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Markstein, E. (1998). Narrative Texte. H. K. Snell - Hornby In, *Handbuch Translation* (S.244 - 248). Wien: Staufenburg Verlag.

Meyers Taschenlexikon (1985). Meyers Lexikonverlag, Institut Mannheim/Wien/Zürich.

Moser-Weithmann, B. (2001). *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske Verlag.

Neuner, G. /Hufeisen B. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Europarat.

Nord. C. (2002). Fertigkeit Übersetzen. Editorial Club universitario, Spain.

Öztürk, A. O. (2007). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Rall, M. (2001). Grammatikvermittlung. In : G. H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S.880 - 887). Ärlin : de Gruyter.

- Rasch, M. I. (2001). *Türkische Grammatik: Für Anfänger und Fortgesrittene*. München: Hueber Verlag.
- Rasch, M., E. (2010). *Türkisch Übungsgrammatik A1-C1*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
- Reiss, K./Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Niemeyer, Tübingen.
- Reiss, K. (1998). Was heisst und warum betreibt man Übersetzungswissenschaft, In: *Lebende Sprachen*, S.97-100.
- Rolf, E. (1993). *Die Funktionen Der Gebrauchstextsorten*. Berlin, de Gruyter.
- Schreiter, I. (2001). Mündliche Sprachproduktion . In : Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S.908 - 921). Jena: de Gruyter.
- Solmecke, G. (2001). Hörverstehen . L. G.-J. In: Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S.893 - 901). Frankfurt a.M.: de Gruyter.
- Steuerwald, K. (1996). *Deutsch – Türkisches Wörterbuch*. ABC Verlag, Istanbul.
- Stolze, R. (2001). *Übersetzungstheorien, Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik*. Wilhelm Fink GmbH & Co Verlags-KG, Paderborn.
- Stoyan, H., Vincze E. (2004). *Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Thoma, L. (2003). *Die Blaumacherin*. Max Huber Verlag.
- Thoma, L. (2007). *Das Idealpaar*. Max Huber Verlag.
- Thurmair, M. (2001). Linguistische Gegenstände III: Texte aus linguistischer Sicht. In: G. Helbig, *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch* (S.269 - 279). Regensburg: de Gruyter.
- Uslu, Z. (2008). *Türkçe – Almanca Karşılaştırmalı Dilbilgisi*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Vater, H. (2001). Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten. München: Wilhelm Fink Verlag.

Wills, W. (1977). *Übersetzungswissenschaft. Probleme und methoden*, Klett, Stuttgart.

Wills, W. (1988). *Kognition und Übersetzung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Wills, W. (1996). *Übersetzungsunterricht: Eine Einführung: Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*, Narr Verlag, Tübingen.

Doktora Tezleri

Bach, E. (2008). Die Verwendung von Märchen im DaF-Unterricht. Universität Wien.

Darancık, Yasemin (2008). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması. Çukurova Üniversitesi Doktora Tezi.

Dönger, A. (2009). Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eruz, S.(1992). Yüksek Öğretim Kurumlarında Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi (Sorunlar – Öneriler). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eruz, S.(1999). Çeviri Eğitiminde Ve Çeviride Koşut Metinler Hukuk Alanında Koşut Metin Çalışmalarının Kapsamı İşlevleri Ve Yöntemleri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, S.(2008). Deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisi. Doktora tezi

Jašová, M. (2009). Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger. Masaryk-universität Brunn Pädagogische fakultät Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur.

Jungová, Z. (2006). Textsorten in der Presse und Publizistik und ihre stilistische Realisierung. - Universität Brunn, Philosophische Fakultät der Masaryk.

Käwwipat, N. (2007). Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Tailand. Universität Kassel, Sprach- und Literaturwissenschaften.

Kurultay, T. (1989). Çeviri Dersinde Yapılaşma Uygulama Sorunları – Yöntem Önerileri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzu, T. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Yazma Becerisinin Kazandırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nydal, S.O. (2010, Mayıs). Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum? Bergen, Norveç.

Polat, T. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunu Eleştirel Bir Yaklaşım. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pololáníková, L. (2008). Infografik in der Presse (Die neuen journalistischen Textformen aus textlinguistischer Sicht). Filozofická fakulta Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky Masarykova univerzita

Üze, Y. F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri ve Önemi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksek Lisans Tezleri

Altun, F. (2007). Märchen im Fremdsprachenunterricht. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.

