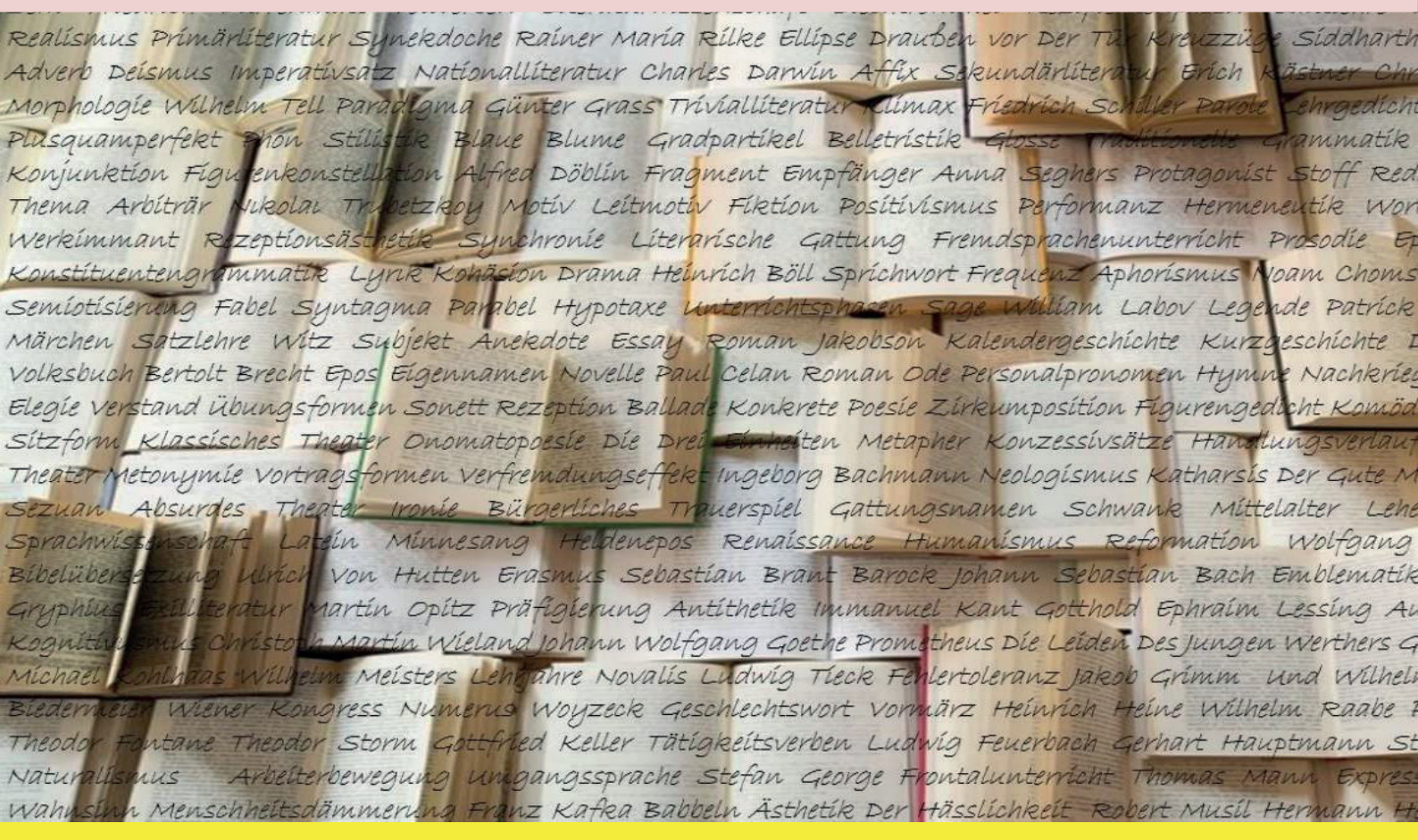
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VII



Herausgeber:
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Munise Aksöz

Çizgi e-Kitap

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VII

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI VII

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

ÇİZGİ
KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)
Eğitim Bilim

©Çizgi Kitabevi
Temmuz 2023

ISBN: 978-625-396-051-3
Yayıncı Sertifika No:52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
BALCI, Tahir | ÖZTÜRK, Ali Osman | AKSÖZ, Munise
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VII
IDİL VE EDEBİYAT YAZILARI VII

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

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. | Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 | Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** | Cağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 | (0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

VORWORT

Es ist für uns eine große Freude, den VII. Band der Buchreihe “Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları” herausgeben zu können. Ab dem I. Band haben wir es zur Aufgabe gemacht, neben Schriften von bewährten Linguist*innen, Literaturforscher*innen und Fremdsprachendidaktiker*innen besonders diejenigen von Nachwuchswissenschaftler*innen in den Vordergrund zu stellen.

Dieser Band enthält 22 linguistische, literaturwissenschaftliche, übersetzungswissenschaftliche und fremdsprachendidaktische Arbeiten. D. Zengin stellt in seiner Arbeit WORTARTEN IN DEN DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN fest, dass deutsche und türkische Vornamen hinsichtlich der Wortarten sowohl Ähnlichkeiten als auch entscheidende Unterschiede zeigen. Während bei der deutschen Namenbildung nur Substantive, Adjektive, Verben und Adverbien vorkämen, seien bei türkischen Vornamen zusätzlich Numerale, Demonstrativ- und Personalpronomen zu sehen. In seinem anderen Artikel, dem DEUTSCHE UND TÜRKISCHE VORNAMEN FREMDSPRACHIGER HERKUNFT geht er auf die Beweggründe der Entlehnungen ein und hebt hervor, dass gemeinsame religiöse und kulturelle Vergangenheit, Nachbarschaft, das Zusammenleben gemischtsprachiger Bevölkerung, familiäre und freundschaftliche Bindungen an Menschen anderer Sprachen, die Liebe zu anderen Sprachen und Kulturen und schöner Klang die auffälligsten Faktoren hierfür sind.

In seinem İNTERNET HABERCİLİĞİNDE NİTELİK SORUNU verweist T. Balcı auf die geringwertige Qualität der Internet-Nachrichten von Zeitungen und damit auf die Diskrepanz zwischen der Theorie des Studiums der Medienwissenschaft und der alltäglichen Praxis. Durch seine Schrift SPRECHAKTE UND WERTE-ERZIEHUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT will T. Balcı zeigen, dass / wie die Sprechakte als fremdsprachenunterrichtliche Übungsformen für Werte-Erzıehung eingesetzt werden können.

Die gemeinsame Arbeit ABSTRACTS ALS TEXTSORTE IM INTERDISZIPLINÄREN KONTEXT: EIN TEXTLINGUISTISCHER AUSBLICK von H. Köksal, B. Arabacı, N. Ural und F. Koca untersucht die Makrostrukturen und Typen der Abstracts einiger Textsorten. Es wird festgestellt, dass es fachspezifische Unterschiede gibt.

In ihrem Artikel TERMINOLOGICAL EQUIVALENCE IN TRANSLATION OF MEDICAL TEXTS zeigt S. Günay Köprülü anhand der analysierten Beispiele deutlich, dass der Inhalt des Ausgangstextes korrekt und vollständig in die Zielsprache übertragen werde. Dennoch sei die zwischen den Leser*innen und dem Ausgangstext hergestellte Beziehung nicht dieselbe wie die zwischen den Leser*innen und dem übersetzten Text hergestellte Beziehung.

M. Doğan schlägt mit seinem Artikel KONZEPTVORSCHLAG FÜR DIE ENTWICKLUNG DER DIGITALEN KOMPETENZEN DER DAF-/DAZ-

LEHRPERSONEN IN DER UNIVERSITÄREN AUSBILDUNG ZUR FÖRDERUNG DER ZUKUNFT DES DIGITALISIERTEN DAF-UNTERRICHTS Lösungen für die Probleme bei der Förderung der fachspezifischen Medienkompetenz und Mediendidaktik, die mit dem digitalen Wandel einhergehen.

Die Diskussion, warum türkische Fremdsprachenlernende trotz aller Bemühungen über geringe Sprachkenntnisse verfügen, stellt Y. Darancık in den Mittelpunkt ihres Artikels ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE BAKIŞ AÇISI. Zusamenfassend sagt sie, für eine effektive Fremdsprachendidaktik in den Fremdsprachenabteilungen der Universitäten mehr alternative Methoden, Techniken und Ansätze eingesetzt werden müssten.

In seinem bemerkenswerten Artikel ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİYAT ALGISI VE EDEBİYAT EĞİTİMİ ÜZERİNE befasst sich A. O. Öztürk mit der Literaturrezeption der Studierenden in Konya und stellt fest, dass sich unter den Lieblingsautoren der Studierenden Autoren befinden, die vor allem durch Multimedia bekannt sind oder deren Werke durch spätere Verfilmungen ein breites Publikum erreichen.

Wie in mehreren Arbeiten hervorgehoben wird, gehören die Lügen zum Alltagsleben. Hiervon ausgehend stellt M. Aksöz in ihrem Artikel SÖZ SANATLARI VE YALAN den engen Zusammenhang zwischen rhetorischen Figuren und Lügen. Durch ihren 2. Artikel, nämlich BAZI ALMANCA BİÇEM TERİMLERİNİN TÜRKÇE KARŞILIKLARINA DAİR, geht die Autorin auf die in ihrem Berufsleben ermittelten terminologischen Probleme ein. Sie machte ausfindig, dass es deutsche stilistische Termini gibt, die in der türkischen Sprache keine - bewährte – Entsprechung.

N. Sakas Beitrag DANIEL KEHLMANN'IN "DIE VERMESSUNG DER WELT" (DÜNYANIN ÖLÇÜMÜ) ADLI YAPITI ÖRNEĞİNDE GERÇEKLİĞİN KURGUSAL BİR DÜZLEMDE ANLATIMI bewegt sich ebenfalls im Bereich der Literaturwissenschaft. Die Verfasserin schlussfolgert, dass historische Romane, in denen die Realität mit einem postmodernen Ansatz fiktional erzählt wird, sich in letzter Zeit einer großen Beliebtheit bei der Leserschaft erfreuen.

Der literaturwissenschaftliche Text KIZ KARDEŞE AĞABEY TECAVÜZÜ VE ENSEST OLGUSU: UNİCA ZÜRN'ÜN "KARABAHAR" VE ELİF ŞAFAK'IN "BABA VE PİÇ" ADLI ESERLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI von İ. Çöltü behandelt blutschänderische Verbrechen zwischen nahen Verwandten, die es von je her gibt, am Beispiel eines deutschen und eines türkischen Romans.

EDEBİYAT VE RENKLER von N. G. Bayer ist ein interessanter Beitrag zur Rolle der Farben, die die Gefühle und Gedanken der handelnden Personen in literarischen Werken widerspiegeln.

In der Arbeit EIN THEMATISCHER VERGLEICH IN AUSERWÄHLTEN WERKEN VON STEFAN ZWEIG UND EIN UNTERRICHTSMODELL ZUR LITERATUR IM DAF von D. Yeğin und B. Arabacıoğlu werden thematische Ähnlichkeiten und Unterschiede in bestimmten Werken von Stefan Zweig festgestellt und Wege zu ihrer Nutzung im DaF-Unterricht gezeigt.

A. Çavuşoğlu zielt in ihrem Beitrag ALMAN DİLİ EĞİTİMİNDE NİTEL ARAŞTIRMA: ÖRNEKLERLE KAVRAM AÇIKLAMALARI darauf ab, Doktoranden zunächst den qualitativen Forschungsprozess und die dabei häufig verwendeten Konzepte anhand von Beispielen zu erklären. In diesem Zusammenhang versucht sie, Fragen wie wissenschaftliche Forschung, ihre Arten, qualitative Forschung, Funktionen qualitativer Forschung im Allgemeinen sowie die qualitativen Forschungstechniken zu erläutern, die im Bereich der deutschen Sprachdidaktik häufig eingesetzt werden.

Von seinem Roman ausgehend legen S. Parlakgüneş Erdoğan und F. Tepebaşılı in ihrem Artikel JOHANN HEINRICH PESTALOZZI VE „LIENHARD UND GERTRUD“ ROMANINDA ÇOCUK EĞİTİMİ Pestalozzis Erziehungsmethode dar und ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass Pestalozzis Überlegungen zur Kindererziehung in LuG und anderen Werken Wegweiser für viele Pädagogen und Philosophen dieser Zeit waren. In einer anderen Schrift (GÜNTER KUNERTS METALYRIK: “EINE POETIK”) geht F. Tepebaşılı auf Bezeichnungen ein, die für poetologische Texte verwendet werden, die sich direkt oder indirekt mit verschiedenen literarischen Fragen beschäftigen.

Die Relevanz der Corpuslinguistik in der Fremdsprachendidaktik wird in den letzten Jahrzehnten immer mehr hervorgehoben. Gerade das wird von A. Kilimci durch CORPUS LINGUISTICS IN TEACHER EDUCATION: PRACTICAL APPLICATIONS AND PEDAGOGIC ISSUES im Rahmen der Lehrerausbildung thematisiert. Einen benachbarten Bereich durforscht F. Ü. Bozdağ im COGNITIVE LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING: A COMPREHENSIVE REVIEW und sagt zusammenfassend, dass angewandte und kognitive Linguistik ausgerichtete Pädagogik vielversprechend für die Optimierung des Erlernens und Lehrens einer zweiten Sprache ist.

Z. Arslan und U. Balcı werfen in ihrer Arbeit EDEBİYAT TURİZMİ BAĞLAMINDA KİTAP KÖYLERİNE GENEL BİR BAKIŞ einen Überblick über Buchdörfer im Kontext des Literaturtourismus und empfehlen, bestimmte Regionen der Türkei in Bücherdörfer umzuwandeln und dadurch sicherzustellen, dass diese Regionen zu touristischen Anziehungspunkten werden können. Bei TURİZM VE YABANCI DİL BAĞLAMINDA HAZIRLANAN AKADEMİK YAYINLARIN SİSTEMATİK LİTERATÜR ANALİZİ von G. Ütnü und U. Balcı handelt es sich um eine systematische Literaturanalyse wissenschaftlicher Publikationen im Kontext von Tourismus und Fremdsprache. Es wird festgestellt, dass ein sehr wichtiger Zusammenhang zwischen Tourismus und Fremdsprachenkenntnissen und -fähigkeiten besteht und dass sich gute Sprachkenntnisse im Tourismussektor in vielen Aspekten

positiv auswirken, beispielsweise in der Kundenzufriedenheit und dem Abbau möglicher Vorurteile.

Mit dem breiten Themenbereich dieses Bandes haben wir auch Forscher*innen aus Nachbardisziplinen die Möglichkeit gegeben, ihre Arbeiten zu publizieren. Damit möchen wir zugleich eine große Leserschaft erreichen. Wir hoffen, dass dies uns gelingt.

Prof. Dr. Tahir Balcı

INHALTSVERZEICHNIS

Wortarten in den deutschen und türkischen Vornamen
Dursun Zengin 7

Deutsche und türkische Vornamen fremdsprachiger Herkunft
Dursun Zengin 21

Sprechakte und Werte-Erziehung im Fremdsprachenunterricht
Tahir Balcı 28

İnternet Haberciliğinde Nitelik Sorunu
Tahir Balcı 41

Abstracts als Textsorte im interdisziplinären Kontext: Ein textlinguistischer Ausblick
Handan Köksal - Binnur Arabacı - Nihal Ural - Furkan Koca 56

Terminological Equivalence in Translation of Medical Text
Sevtap Günay Köprülü 79

Konzeptvorschlag für die Entwicklung der digitalen Kompetenzen der DaF-/DaZ-Lehrpersonen in der universitären Ausbildung zur Förderung der Zukunft des digitalisierten DaF-Unterrichts
Mehmet Doğan 91

Öğretmen Adaylarının Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerine Bakış Açısı
Yasemin Darancık 119

Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Edebiyat Algısı ve Edebiyat Eğitimi Üzerine (Konya Örneğinde)
Ali Osman Öztürk 136

Söz Sanatları ve Yalan
Munise Aksöz 149

Danıel Kehlmann'ın "Die Vermessung der Welt" (Dünyanın Ölçümü) Adlı Yapıtı Örneğinde Gerçekliğin Kurgusal Bir Düzlemde Anlatımı
Nalan Saka 162

Günter Kunerts Metalyrik: "Eine Poetik"
Fatih Tepebaşılı 206

Kız Kardeşe Ağabey Tecavüzü ve Ensest Olgusu: Unica Zürn'ün "Karabahar" ve Elif Şafak'ın "Baba ve Piç" Adlı Eserlerinin Karşılaştırılması
İlker Çöltü 218

Edebiyat ve Renkler
Nergiz Gamze Bayer 237

Ein thematischer Vergleich in ausgewählten Werken von Stefan Zweig
Deniz Yeğin - Behiye Arabacıoğlu 261

Bazı Almanca Biçem Terimlerinin Türkçe Karşılıklarına Dair
Munise Aksöz 278

Alman Dili Eğitiminde Nitel Araştırma: Örneklerle Kavram Açıklamaları
Ayşe Çavuşoğlu 290

Johann Heınrıch Pestalozzı ve „Lıenhard und Gertrud" Romanında Çocuk Eğitimi
Seval Parlakgüneş Erdoğan – Fatih Tepebaşılı 306

Cognitive Linguistics and Language Teaching: A Comprehensive Review
Fatih Ünal Bozdağ 320

Corpus Linguistics in Teacher Education: Practical Applications and Pedagogic Issues
Abdurrahman Kilimci 333

Edebiyat Turizmi Bağlamında Kitap Köylerine Genel Bir Bakış
Züleyha Arslan - Umut Balcı 345

Turizm ve Yabancı Dil Bağlamında Hazırlanan Akademik Yayınların Sistematik Literatür Analizi
Gülnihal Ütnü - Umut Balcı 363

WORTARTEN IN DEN DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN

Prof. Dr. Dursun Zengin

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

dzengin@ankara.edu.tr

1.EINLEITUNG

Namen sind einfache oder zusammengesetzte Bezeichnungen für Personen, Tiere oder Sachen, die entweder für etwas Einmaliges oder für jeden Vertreter einer Gattung stehen. Dementsprechend unterscheidet man Gattungsnamen und Eigennamen. Die Eigennamen haben viele Subkategorien wie z. B. Vornamen, Nachnamen, Ortsnamen, Beinamen usw. (vgl. Balcı 2003: 9-13; 2009: 129; 2014a: 16; Balcı 2014b: 111).

Die Vornamen gehören als Eigennamen zu der Gruppe der Personennamen (Anthroponyme) (Kunze, 1998: 10). Eigenname oder Nomen proprium ist eine Bezeichnung für ein bestimmtes Objekt wie Personen, Institutionen, Produkte, Orte, Gegenstände, Ereignisse, Sachverhalte usw. (vgl. hierzu Seibicke 1982: 7). Die Eigennamen werden von der Namenforschung oder Namenkunde (Onomastik) erforscht. (Koß 2002: 70-72).

Die Vornamen unterwerfen sich auch wie die Appellative den semantischen, syntaktischen, morphologischen und phonetischen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache. Die Vornamen lassen sich im Vergleich zu den Appellativen sowohl im lexikalischen Bereich als auch durch ihre grammatisch-syntaktische Bedeutung abgrenzen

Die Vornamen zeigen auch gewisse morphologische Merkmale und sind daher zugleich Untersuchungsgegenstand der Morphologie. Wie bekannt, befasst sich die Morphologie mit der Form, Struktur, Flexion der Wörter oder Morpheme und den Wortarten usw. (Lewandowski 1990: 729)

Der Bildung der Vornamen liegen Wortarten wie Substantive, Adjektive, Verben und Adverbien zugrunde. Die Vornamen können mit oder ohne Suff ix entweder einstämmig oder mehrstämmig als Komposita, die sich aus Bestimmungs- und Grundwort zusammensetzen, auftreten.