Çapoğlu, M. (1992). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.

Göknur, O. S.(2009). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Çevirinin Yeri. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviri Ana Bilim Dalı.

Gürsu, Sibel (2008). Yeni Kuramlar Işığında Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Çeviri Etkinliğinin Değişen İşlev'. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi..

Gürsu, S.(2008). Yeni Kuramlar Işığında Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Çeviri Etkinliğinin Değişen İşlev'. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Löffler, D. (2007). Eine Analyse von Textsorten in verschiedenen Formaten von „Ratgeberzeitschriften“. Greidswald.

PILZ, A. (2009). Filmsynchronisation und Übersetzungskritik anhand der Fernsehserie Gilmore Girls.Wien Universität

Şad S.N. (2006). T. C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce) Çevirinin Aktif Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılması. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temizöz, H. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının, Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Makaleler

Akdoğan, F. (2004). Das neue Ausbildungsprogramm für Deutschlehrer an türkischen Universitäten – kompatibel und zukunftssträftig? *Ein kritischer. Info DAf*, S.475 -482.

Aktaş, T.; Koçak, M. (2012). Çeviri İşleminin Yabancı Dil Öğretime Katkısı *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 (1): 141-155

Aktaş, T. (2001): "Semantische Funktionen der türkischen „-miş“ Form und ihre Entsprechungen im Deutschen". *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, H. 11/2, S.43–54.

Aktaş, T. (2001): "Wiedergabe der türkischen Infinitivkonstruktionen im Deutschen". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, H. 9/1, S.13–24.

Aktaş, T. (1999): "Ein Überblick über das Morphemgefüge des deutschen und türkischen Wortes". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, H. 16/1, S.53–69.

Aktaş, T. (1995): "Eksilteli Yapılar ve Bu Yapıların Türkçe Metinlerde İşleyiş Biçimi". *5. Germanistik Sempozyumu Bildirileri*, S.334–348.

Aktaş, T. (1994): "Die türkische Verbalnomina auf „-dik“ und „-Ek“ und ihre Wiedergabe im Deutschen". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, H. 2, S.81–92.

Aktaş, T. (1993): "Almanca ve Türkçede Birleşik Kelime Teşkil Etme Yöntemleri". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, H. 1, S.11-23.

Aktaş, T. (1992): "Semantische Beschreibung des deutschen und türkischen Präsens". Eine kontrastive Analyse. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Jg. 4, 1992.

Aktaş, T. (1992): "Almanca ve Türkçede Gerçek Dışı Karşılaştırma Cümlelerinin Verilişi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ausgabe 1, 1992, S.201–208.

Aktaş, T. (1992): "Modalverben im Deutschen und Türkischen". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, H. 8/1, S.185–200.

Arak, H. (2006). İkinci Yabancı dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 (205-216 s.)*

Aslan, O. (2008). Überlegungen zur Unverzichtbarkeit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. *Çukurova Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 93 -100.

Aygün, M. Temporale Konjunktionen im Deutschen und Ihre Äquivalenzen im Türkischen. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 18 i Sayı: 2 i sS.79-92*

Çoşkun, V. (2012). Standart Türkçedeki ünlüler ve ünsüzler. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji – Makale sistemi*. No 12286, Sayfa 5- 8.

Draganovici, M. (2009). Bedeutung des landeskundlichen Unterrichts in der Translatorenausbildung Fallanalyse: Politisches System DeutschlandS.НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ, ТОМ 48, серия 6.3

Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im Daf-Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20 : 80 - 91

Genç, A. (2004). Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında yabancı Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* , 107- 111.

Işık, A. (2008). ”Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?” *Journal of Language and Linguistic Studies*.Vol.4, No.2.

Keim, L. (2003, Ağustos). Übersetzung im DAF Unterricht. *Info - DAF Heft 4* , S.383 - 394.

Krumm, Hans-Jürgen. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. *Jahrbuch DaF*, 20, 13-36.

Lutjeharms, M. (2004). Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache., (S.128 -139). Brüssel.

Neto, G. L. (2005). Übersetzungsübungen im DaF - Unterricht. *DaF - Brücke* , 34 -35.

Kurultay, T.(1986). "Çeviri Eğitimi." Gösteri, S.86-87.