2.DEUTSCHE VORNAMEN

Deutsche Vornamen sind hinsichtlich der Bildung in großem Umfang aus zwei Bestandteilen zusammengesetzt. Nach meiner Feststellung stehen Substantive, Adjektive, Verben und Adverbien der Bildung der Vornamen wie folgt zur Verfügung.

2.1. Einstämmige Vornamen

Viele Vornamen von Männern und Frauen bestehen aus einem einzigen Wort bzw. aus einer gewissen Wortart. Derartige Vornamen treten meist als ein Substantiv oder Adjektiv auf.

Sub.[1]

Der Vorname besteht aus einem Substantiv.

Männlich

Ernst, ahd. ernust "Ernst, Eifer"

Falko, ahd. falko "Falke"

Karl, ahd. karl "Mann, Ehemann"

Sönke, nord-friesisch "Söhnchen"

Weiblich

Wunna, ahd. wunn(i)a "Freude, Glück"

Adj.

Manche Vornamen bestehen aus einem Adjektiv.

Weiblich

Witta, niederdt. witt "weiß"

---

[1] Abkürzungen: **Adj**. : Adjektiv **Adv**. : Adverb **Sub**. : Substantiv **V**. : Verb **BW** : Bestimmungswort **GW** : Grundwort **Perspr**.: Personalpronomen **Demonstpr**: Demonstrativpronomen.

2.2. Zweistämmige Vornamen

Manche Vornamen bestehen aus den zusammengesetzten Wörtern d.h. aus Komposita, die zwei- oder mehr stämmig sein können. Bei solchen Namen kommen folgende Formen vor und Bestimmungs- oder Grundwort können wie Substantiv + Substantiv, Substantiv + Adjektiv, Adjektiv + Substantiv, Adjektiv + Adjektiv, Verb + Verb, Verb + Substantiv, Verb + Adjektiv, Verb + Adverb, Substantiv + Verb, Adjektiv + Verb und Adjektiv + Adverb verschiedener Wortart sein.

Sub. (BW) + Sub. (GW)

Das Bestimmungs- und Grundwort bestehen aus Substantiven.

Männlich

Luit-olf, ahd. liut "Volk" und wolf "Wolf"

Gott-schalk, ahd. qot "Gott" und burg schalk "Knecht, Diener"

Weiblich

Aran-lide, ahd. am "Adler" und hilta "Kampf"

Diet-burga, ahd. diot "Volk" und burg "Burg, Schutz"

Sub. (BW) + Adj. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Substantiv und das Grundwort ein Adjektiv.

Männlich

Bern-hard, ahd. bero "Bär" und harti "hart, stark"

Diet-bald, ahd. diot "Volk" und bald "kühn"

Weiblich

Diet-linde, ahd. diot "Volk" und lind "sanft"

Si(e)g-linde, ahd. sigu "Sieg" und lind "sanft"

Adj. (BW) + Sub. (GW)

Das Bestimmungswort besteht aus einem Adjektiv und das Grundwort aus einem Substantiv.

Männlich

Bald-win, ahd. bald “kühn“ und wine “Freund“

Hart-mann, ahd. harti “hart, stark“ und man “Mensch, (Ehe) mann“

Weiblich

Adel-heid, ahd. adal “edel“ und heit “Wesen, Person“

Lieb-gard, ahd. hob “lieb“ und gart “Garten, Gehege“

Adj.(BW) + Adj.(GW)

Das Bestimmungs- und Grundwort bestehen aus Adjektiven.

Männlich

Adal-bert, ahd. adal “edel“ und beraht “glänzend“

Balde-mar, ahd. baldo “kühn“ und man “berühmt“

Weiblich

Adal-berta, ahd. adal “edel“ und braht “glänzend“

Mil-traud, ahd. milti “Santmütig“ und trut “vertraut, lieb“

V. (BW) + V. (GW)

Das Bestimmungswort und das Grundwort bestehen aus Verben.

Männlich

Walde-bart, ahd. waltan “walten“ und beraht “glänzen“

V. (BW) + Sub. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Verb und das Grundwort ein Substantiv.

Männlich

Fürchte-gott

Walt-her, ahd. wahtan “walten“ und heri “Heer“

Weiblich

Wal-burga, ahd. waltan “walten“ und burg “Burg, Schutz“

Wald-hilde, ahd. waltan “walten“ und hilta “Kampf“

V. (BW) + Adj. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Verb und das Grundwort ein Adjektiv.

Männlich

Walde-mar, ahd. waltan “walten“ und man “berümt“

Weiblich

Walde-berta, ahd. waltan “walten“ und beraht “glänzend“

Sub. (BW) + V. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Substantiv und das Grundwort ein Verb.

Männlich

Arn-old, ahd. am “Adler“ und woltan “walten“

Wolf-gang, ahd. wolf “Wolf“ und gangen “gehen, sich bewegen“

Gott-hilf, Gott und helfen

Adj. (BW) + V. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Adjektiv und das Grundwort ein Verb.

Männlich

Bert-hold, ahd. Benaht “glänzend“ und waltan “walten“

V. (BW) + Adv. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Verb und das Grundwort ein Adverb.

Männlich

Lebe-recht, leben und recht

Adv. (BW) + Adj.(GW)

Das Bestimmungswort ist ein Adverb und das Grundwort ein Adjektiv.

Männlich

Ala-rich, ahd. al “ganz“ und rihhi “mächtig“

Al-wis, ahd. al “ganz“ und wis(i) “Weise, klug“

3.TÜRKISCHE VORNAMEN

Viele türkische Männer- und Frauennamen, bei denen Kasus- und Ableitungssuffixe auftreten können, bestehen aus einem einzigen Wort bzw. aus einer gewissen Wortart. Derartige Vornamen treten meist als ein Substantiv, Adjektiv oder Verb auf.

3.1. Einstämmige Vornamen

Sub.

Der Vorname besteht aus einem Substantiv.

Männlich

Akıncı, Bilgi, Demir, Deniz, Doruk, Işıltı, Kumsal, Kurtuluş, Sevin, Yaşam.

Weiblich

Ay, Can, Ceylan, Çiçek, Hanım, Sevgi.

Adj.

Der Vornamen besteht aus einem Adjektiv.

Männlich

Genç, Üstün, Yüce, Adsız, Atılgan, Candan, Girgin, Öncül, Şanlı.

Weiblich

Berrak, Ela, Özel, Şirin, Parlak, Akça, Candan, Seçkin, Sonsuz, Sönmez, Uysal.

V.

Der Vorname besteht aus einem Verb.

Männlich

Anıl, Dönmez, Durdu, İnan, Övül, Satılmış,Yaşa, Yaşar.

Weiblich

Anıl, Aran, Diler, Döndü, Güler, Gülesin, İnan, Sönmez.

3.2. Zweistämmige Vornamen

Auch türkische Namen sind in großem Umfang aus zwei Bestandteilen d.h. aus Komposita zusammengesetzt. Bei solchen Namen kommen folgende Formen vor und Bestimmungs- oder Grundwort können wie Sub. + Sub., Sub. + Adj., Sub. + V. , Sub. + Perspr., Adj. + Sub., Adj. + Adj., Adj. + Perspr. ,V. + V., V. + Sub., V. + Adv., V. + Perspr., Adv. + Adj., Adv. + V., Perspr. + V., Perspr. + Sub., Demonstpr. + Sub. und Zahlen + Sub. auftreten.

Sub. (BW) + Sub. (GW)

Das Bestimmungs- und Grundwort bestehen aus einem Substantiv.

Männlich

Ata-soy, Can-kılıç, Gün-yıl, Atam-türk, Adı-gün, Ağa-oğlu, Gül-beyi, Tanrı-kulu, Yurda-can.

Weiblich

Ay-dilek, Gök-ay, Nur-gün, Yıl-gün, Aslıı-gül, Ay-ışığı, Gülde-nur, Gül-dalı, Gül-seven, Yurda-nur.

Sub. (BW) + Adj. (GW)

Das BW ist ein Substantiv, das GW dagegen ein Adjektiv.

Männlich

Adı-sanlı, Adı-güzel, Alnı-açlk, Eli-bol, Er-yılmaz, Özü-ak, Ünü-bol, Yurdu-şen.

Weiblich

Yıl-şen, Adı-güzel, Gönlü-bol.

Adj. (BW) + Sub. (GW)

Das BW besteht aus einem Adjektiv und das GW aus einem Substantiv.

Männlich

Ak-yıldız, Duru-kan, Genç-aslan, Mert-türk, Atlı-han, Doğan-gün, Gezgin-er, Öncü-er, Özden-er, Üç-kök.

Weiblich

Ak-gül, Aydın-ay, Duru-gül, Yeni-gül, Açan-gül, Doğan-ay, Güler-gün, Nazlı-gül, Şen-doğan, Seven-gül, Son-gül.

Adj. (BW) + Adj. (GW)

Das Bestimmungs- und Grundwort bestehen aus Adjektiven.

Männlich

Gür-güç, Er-yılmaz.

Weiblich

Sarı-güzel, Ak-kutlu, Nazlı-güzel.

V. (BW) + V. (GW)

Das BW und GW bestehen aus Verben.

Männlich

Gör-al, Sev-al, Sev-tap, Yener-ol.

Weiblich

Gül-sevil, Gül-sevin, Sev-al, Sev-tap, 8ev- say, Sev-sevil.

V. (BW) + Sub. (GW)

Das Bestimmungswort besteht aus einem Verb und das Grundwort aus einem Substantiv.

Männlich

Say-bay, Yaşa-nur.

Weiblich

Parla-nur, Sev-naz, Sevil-ay, Seçil-ay, Süzül-ay.

Adv. (BW) + V. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Adverb und das Grundwort ein Verb.

Männlich

Ar-ol, Doğru-ol, Hoş-gör, Hür-ol, Şen-ol, Pek-ol, Er-sezer, Güç-ermiş, Gür-doğdu, Gür-ersin, Hür-yaşar, Hiç-sönmez.

Weiblich

Ak-ol,Şen-ol, Şen-kal, Ak-sevil, Hep-gül.

V. (BW) + Adv. (GW)

Das BW ist ein Verb und das GW ein Adverb.