"Übersetzerausbildung". Artikel, erschienen in der monatlichen Zeitschrift Gösteri.

Kurultay, T. (1987). "Türkiye’de Çeviri Eğitiminin Kaynakları." *Metis Çeviri*, S.126-131.

Kurultay, T. Çeviriye Bilimsel Bakış Ve Türkiye’deki Gelişmeler. *Çeviribilim* 01-06-2006.

Romberg, C. (2008). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Universität Goethe. Frankfurt am Main.

Tekin, Ö. (2010). Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache:. *Türkischer Internationaler Germanistik Kongress 20. 22. Mai* (S.496 - 511). izmir: Ege Üniversitesi Matbaası.

USLU, Z. (2010). Zu Schwierigkeiten türkischer Muttersprachler bei deutscher Relativsatzbildung. *MUTTERSPRACHE*, 1/2010, S.47-56)

Yurtcan, İ. H. Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri Derslerinin İşlevselliği. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yd:2006 Sayı:13

Zengin, D. (2003). Sıfatların Başka Sözcük Türlerine Kayması Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 43, 2 83-99.

Web sayfasından alınan kaynaklar

Äijälä, H. (2009). Interkulturelle Kompetenz und ihr Testen im finnischen Fremdsprachenunterricht. Institut für Sprach- und Translationswissenschaften Deutsche Sprache und Kultur, Universität Tampere.

<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03809.pdf> adresinden 20 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.

Aschenputtel, von Gebrüder Grimm

<http://www.märchenstern.de/märchen/aschenputtel.php5>] adresinden 10.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Aslan, O. Überlegungen zur Unverzichtbarkeit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht.

[<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2008.3.35.107.pdf>] adresinden 11.10. 2011 tarihinde alınmıştır.

Arbeitsblätter Grundstufe DaF

[http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/arbeitsblätter_a1_z/arbeitsblatt076.pdf] adresinden 22.07.2012 tarihinde alınmıştır.

BEAR, Joshua M. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Çeviri Derslerinin Yeri.

[<http://www.ceviribilim.hacettepe.edu.tr/art/i01-17.pdf>] adresinden 11.10.2011 tarihinde alınmıştır.

Butzmann, W. (tarih yok). *Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren*.

[www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html: (<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html>)] adresinden 20.12.2011 tarihinde alınmıştır.

Das Deutschlandposter: 40 Unterrichtsideen von Rainer E. Wicke

[http://www.toponline.org/lessons/collage/collage_lessons_de.pdf] adresinden 03.09.2012 tarihinde alınmıştır.

Duden,Rechtschreibregeln

[<http://www.duden.de/rechtschreibregeln/gross-und-kleinschreibung>] adresinden 02.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Gedichtsammlung Teil 9 mit sieben Gedichten

[http://www.schulzens.de/Grundschule/Allgemeines/Gedichte_9/gedichte_9.html] adresinden 27.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Güler, Gülten. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 5(2), 11 pp. Available:

[http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm] adresinden 13.10.2011 tarihinde alınmıştır.

Helbig, G. Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 1.Cilt [http://books.google.com.tr/books?id=pdARLfVIY1QC&pg=PA260&lpg=PA260&dq=Zum+Stellenwert+der+%C3%9Cbersetzung+im+Fremdsprachenunterricht&source=bl&ots=lPnWakZ5LI&sig=rC4kNQDRZDxzLnCK5x73GCD7zo&hl=tr&ei=21QpTqqnJIXHsgbn44CPDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCkQ6ÄwAzgK#v=onepage&q&f=false] adresinden 14. 11.2011 tarihinde alınmıştır.

Hikmet, N. (2000). *Gedichte*. Anregungen für einen mehrsprachigen Deutschunterricht, Berlin.
[<http://www.kokenbrink.de/files/gedichte/hikmet/index.htm>] adresinden 23.08.2012 tarihinde alınmıştır.

House, Juliane (1996). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm> adresinden 20.12.2012 tarihinde alınmıştır.

Jakob, S.(2003- 2006). *Deutsche Geschichte*.
<http://www.stefanjacob.de/Geschichte/Unterseiten/Hauptseite.php?Seite=Startseite.php>
adresinden 12.01.2012 tarihinde alınmıştır.

Köse, B. Kültürel Boyutuyla Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin.

[<http://maincc.hufs.ac.kr/~middle/pdf/1n800320.pdf>] adresinden 17.11.2011 tarihinde alınmıştır.

Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache

Kostenlose Lesetexte und Übungsmaterialien. Landeskunde leicht zu Lesen

[http://www.hueber.de/seite/landeskunde_lesen_daf] adresinden 05.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Lernmaterial Deutsch

[<http://www.schule.rorschach.ch/potatoe/4de029/4de029.htm>] adresinden 25.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Lutjeharms M. Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache (Brüssel).

[<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Lutjeharms.pdf>] adresinden 12.10.2011 tarihinde alınmıştır.

Martinelli, L. Literatur im DaF – Unterricht

[<http://luimartin.altervista.org/Literatur%20im%20DaF-Unterricht-sito%20web.pdf>] adresinden 26.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Meex, B. Mortelmans T., (2002). Grammatik und Kognition Deutsch anders gedacht.

Germanistische Mitteilungen 56.

[http://www.bgdv.be/Dokumente/GM-Texte/gm56_meex_mortelmans.pdf] adresinden 01.10. 2012 tarihinde alınmıştır.

Meier, J. (2011). Textmuster und Textstrukturen im DaF-Unterricht. Lernen von und mit Texten. 283 – 294, Lange Verlag, Düsseldorf.

[<https://campus.aau.at/fodokng/ctl/veroeffentlichung/.../100269>] adresinden 23.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Meir, P. (2006). Der Bewusste Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht.

[<http://www.hausarbeiten.de/fächer/vorschau/168596.html>] adresinden 27.11.2011 tarihinde alınmıştır

Nord, C. FertigkeiÜbersetzen

[http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=lang_de&id=i6H_rLIig7EC&oi=fnd&pg=PR3&dq=fertigkei+%C3%BCbersetzen+nord+&ots=tRM3k0vLBQ&sig=ypZiPQwZ4OznnMH5ZlTbD_WzKpA&redir_esc=y#v=onepage&q=fertigkei%20%C3%BCbersetzen%20nord&f=false] adresinden 21.04.2011 tarihinde alınmıřtır.

Oral, Y. Türkiye’de Yabancı Dil Eđitimi Politikaları Bađlamında İngilizce: ‘Eleřtirel Bir Çalıřma’ Alternatif eđitim dergisi S.63

[<http://dergi.alternatifegitimdernegi.org.tr/tr/dergitr.pdf#page=60>] adresinden 17.09.2012 tarihinde alınmıřtır.

Rezepte auf daskochrezept.de (Kochrezepte & Cocktailrezepte)
[http://www.daskochrezept.de/rezepte/kirsch-streuselkuchen_111640.html] adresinden 24.08.2012 tarihinde alınmıřtır.

Saarimaa, M. (2007). *Übersetzen beim Lernen von Fremdsprachen*.

[<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/15187/ubersetz.pdf?sequence=2>] adresinden 29.09.2011 tarihinde alınmıřtır.

Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*.

[<http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=lust%20zum%20lehren%20lust%20zum%20lernen%20wolfgang%20butzkamm&source=web&cd=31&ved=0CB8QFjAAOB4&ur>] adresinden 17. 11. 2011 tarihinde alınmıřtır.

TU - Berlin Institut für Sprachen und Kommunikation. [<http://fak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/morphologie/morphologie%20k7.htm>] adresinden 07.03.2012 tarihinde alınmıřtır.

Weber, A (2007). *Textgrammatik als Lernergrammatik im DaF-Unterricht*. University of Pretoria [http://www.sagv.org.za/edusa/eDUSA_2-07-2/Weber_2007_2.pdf] adresinden 6.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Textpuzzle: Umwelt kent keine Grenzen

[<http://www.umwelt-im-unterricht.de/medien/dateien/textpuzzle-umweltschutz-kennt-keine-grenzen-gs>] adresinden 26.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Wedekind, P. Textsorten nach Brinker.

[<http://books.google.com.tr/books?id=TzRIMQnVW5sC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=textsorten+nach+brinker&source=bl&ots=TVne95qzE2&sig=uX990WbÄ4ymChzhU6h35cWgRY&hl=tr&sa=X&ei=IUaDTToCMmo4gSwlajqBw&ved=0CF8Q6ÄwCQ#v=onepage&q=textsorten%20nach%20brinker&f=false>] adresinden 14.04.2012 tarihinde alınmıştır.