Weiblich

Sev-gür.

Adv. (BW) + Adj. (GW)

Das Bestimmungswort ist ein Adverb und das Grundwort ein Adjektiv.

Männlich

En-mutlu, Ne-mutlu, Pek-çetin, Pek-şen, Pek-üstün, Çok-ar, Tam-aydın.

Weiblich

Ne-mutlu.

Sub. (BW) + V. (GW)

Das BW besteht aus einem Substantiv das GW aus einem Verb.

Männlich

Can-ol, Gün-aç, Adı-var, Ay-doğmuş, Er-dönmez, Gün-doğdu, Er-dursun, Ün-almış, Ün-aldı, Ad-alır, Ünü-var.

Weiblich

Ay-sev, Can-sev, Gül-ver, Nur-ol, Nur-ver, Yurda-tap, Yurt-sev, Ay-güler, Gül-açtı, Gül-sever, Nur-doğdu.

Perspr. (BW) + V. (GW)

Das BW ist ein Personalpronomen und das Grundwort ein Verb.

Männlich

Ben-ol, Sen-ol.

Weiblich

Sen-gül.

Perspr. (BW) + Sub. (GW)

Das BW ist ein Personalpronomen und das Grundwort ein Substantiv.

Männlich

Ben-er, Ben-türk.

Weiblich

Ben-gül, Ben-nur, Sen-ay.

Sub. (BW) + Perspr. (GW)

Das BW ist ein Substantiv und das Grundwort ein Personalpronomen.

Männlich

Can-sen, Gök-sen.

Weiblich

Ay-sen, Can-sen.

V. (BW) + Perspr. (GW)

Das BW ist ein Verb und das Grundwort ein Personalpronomen.

Männlich

Bil-sen.

Weiblich

Bil-sen, Sevil-sen, Sev-sen.

Adj. (BW) + Perspr. (GW)

Das BW besteht aus einem Adjektiv und das Grundwort aus einem Personalpronomen.

Männlich

Ak-sen, HoŞ-sen, Hür-sen.

Demonstpr. (BW) + Sub. (GW)

Das BW ist ein Demonstrativpronomen, das zugleich als ein Adjektiv dient, und das GW ein Substantiv.

Männlich

O-gün.

Weiblich

O-gün, Bu-gül.

Zahlen (BW) + Sub. (GW)

Das BW besteht aus einem Zahlwort, das als ein Adjektiv dient, und das GW aus einem Substantiv.

Männlich

Bin-er, Üç-ok, Üç-kök.

Weiblich

Beş-gül, Bin-gül, Bir-gül.

3.3. Dreistämmige Vornamen

Manche Namen, die nicht in großem Umfang auftreten, bestehen aus drei Bestandteilen.

Sub.+ Sub.+ Sub.

Männlich

Er-gün-ay, Er-gün-er, Gün-er-ay.

Weiblich

Ay-gün-er, Öz-ay-tan.

Sub. + Adj.+ Sub.

Männlich

Er-al-kan, Er-ak-alın.

Adj.+ Sub.+ V.

Männlich

Öz-er-ol.

Weiblich

Ak-gün-gör.

Adj.+ Adj.+ Sub.

Männlich

Gür-şen-er.

Adv. + Sub. + V.

Männlich

Tez-er-ol.

Sub. + V. + Sub.

Männlich

Gün-gör-bey.

V. + Sub. + Sub.

Männlich

Say-gün-er.

V. + Sub. + V.

Männlich

Bil-gün-say.

4.SCHLUSS

Zusammenfassend lasst sich folgendes behaupten: Viele deutsche Vornamen von Männern und Frauen bestehen aus einem einzigen Wort bzw. aus einer gewissen Wortart, die als ein Substantiv oder Adjektiv auftreten. Dagegen bestehen viele Vornamen aus den zusammengesetzten Wörtern d.h. aus Komposita, die zwei- oder mehr stämmig sein können. Bei solchen Namen können das Bestimmungs- oder Grundwort wie Substantiv + Substantiv, Substantiv + Adjektiv, Adjektiv + Substantiv, Adjektiv + Adjektiv, Verb + Verb, Verb + Substantiv, Verb + Adjektiv, Verb + Adverb, Substantiv + Verb, Adjektiv + Verb und Adjektiv + Adverb von verschiedener Wortart sein.

Türkische Vornamen, bei denen Kasus- und Ableitungssuffixe auftreten

können, bestehen auch entweder aus einem einzigen Wort bzw. aus einer gewissen Wortart. Derartige Vornamen treten meist als ein Substantiv, Adjektiv oder Verb auf. Türkische Namen sind in großem Umfang aus zwei Bestandteilen zusammengesetzt. Bei solchen Namen kommen folgende Formen vor und Bestimmungs- oder Grundwort können wie Sub. + Sub., Sub. + Adj., Sub. + V. , Sub. + Perspr., Adj. + Sub., Adj. + Adj., Adj. + Perspr. ,V. + V., V. + Sub., V. + Adv., V. + Perspr., Adv. + Adj., Adv. + V., Perspr. + V., Perspr. + Sub., Demonstpr. + Sub. und Zahlen + Sub. auftreten.

Deutsche und türkische Vornamen zeigen also hinsichtlich der Wortarten, die als Grund- oder Bestimmungswort auftreten, neben Ähnlichkeiten auch entscheidende Unterscheidungsmerkmale. Während sich deutsche Vornamen bei der Namenbildung nur der Wortarten Substantiv, Adjektiv, Verb und Adverb bedienen, sind z.B. bei türkischen Vornamen zusätzlich auch Numerale, Demonstrativ- und Personalpronomen festzustellen. Die aus einzelnen Verben, Substantiven, oder Adjektiven gebildeten deutschen Vornamen- es gibt keine Bildungen aus einem Verb- sind nur sehr vereinzelt vorhanden, während aber solche Vornamen im Türkischen zahlenmäßig sehr oft auftreten. Die Bildung der türkischen Vornamen ist hinsichtlich der Wortarten vielfältiger als die der deutschen, denn der Namenbildung stehen alle Wortbildungsmittel des Türkischen zur Verfügung und die Grenzen zwischen den Wortarten sind fließend, z.B. kann ein Substantiv zugleich als Adjektiv dienen.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksan, D. (1983). *Sözcük Türleri*. TDK. Yay., Ankara.

Balcı, T. (2003). "Edat" Bağlamında Sözcük Türlerine Yeni Bir Yaklaşım. *TÖMER Dil Dergisi*, 122, s. 7-16.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch – Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, T. (2014a). Sind die türkischen Affixe -I, -Iş, -Ik, -O und -Oş Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 104, S.13-20.

Balcı, U. (2014b). Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları (Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım). *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2/2, 110-114.

Banguoglu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. TDK Yayınları, Ankara.

Duden (1984). *Grammatik*. Bd. 4, Mannheim - Wien - Zürich.

Koß, G. (2002). *Namenforschung: Eine Einführung in die Onomastik*. Niemeyer Verlag, Tübingen.

Kunze, K. (1998). *DTV-Atlas Namenkunde: Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Lewandowski, Th. (1990). *Linguistisches Wörterbuch* 2. Meyer Verlag, Wiesbaden.

Mackensen, L (1988). *Das große Buch der Vornamen*. Ullstein Verlag, Frankfurt am Main-Berlin.

Schwarz, E. (1949). *Deutsche Namenforschung 1. Ruf- und Familiennamen*. Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Seibicke, W. (1982). *Die Personennamen im Deutschen*. De Gruyter Verlag, Berlin.

Seibicke, W. (1977). *Vornamen*. Verlag für Deutsche Sprache, Wiesbaden.

Seibicke, W. (1962). *Wie nennen wir unser Kind*. Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Lüneburg.

Siebs, B. E. (1977). *Die Personennamen der Germanen*. Published by De Gruyter, Wiesbaden.

Witkowski, T. (1964). *Grundbergriffe der Namenkunde.* Akademie Verlag, Berlin.

DEUTSCHE UND TÜRKISCHE VORNAMEN FREMDSPRACHIGER HERKUNFT

Prof. Dr. Dursun Zengin

Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

dzengin@ankara.edu.tr

1. EINLEITUNG

Vornamen gehören zum Bereich der Eigennamen. (Lewandowski1990: 244; Balcı 2009: 12; 2015: 2) Im Allgemeinen unterscheidet man im Aufbau des Vornamenbestandes zwischen einheimischen und fremdsprachigen Vornamen. Bei den fremdsprachigen Namen lassen sich Fremdnamen, Lehnnamen und aus Lehnwörtern entstandenen Namen feststellen. Ursprüngliche Fremdnamen können im Verlauf der Zeit so fest eingebürgert, umgestaltet und den einheimischen angepasst werden, dass sie nicht mehr als fremd gelten und empfunden werden. Dann spricht man von Lehnnamen (Seibicke 1982: 110; Balcı 2009: 12; 2015: 2) Es sind ferner Vornamen vorhanden, die durch die Verwendung einheimischer Wortbildungsregeln oder -formen aus den Lehnwörtern entstanden sind.

Im Vordergrund der Entlehnungen können recht verschiedene Beweggründe stehen. Z. B. gemeinsame religiöse und kulturelle Vergangenheit, Nachbarschaft, das Zusammenleben gemischtsprachiger Bevölkerung, familiäre und freundschaftliche Bindungen an Menschen anderer Sprachen, die Liebe zu anderen Sprachen und Kulturen und ästhetische Gründe wie schöner Klang usw.

2. DEUTSCHE VORNAMEN

Aus diesem Aspekt betrachtet, besteht der deutsche Vornamenbestand zu 61 % aus Lehn- und Fremdnamen, dabei entfallen 52 % auf männliche 70 % hingegen auf weibliche Vornamen[2].

Zum Aufbau des deutschen Vornamenbestandes haben vor allem das Hebräische, Lateinische, Griechische, Französische. Englische, Italienische, Spanische, osteuropäische, nordische und andere Sprachen beigetragen (Seibicke 1977: 111-l21).

[2] Die prozentualen Angaben ergeben sich am Beispiel des Vornamenbuches von F.W. Weitershaus “Das Mosaik Vornamenbuch“. Und Näheres zur Rechtschreibnorm fremder Vornamen vgl. Seibicke, *Die Personennamen*..., S.113.

2.1. Männernamen

Abraham, Adam, Daniel, Michael (hebräisch), *Alexander, Andreas, Erasmus, Nikolaus* (griechisch); *Felix, Markus, Martin, Emil* (lateinisch); *Dino, Umberto* (italienisch), *Fabio, Rodrigo* (spanisch); *Pierre, Viktor* (französisch); *Henry, James* (englisch); *Ammon* (amerikanisch); *Arian, Adrian* (niederländisch); *Iqor, Iwan* (russisch); *Bela, Geza* (ungarisch); *Jano, Bogislaw* (slawisch); *Karol, Marek* (polnisch); *Valav, Karel* (tschechisch); *Daneo, Dane* (serbisch); *Dano, Aleko* (bulgarisch); *Axel, Gustav* (schwedisch); *Björn, Morten* (norwegisch); *Malte, Sören* (dänisch); *Aimo, Paavo* (finnisch); *Einer, Erland* (isländisch); *Achmed, Ibrahim* (arabisch); *Dorius, Kaspar* (persisch); *Bartholomäus, Thomas* (armäisch).

2.2. Frauennamen

Eva, Mirjam, Sara (hebräisch); *Angelika, Barbara, Helene* (griechisch); *Carolina, Flora, Julia* (lateinisch); *Elena, Karina*(italienisch); *Carmen, Esmeralda* (spanisch); *Antina, Anneke* (niederländisch); *Annerösli, Anika* (schweizerisch); *Ana* (portugiesisch); *Louise, Simone* (französisch); *Mary, Terasa* (englisch); *Allegra* (amerikanisch); *Nastasja*, *Tanja* (russisch); *Ilona*, *Vilma* (ungarisch); *Anuschka, Dana* (slawisch); *Jadwiga, Minka* (polnisch); *Huschke* (tschechisch); *Aura, Aurica* (rumänisch); *Anika, Anike* (bulgarisch); *Astrid, Barbo* (schwedisch); *Eila, Wencke* (norwegisch); *Ditte, Elna* (dänisch); *Aina, Pirkko* (finnisch); *Gerda, Ingrid* (isländisch); *Aischa, Fatima* (arabisch); *Daria, Schirm* (persisch); *Tabea* (aramäisch).

3. TÜRKISCHE VORNAMEN

Der türkische Vornamenbestand verfügt nur zu 19 % über Fremdnamen, die bei männlichen Vornamen 15 % und bei weiblichen 26 % betragen[3]. Ferner bestehen die Vornamen zu 12 % aus Lehnwörtern, die ins Türkische integriert sind:

Bei den Lehn- und Fremdnamen dominieren insbesondere das Arabische und Persische, abgesehen davon sind auch das Hebräische, europäische Sprachen u.a. vorhanden.

[3] Diese Angaben resultieren sich aus meiner Untersuchung am Vornamenbuch von Adviye AYSAN-Selma TUNCAY “Türkiye‘de Kadın-Erkek Adlar Sözlüğü.“

3.1. Männernamen

Abdullah, Fahrettin, Muhammet, Nasrettin, Necmettin, Şemsettin, Zekeriya, Alim, Amir, Cesur, Deha, Devlet, Fatih, Kader, Muzaffer, Nadir (arabisch); *Abuzer, Agah, Bahadir, Behram, Behzat, Bülent, Efruz, Feridun, Nevzat, Nihat, Niyazi, Can, Cihan, Civan, Mert, Suvari* (persisch); *İbrahim, İlyas, Isa, Musa* (hebräisch); *Efendi* (griechisch); *Filinta* (deutsch); *Lider* (englisch), *Pırlanta* (Italienisch), *Abakan, Abakay*, *Mergen* (mongolisch); *Batu* (aserbeidschanisch).

3.2. Frauennamen

Arife, Asiye, Ayşe, Betül, Büşra, Cahide, Düriye, Elif, Emine, Esma, Fatma, Hatice, Hilmiye, Müşerref, Rabia, Adalet, Define, Kader, Melek, Neşe, Rüya, Vicdan (arabisch); *Ahu, Banu, Berrin, Berna, Dilara, Ferda, Füsun, Nalan, Rahşan, Arzu, Beste, Buket, Derya, Eda, Gonca, Lale, Naz, Şirin* (persisch); *Meryem, Semiramis* (hebräisch); *Fulya, Pırlanta*, (italienisch); D*efne, Demet, Elmas, Fidan, Filiz, İdil, İklim, Kiraz, Melis(a)* (griechisch); *Alangoya* (mongolisch).

Sowohl deutscher als auch türkischer Vornamenbestand setzt sich zugleich aus Lehn- und Fremdnamen zusammen, in deren Vordergrund im allgemeinen kulturelle, religiöse, nachbarliche und freundschaftliche usw. Verhältnisse stehen. Ästhetische Gründe und die Liebe zu den anderen Sprachen und Kulturen sind insbesondere bei der Wahl der deutschen Vornamen fremdsprachiger Herkunft sehr auffällig. Der prozentuale Anteil der fremdsprachigen deutschen Vornamen ist daher im Vergleich zu den türkischen Vornamen, die sich im großen Umfang aus einheimischen Namen zusammensetzen, sehr groß. Ferner stehen deutsche und türkische Frauennamen fremdsprachiger Herkunft zahlenmäßig höher als die Männernamen. Im Allgemeinen wird das deutsche Namensgut überwiegend vom Christentum und von westlichen Sprachen und Kulturen und das türkische dagegen vom Islam und von östlichen Sprachen und Kulturen beeinflusst.

4. MOVIERTE VORNAMEN

4.1. Movierung bei den deutschen Vornamen

Neben fremdsprachigen Namen oder Entlehnungen sind auch Mowierungssufixe aus anderen Sprachen entlehnt oder übernommen.

Movierung[4] bedeutet die Ableitung von Frauennamen aus Männernamen durch ein Suffix.(Schmid 2009: S. 243) Anhand bestimmter Movierungssuffixe lassen sich im Deutschen aus männlichen Vornamen weibliche bilden.[5] Bei den deutschen Vornamen handelt es sich entweder um fremdsprachige oder einheimische Movierungssuffixe[6], wobei die fremdsprachigen aus dem Lateinischen oder Französischen entlehnt sind und die einheimischen die im Grunde Kurz- und Kosenamen bilden.

-a/**-e**: Dieses Movierungsuffix leitet weibliche Vornamen aus den männlichen ab: *Albert–Albert-a/Albert-e, Alfred-a, Bernhard-Bernhard-a, Bertold-Bertold-a, Eberhard-Eberhard-a, Eberhard-Eberhard-e, Edmond-Edmond-a, Ferdinand-Ferdinand-a, Ferdinand-Ferdinand-e, Gerhad-Gerhad-a, Gerhad-Gerhard-e, Josef-Josef-a*, *Konrad-a, Martin-Martin-a*, *Paul-Paul-a, Manfred-Manfred-a, Richard-Richard-a, Reinhard-Reinhard-e, Siegfried-Siegfried-e, Winfried-Winfried-a, Winfried-Winfried-e*. Die Namen wie *Hann-a, Hed-e, Ils-e, Lis-a, Lis-e, Ud-a, Ud-e, Wib-a* und *Wid-e* enden auch auf solche Suffixe.

-ina/**-ine**: *Albert-Aibert-ina, Albert-ine; Anton-ina, August-ina, Georg-ina, Georg-ine, Jakob-Jakob-ina; Jakob-ine; Josef-Josef-ine Konrad-Konrad-ine; Wilhem-Wilhelm-ine.*

-is: Es ist veraltet: *Bertrad-Bertrad-is; Reinhold-Reinhold-is*.

-in,/**-ea**: Es ist veraltet: *Gottlieb-in, Karol-in, Max-in, Basil-ea, Jakob-ea.*

-i: Dieses Suff ix dient zur Bildung der Kurz- und Kosenamen (vgl. Balcı 2014: 17).

Männliche VN: *Dan-i, Fredd-i, Hard-i, Pold-i, Rud-i, Ton-i, Uli-i, Will-i.*

Weibliche VN: *Gab-i, Hans-i, Kat-i, Lill-i, Mon-i, Nick-i, Pold-i, Ren-i.*

---

[4] Näheres zur Movierung s. BACH, Deutsche Namenkunde..., Bd.I 1, S. 92-93; SEIBICKE, Vornamen ..., S.108-lll.

[5] Es ist dagegen zweifelhaft, ob umgekehrt von Frauennamen Männernamen gebildet werden können. Dafür sind jedoch fast keine Bespiele zu beweisen. Vgl. SEIBICKE, ebd., S.11l; BACH, ebd., S.93-95.

[6] Deutsche Movierungssuffixe sind aus dem Lateinischen entlehnt. Vgl. SEIBICKE, ebd., S.108-1l1. Die Movierungssuffixe werden außerdem zur Erweiterung weiblicher Vornamen verwendet: *Elisabet-**a**, Elisabeth-**ina**, Jakoba-Jakobe**a***. Vgl. SEIBICKE, *Die Personennamen*..., S.55.

-chen : Dieses Diminutivsuff ix tritt selten auf.

Männliche VN: *Häns-chen*

Weibliche VN: *Marie-chen, Wies-chen*

Die Movierungsuffixe sind zahlreicher und vielfältiger als die bei den türkischen Vornamen.

4.2. Movierung bei türkischen Vornamen

Bei den türkischen Vornamen hat man im Grunde keine Movierungssuffixe. Diesbezügliche Suffix hat man aus dem Arabischen entlehnt und wie es bei dem Namen *Dursun-Dursun-e* der Fall ist, werden sogar auch türkische Namen moviert, wobei sie ja selten vorkommen. Die aus dem Arabischen entlehnten Movierungssuffixe sind *-(y)a* oder *-(y)e:*

-(y)a/**-(y)e**: *Hafiz-Hafiz-a, Amir-Amire, Aziz-Azize, Cemil-Cemile, Mesud-Mesud-e, Menduh-Menduh-a, Salih-Saliha, Sıddık-Sıddıka, Ahli-Aliy-e, Fahri-Fahri-ye, Feyzi-Feyzi-ye, Fikri-Fikri-ye, Hamdi-Hamdi-ye, Hüsnü-Hüsni-ye, Naci-Naci-ye*, *Dursun-Dursun-e.*

Die movierten Vornamen, die unter den deutschen Frauennamen öfters vorkommen, werden durch die Movierungssuffixe gebildet, die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen aus den Fremdsprachen übernommen sind. Durch die deutschen Movierungssuffixe, die noch vielfältiger sind, kann man sogar zum zweiten Mal die Vornamen movieren.

5. FAZIT

Zusammenfassend ist zu behaupten, dass sowohl der deutsche als auch der türkische Vornamenbestand sich zugleich aus Lehn- und Fremdnamen zusammensetzt, in deren Vordergrund im allgemeinen kulturelle, religiöse, nachbarliche und freundschaftliche usw. Verhältnisse stehen. Bei der Wahl der deutschen Vornamen fremdsprachiger Herkunft stehen insbesondere auch ästhetische Gründe und die Liebe zu den anderen Sprachen und Kulturen. Der prozentuale Anteil der fremdsprachigen deutschen Vornamen ist daher im Vergleich zu den türkischen Vornamen, die sich im großen Umfang aus einheimischen Namen zusammensetzen, sehr groß. Ferner stehen deutsche und türkische Frauennamen fremdsprachiger Herkunft zahlenmäßig höher als die Männernamen. Im Allgemeinen wird das deutsche Namensgut überwiegend

vom Christentum und von westlichen Sprachen und Kulturen und das türkische dagegen vom Islam und von östlichen Sprachen und Kulturen beeinflusst.

Neben fremdsprachigen Namen oder Entlehnungen sind auch Mowierungssufixe aus anderen Sprachen entlehnt oder übernommen, wobei sie bei den deutschen Vornamen noch zahlreicher und vielfältiger sind als die bei den türkischen Vornamen. Bei den deutschen Vornamen handelt es sich entweder um fremdsprachige oder einheimische Movierungssuffixe, wobei die fremdsprachigen aus dem Lateinischen oder Französischen entlehnt sind und die einheimischen sich im Grunde auf die Kurz- und Kosenamen beziehen. Bei den türkischen Vornamen hat man dagegen im Allgemeinen kein Movierungssuffix, jedoch sind sie aus dem Arabischen entlehnt.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksan, D. (1983). *Sözcük Türleri*. TDK. Yay., Ankara.

Aysan, A./Tuncay, S. (1992). *Türkiye'de Kadın-Erkek Adlar Sözlüğü*. Doruk Yay., Ankara.

Bach, A. (1952). *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. I 1, Published by Winter, Heidelberg.

Bach, A. (1953). *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. I 2, Carl Winter Verlag, Heidelberg.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch – Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası, Adana.

Balcı, T. (2014). Sind die türkischen Affixe -I, -Iş, -Ik, -O und -Oş Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, Vol.104, s. 13-20.

Balcı, T. (2015). Die Erweiterung des Wortschatzes: Eine Analyse am Beispiel Türkisch – Deutsch. *Festschrift für Prof. Dr. Yılmaz Özbek zum 67. Geburtstag*. Çizgi Yayınevi, Konya, s.73-82.

Banguoglu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. TDK. Yay., Ankara.

Duden (1984). *Grammatik*. Bd. 4, Mannheim - Wien - Zürich.

Koß, G. (2002). *Namenforschung: Eine Einführung in die Onomastik*. Niemeyer

Verlag, Tübingen.

Kunze, K. (1998). *DTV-Atlas Namenkunde: Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Lewandowski, Th. (1990). *Linguistisches Wörterbuch* 2. Meyer Verlag, Wiesbaden.

Mackensen, L. (1988). *Das große Buch der Vornamen*. Ullstein Verlag, Frankfurt am Main-Berlin.

Schmid, H. U. (2009). *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte*. Metzler, Stuttgart.

Schwarz, E. (1949). *Deutsche Namenforschung 1. Ruf- und Familiennamen*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Seibicke, W. (1982). *Die Personennamen im Deutschen*. De Gruyter Verlag, Berlin.

Seibicke, W. (1977). *Vornamen*. Verlag für Deutsche Sprache, Wiesbaden.

Seibicke, W. (1962). *Wie nennen wir unser Kind*. Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Lüneburg.

Weitershaus, F.W. (1988). *Das Mosaik Varnamenbuch*, Mosaik-Verlag, München.

Witkowski, T. (1964). *Grundbergriffe der Namenkunde.* Akademie Verlag, Berlin.

SPRECHAKTE UND WERTE-ERZIEHUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Prof. Dr. Tahir Balcı

Çukurova-Universität Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

thbalcii@gmail.com

1. EINFÜHRUNG

Die Sprache ist ein hervorragendes Mittel der menschlichen Interaktion, mit dem wir unsere Welt bzw. Umwelt sowohl konstruieren als auch destruieren können. (vgl. hierzu Zengin 2021: 11) Der Gedanke, dass die Sprache eine organisierende Rolle spielt, basiert auf dem österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein, nach dem die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist. Mit diesem Spruch gilt Wittgenstein sowieso als Vorgänger der Pragmalinguistik. Dieser Gedanke inspirierte vor allem auch den britischen Philosophen & Linguisten John Langshaw Austin, der in seinen Vorlesungen sehr oft Wittgenstein würdigte und zitierte. In dieser Hinsicht ist die Sprache und die sich in ihr vollziehenden Sprechakte ein umfangreiches Feld für Sprachspiele und für die in diesen Spielen angewandten Stilmittel (vgl. Aksöz 2017; Aksöz & Balcı 2019; Ural & Seyhan Yücel 2022).

2. SPRECHAKTE

Mit seinem Buch *How to Do Things with Words?* begründete J. L. Austin die sog. Sprechakttheorie, nach der ein Sprechakt die folgenden Teilakte hat:

- Lokution: Ich artikuliere ein komplexes Schallgebilde, die zu wohlgeformten Wörtern meiner Sprache werden und somit eine Bedeutung/Funktion haben.

- Illokution: Mit meiner Äußerung tue oder beabsichtige ich etwas. Wenn ich also aus Lauten meiner Sprache sinnvolle Wörter bilde, vollziehe ich eine bestimmte Handlung, von der ich erwarte, dass sie beim Hörer zur Wirkung kommen soll.

- Perlokution: Aus meinem intentionellen Tun ergeben sich für den Hörer Konsequenzen. Er entgegnet entweder durch einen Sprechakt oder geht

meinen Erwartungen / Verpflichtungen nach (vgl. Maas & Wunderlich 1972: 119; Fill 2013: 201; Seyhan Yücel 2020).

Grundsätzlich sind die Sprechakte interaktional und explizit gegenseitig. Aber es gibt auch linguistisch defiziente Sprechakte, in denen nicht alle Teilakte explizit realisiert werden und nur implizit von einer Interaktion gesprochen werden kann.

Wenn ich z. B. den Studierenden etwas diktiere, wäre das ein Befehl, das Gesprochene mitzuschreiben. Wenn sie stillschweigend mitschreiben, ist der Sprechakt vollzogen. Wer stillschweigend nicht mitschreibt, hat den Sprechakt auch vollzogen. Er meldet damit nur einen Einspruch / Protest / Unwillen / Bruch der Verpflichtung an und sagt: Ich tue das Gegenteil davon, was sie uns erteilen.

Nach John Searle gibt es fünf Gruppen von Illokutionen (vgl. Meibauer 2001: 95):

- Repräsentativa / Assertiva dienen zur Selbstverpflichtung (vermuten, sagen, behaupten, mitteilen, berichten, schwören): Diese Schrift ist unlesbar.
- Mit Direktiva will der Sprecher den Hörer bewegen, etwas zu tun oder zu unterlassen (fragen, bitten, raten befehlen, vorschlagen): Schreib mit!
- Kommissiva sind verpflichtende Sprechakte (versprechen, drohen, vereinbaren, garantieren, anbieten): Ich werde dir eine Katze schenken.
- Expressiva dienen dazu, die eigene Gefühlslage auszudrücken (schimpfen, danken, entschuldigen, begrüßen, gratulieren): Der Tod meines Hundes hat mich zutiefst erschüttert.
- Die Deklarativa machen den Hörer institutionell für etwas verantwortlich (ernennen, entlassen, beurkunden, verurteilen, taufen): Ab jetzt ist dein Spitzname ‚Teufel'.

Man kann fragen, wie viele Sprechakte es geben kann. Nach J. L. Austin gibt es über 10.000 Arten von Sprechakten; gleichzeitig können in einem Sprechakt – je nach dem Kontext – weitere Sprechakte eingebettet sein (vgl. Fill 2013: 200-201). Sprechakte erhalten ihre Bedeutung aus dem Kontext, in dem sie verwendet werden (Karaman 2014). Tatsächlich können wir die Kontexte nicht

begrenzen. Es gibt also unendlich viele Kontexte und dementsprechend so viele explizite oder implizite Sprechakte.

Fill bringt die Sprechakte mit dem Dialog in Zusammenhang, indem er so argumentiert:

> „Sprechakte können einzeln vorkommen, viel häufiger sind sie aber im Dialog, wo Frage und Antwort, Vorschlag und Annahme (oder Ablehnung), Erzählung und Kommentar etc. zu einem ständigen Hin- und Her von Sprechakten führen.“ (Fill 2013: 203).

In Anlehnung an Paul Grice kann man die 4 Maximen für die Kooperation beim Dialog bzw. Miteinandersprechen so zusammenfassen (Fill 2013: 205-206):

1)Gib so viel Information wie nötig, aber auch nicht mehr!

2)Sag nichts, was du für falsch hältst! Sag nichts, für das du keine angemessenen Gründe hast!

3)Sag was relevant ist, also was zum Thema passt!

4)Sprich klar, kurz und eindeutig!

Nach Balcı (2021) ist das Charakteristikum der Sprechakte ihre Modalität. Die Bedingungen, mit denen sie verbunden sind, sind sehr oft relational, kulturbezogen und naturgebunden. Wenn ich einem Kollegen sagen würde: Ich warte auf der rechten Seiten der Straße, so ist die rechte Seite relational; sie hängt von meiner Position ab.

Dasselbe Phänomen kann von verschiedenen Menschen anders ausgedrückt, wahrgenommen und beurteilt werden. Ob eine Sprache für einen Inhalt eine Form hat oder nicht, hat in erster Linie damit zu tun, ob die Benutzer dieser Sprache dieser Form bedürfen oder nicht. Der Inhalt ist eine Realität, wird aber in eine andere Form integriert. Guy Deutscher macht das am Beispiel des Koordinatensystems offensichtlich, dass es Sprachen mit ungewöhnlichen räumlichen Ausdrucksweisen gibt: die Seewärts-Wange; der Bergauf-Wasserhahn. Außer dem Meer und außer den traditionellen Merkmalen “vorne/hinten/links/rechts” gibt es andere Anhaltspunkte für die Bestimmung der Richtung:

die Helligkeitsunterschiede an den Seiten der Stämme bestimmter Bäume,

die Ausrichtung von Termitenhügeln / Windrichtungen,

der Flug von Fledermäusen und Zugvögeln,

die Lage von Sanddünen im Küstengebiet (vgl. Deutscher 2014: 186-199).

Das Sprechen über den Raum basiert also auf kulturellen Konventionen, die von der nichtsprachlichen Natur gestaltet werden. Die Art und Weise, wie wir mit der Natur und mit der Umwelt umgehen, beeinflusst die Realisierung der Sprechakte. Das alles zeigt uns, dass die Sprechakte einen multidimensionalen Charakter haben, der von den folgenden Phänomenen abhängig ist:

- vom Blickpunkt des Sprechers und des Hörers,
- vom Kontext, in dem sich die Sprechakte abspielen,
- von der Gesellschaft als der Trägerin einer Kultur,
- von den Naturumständen, unter denen sich die Interaktanten leben.

In dieser Arbeit geht es um fremdsprachliche Dialoge oder Sprechakte. Ein Dialog gelingt nur unter folgenden Bedingungen: Wenn die Interaktanten kooperationsbereit sind und wenn sie kontextadäquat handeln. Was bedeuten aber Kooperationsbereitschaft und Kontextadäquatheit? Die Kooperationsbereitschaft ist im Vergleich zur Kontextadäquatheit konkret und bezeichnet die Willigkeit, in der Interaktion zu kooperieren, das heißt für ein gemeinsames Ziel tätig zu sein oder zusammenzuarbeiten. Sie ist die Voraussetzung für das Gelingen der Interaktion. Aber es gibt auch Situationen oder Fälle, in denen die Interaktion misslingt, obwohl die Interaktanten kooperationsbereit sind. Das ist meistens in der unnatürlichen Schulsituation und besonders im Fremdsprachenunterricht der Fall. Dort werden – abgesehen von Ausnahmen – die im Curriculum vorgesehenen Themen bearbeitet. Ob die sprachliche Interaktion natürlich bzw. situationsangemessen ist, wird nicht strikt beachtet. Die Berücksichtigung der Situationsangemessenheit trägt einerseits dazu, dass die Message den Kommunikationspartner erreicht. (Näheres dazu Zengin: 125-126). Damit hat man aber die Situationsangemessenheit nicht

gänzlich erzielt. Zu ihr gehören Sprachverhaltensformen, die den Sprachgebrauch verfeinern und ihm einen guten Geschmack geben.

Was sind nun diese Sprachverhaltensformen? Es ist schwer, sie genau zu definieren. Wir können aber sagen, dass in diesem Rahmen von den Interaktanten erwartet wird, dass sie in ihrem Sprachgebrauch die Erwartung ihres Kommunikationspartners berücksichtigen. Gerade hier treten die menschlichen Werte vor. Der Grad der Relevanz der menschlichen Werte kann je nach der Kultur variieren.

3. WERTE IM TÜRKISCHEN UND EUROPÄISCHEN ERZIEHUNGSSYSTEM

Der Begriff „Wert“ hat in unserem Kontext die folgende Bedeutung: Gesamtheit der positiven Eigenschaften einer Sache, Person oder eines Verhaltens; ihre ideelle Bedeutung im Verhältnis zu einem bestimmten Maßstab bzw. zu einer institutionellen Erwartung. Die Werte-Erziehung beginnt in der Familie. Aber auch die Schule hat den Auftrag, Werte zu vermitteln. Bildung gibt es nicht ohne Erziehung, Erziehung gibt es nicht ohne Werte.

Sprechakte sind interaktionale Phänomene, deren Gelingen von vielen menschlichen Werten abhängig ist. Die menschlichen Werte können je nach Kultur und Gesellschaft variieren. Das türkische Erziehungsministerium sieht z. B. in seinen Richtlinien für Bildungswerte (Değerler Eğitimi Yönergesi)[7] die folgende Pädagogik vor:

- Die Wahrnehmung bzw. Anerkennung der Verfassung und Prinzipien und Reformen von Atatürk
- Respekt vor Demokratie, Menschenrechten und internationalen Konventionen, nationalen und universellen kulturellen Werten
- Erfüllung eigener Pflichten
- Erwerb von Verantwortungsbewusstsein
- Positiver Beitrag zur Familie, Gemeinschaft und Umwelt

7

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf (Abgerufen am 17.01.2020).

- Kooperationsbereitschaft
- Toleranz
- Ausbildung ehrlicher, tugendhafter und glücklicher Bürger, die individuelle und soziale Probleme erkennen und lösen können
- Achtung der Familie und der eigenen körperlichen/geistigen Gesundheit und der anderen
- Förderung des selbstbewussten, systematischen, unternehmerischen, kreativen, kritischen und ästhetischen Denkens
- Liebe zum Lesen
- Liebe zur türkischen Sprache; Bewusstsein gegen den Verfall der türkischen Sprache
- Befähigung zu Integration, sozialer Solidarität und zur R nationaler, spiritueller und universeller Werte ins Leben
- Übertragung eigener Werte auf zukünftige Generationen
- Individueller und sozialer Schutz vor sich ändernden Risiken und Bedrohungen

Die menschlichen Werte des türkischen Erziehungssystems können so zusammengefasst werden: Liebe, Verantwortung, Respekt, Toleranz, Empfindlichkeit, Selbstvertrauen, Empathie, Fairness, Mut, Führungskraft, Höflichkeit, Freundschaft, Solidarität, Reinheit, Sauberkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Sorge für / um die Einheit der Familie, Selbständiges und freies Denken, Optimismus, Entwicklung ästhetischer Gefühle, Gastfreundschaft, Patriotismus, Güte, Fleiß, Hilfsbereitschaft, Mitgefühl, Barmherzigkeit, Grüßen, Demut, Schutz des kulturellen Erbes, Opferbereitschaft, Selbstlosigkeit.

In jeder Schule wird ein Organisationskomitee gebildet, die für jedes Semester zwei menschliche Werte bestimmt. Von der Bearbeitung der Werte sind die Lehrer verantwortlich. Die Werte sollen durch verschiedene Aktivitäten den Schülern und ihren Familien mitgeteilt werden. Es wird von ihnen erwartet, dass sie diese Werte verinnerlichen und zu Verhaltensweisen entwickeln. Durch

die Presse und Massenmedien soll die Unterstützung der Bevölkerung erlangt werden.

Auch im europäischen Schulsystem sind umfassende Leitfäden für ethische Bildung und Werteerziehung vorgesehen, die in einem Handbuch erläutert werden, das an die Lehrer gerichtet ist (vgl. Ćurko u. a. 2015). In diesem Buch werden Methoden vorgestellt, wie man die Schüler für ethische Werte erzieht. Vor allem wird die Relevanz des kritischen Denkens in Zusammenhang mit der moralischen Entwicklung dargestellt. In einem anderen Abschnitt wird das ganzheitliche ethische Lernen am Beispiel einer christlich orientierten Erziehung belegt. Aber die Vorgehenswiesen klingen gar nicht religiös. Mit der Anleitung „Ich bin besonders gut bei ... " wird z. B. die Förderung der multiplen (hier der interpersonalen) Intelligenz beabsichtigt, so dass die Schüler ihre persönlichen Fähigkeiten entdecken.

Die Sokratische Frage-Methode wird als eine andere Methode der Werteerziehung dargestellt. Das Endziel des Philosophierens durch Frage und Antwort ist das Glück. Wie wäre sonst der Mensch glücklich, wenn er die folgenden menschlichen Werte nicht berücksichtigt: Liebe, Respekt, Verantwortung, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Vertrauen, Selbstvertrauen, Toleranz, Bescheidenheit, Empathie, Duldsamkeit, Höflichkeit… Wer sie übersieht, wird gleichfalls übersehen. Wer die Mitmenschen unglücklich macht, wird selber unglücklich. Daher müssen wir unseren Mitmenschen das antun, was wir uns selbst antun würden.

4. HÖFLICHKEIT

Wir haben schon gesagt, dass die Werteerziehung in der Familie beginnt. Aber die neue Technologie und die damit verbundenen Massenmedien bilden eine Barriere zwischen Eltern und Kindern, sodass alle zu Einzelgängern werden (Darancık 2015). Solche Menschen sind unfähig zur Kooperation und zum Dialog. Dadurch steigt der Anspruch an die Schule und die Bedeutung der Wertevermittlung in der Schule. Aus diesem Argument leitete eine deutsche Schule ein Projekt ein, nach dem Höflichkeit und Ehrlichkeit fächerübergreifend auf dem Stundenplan stehen musste. Das soll sehr positiv

gewirkt haben.[8] Durch Höflichkeit wird die Verletzung der Persönlichkeit des Interaktanten vermieden; ihm wird solidarisch die Möglichkeit gegeben, sich positiv oder negativ zu äußern (vgl. Kuße 2012: 86).

In Anlehnung an Bonacchi (2013: 58-59) lassen sich die Maximen der Höflichkeit wie folgt zusammengefasst:

1) Minimiere den Aufwand/ Maximiere den Nutzen für den Anderen!

2) Minimiere die Kritik/ Maximiere die Wertschätzung des Anderen!

3) Minimiere die Unstimmigkeiten / Maximiere Übereinstimmungen zwischen dir und dem Anderen!

4) Minimiere die Antipathie / Maximiere die Sympathie zwischen dir und dem Anderen!

Während die Höflichkeit immer als erwünscht gilt, ist die Unhöflichkeit verpönt. Sie kann zu Streitigkeiten oder zum Bruch der Interaktion zwischen den Menschen führen, weil sie eine dominante Machtausübung darstellt. Daher müssen arrogative, limitative, agressive und unreziproke Redeweisen vermieden werden.

5. ÜBUNGEN FÜR MENSCHENWERTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Werte spielen im Leben eine wichtige Rolle. Daher müssen sie nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule im Vordergrund stehen. Das soll nicht nur im Zusammenhang des Religionsunterrichts oder des Ethikunterrichts geschehen, sondern in allen Unterrichtsfächern. Auch der Fremdsprachenunterricht ist hierfür geeignet. Durch Übungen können die Schüler über die Werte sensibilisiert werden, sodass sie sie verinnerlichen und in Handlungsformen umwandeln (vgl. Darancık, 2018).

[8] Höflichkeit als Schulfach; https://www.sr.de/sr/sr1/programm/themen/unterrichtseinheit_hoeflichkeit100.html (Abgerufen am 21.01.2020).

5.1.Inhaltliche Übungen

Bei der Werteerziehung wäre es angebracht, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Inhalt zu lenken. Dafür können Schreibübungen und Sprechübungen angewandt:

- Der Lehrer gibt den Schülern eine Wortliste mit positiver und negativer Bedeutung. Die Schüler unterscheiden die positiven von den negativen Wörtern.
- Die Schüler bilden ein Wortfeld mit Werten.
- Die Schüler finden Synonyme für die Werte: duldsam – tolerant; Empathie – Einfühlungsvermögen.
- Die Schüler definieren bestimmte Werte und geben Beispiele (Toleranz bedeutet … / Du bist barmherzig, wenn du einem alten Menschen
- Die Schüler singen ein Lied, in dem ein Wert hervorragt
- Die Schüler argumentieren bestimmte Werte: Ich achte alle Menschen, weil … / Ich schütze die Natur, weil … / Ich liebe die Tiere, weil … / Ich mag die Deutschen, weil …
- Die Schüler drücken ihre Vorstellungen aus: Wenn ich eine große Wohnung hätte, … (würde ich einem Heimatlosen einen Platz bieten)
- Die Schüler erklären, wie sie einen Konflikt lösen würden.
- Der Lehrer stellt einen Konflikt dar und fragt: Wie kannst du diesem Konflikt vorbeugen?
- Die Schüler schreiben Sie einen kurzen Dialog über einen Konflikt und seine Lösung.
- Die Schüler stellen einander Fragen: Bist du optimistisch? Findest du mich höflich? Hat Erdal Respekt vor anderen Schülern? Ist Deniz ehrlich? Was ist die auffallendste Charaktereigenschaft von …?
- Der Lehrer fragt nach bevorzugten Arbeitsformen: Möchtest du in Gruppenarbeit oder selbständig lernen?

- Der Lehrer fragt und die Schüler antworten: Wer ist dein bester Freund, warum? Welcher Wert ist für dich sehr wichtig?
- Der Lehrer organisiert einen Workshop über Werte. Eine Gruppe sammelt Bilder, die bestimmte Werte thematisieren. Eine andere Gruppe stellt kurze Gedichte vor.

5.2.Formal-inhaltliche Übungen

- Die Schüler bilden z. B. mit dem Adjektiv „schön“ eine Wortfamilie.
- Der Lehrer lässt die Schüler z. B. die deutsche Entsprechung von „empati“ nachschlagen, um die Schüler auf die Orthographie aufmerksam zu machen.
- Durch Präfixe bilden die Schüler gegensätzliche Wörter: gut – ungut; Toleranz – Intoleranz.
- Durch Suffixe bilden die Schüler neue Wörter: bescheiden – Bescheidenheit; duldsam - unduldsam – Duldsamkeit.
- Die Schüler unterscheiden die Wortarten: lieb, Liebe, lieben, lieblich, zuliebe.

Das sind nur wegweisende Übungen. Der Lehrer kann noch viele Übungen und Unterrichtsmaterialien entwerfen.

6. FAZIT

Positive Eigenschaften im Handeln und dementsprechende Sprechakte sind die Vorbedingung für das interaktive soziale Leben. Zum positiven Handeln gehören hauptsächlich Liebe, Respekt, Verantwortung, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Vertrauen, Selbstvertrauen, Toleranz, Bescheidenheit, Empathie, Duldsamkeit, Höflichkeit, Kooperationsbereitschaft usw. Den Grundstein der Werteerziehung legt die Familie. Sie endet aber nie vollzieht sich durch die Bildung vom Kindergarten bis zur Universität. Im Rahmen des DaF-Unterrichts können für die Werteerziehung beispielsweise die oben erwähnten wegweisenden inhaltlichen und formal-inhaltlichen Schreib-

und Sprechübungen angewandt werden, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf dieses Phänomen zu lenken und ihren Sinn hierfür zu schärfen.

LITERATUR

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Aksöz, M. & Balcı, U. (2019). Die Sprache auf dem Basar. *Schriften zur Sprache und Literatur III* (Hg. von Balcı, T. & Öztürk, A. O. & Serindağ, E.). S43-50), London: IJOPEC.

Balcı, T. (2021). Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit. *Diyalog* 2021/1: 108-121. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdergipark.org.tr%2Ftr%2Fdownload%2Fissue-full-file%2F63097&chunk=true (Abgerufen am 15.03.2022).

Bonacchi, S. (2013). *(Un)Höflichkeit Eine kulturologische Analyse Deutsch-Italienisch-Polnisch.* Frankfurt a.M. et al, P. Lang. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Un_Hoflichkeit_-_eine_kulturologische_A.pdf (Abgerufen am 12.11.2021).

Ćurko, B. u. a. (2015). *Ethische Bildung und Werteerziehung. Handbuch für Lehrkräfte und Erzieher/innen an europäischen Schulen und Kindergärten*. LogoMedia Verlag. Heiligenkreuz am Waasen. http://www.ethics-education.eu/resources/ManualTeachers_DE.pdf (Abgerufen am 20.01.2022).

Darancık, Y. (2015). Das soziale Netzwerk "Facebook" und seine Wirkung auf das Deutschlernen. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 393-409.

Deutscher, G. (2014). *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht.* 4. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Fill, A. F. (2013). *Linguistische Promenade - eine vergnügliche Wanderung durch die Sprachwissenschaft von Platon zu Chomsky*, 3. Aufl., Berlin / Wien: LIT Verlag.

Heringer, H.-J. u. a. (1977). *Einführung in die Praktische Semantik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Karaman, F. (2014). Sözde Boş Sözlerin Edim Dilbilimsel Yanı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 12, 57-65.

Kuße, H. (2012). *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Maas, U. & Wunderlich, D. (1972). *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Kunkkolleg „Sprache“.* Frankfurt/M: Athetnäum Verlag.

Meibauer, J. (2001). *Pragmatik*. 2., verbessterte Aufl., Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Pande, A. (2009). Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen? *IDV-Magazin. Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar – Nr. 81 – Dezember 2009*, S. 338-354. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Umsetzung_der_neuen_Bewertungs modelle_an.pdf (Zugriff am 11.11.2021).

Seyhan Yücel, M. (2020). Sprachliches Handeln für ‚Fertıgkeit Sprechen‘ in der Deutschlehrerausbildung mit Unterstützung der digitalen Medien, *Schriften zur Sprache und Literatur IV*, (Hrsg. : Balcı,T., Öztürk,A.O. & Aksöz, M.) IJOPEC Publication No: 2020/5, 77-88

Steinbach, M. u. a. (2007). *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. J. B. Metzler, Stuttgart / Weimar.

Ural, N. & Seyhan Yücel, M. (2022): Dıe Beziehung zwischen den Textsorten und den Redewendungen in Daf-Lehrwerken. *Pandemi ve Sonrası Germanistik,* Edirne: Trakya Üniversitesi Yayın No: 288, 82-90.

Zengin, D. (2021). Sprachkontakt und Mischsprachen. *Beiträge zum Thema Sprachkontakt /Contributions on the Topic of Language Contact. Schriften zur Vergleichenden Sprachwissenschaft*. Band 32, Hamburg: Dr. Kovac Verlag. S.11-28.

Zengin, D. (2020). Sprache, Kommunikation und Medien. *Literatur und Medien. A Literary Approach to Media*. (Hrsg./Eds. Derya Perk; Ceren Çerçioğlu.), Hamburg: Dr. Kovac Verlag. S. 125-140.

Internetquellen

https://www.sr.de/sr/sr1/programm/themen/unterrichtseinheit_hoeflichkeit100.html

https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/wertevermittlung/werteerziehung-und-wertevermittlung-durch-schule-und-lehrer.html

İNTERNET HABERCİLİĞİNDE NİTELİK SORUNU

Prof. Dr. Tahir Balcı

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

thbalcii@gmail.com

1. GİRİŞ

Bir toplumun temel yapı taşlarından birisi de iletişimdir. İletişim olmadan din, dil, tarih, çevre, politika, ekonomi, adalet, ticaret gibi hiçbir sosyal ve kültürel değer kendini var edemez. Bireyi de, sosyal grupları da, toplumu da, sağlığımızı da iletişim ayakta tutar. Ünlü psikoterapist ve iletişim bilimci Paul Watzlawik'in „Man kann nicht nicht kommunizieren", yani „İletişimde bulunmamak mümkün değildir" sözü bu gerçeğin altını çizmektedir. Yanımıda kimse yoksa bile kendi kendimizle dertleşiriz, çoğu zaman duygu ve düşüncelerimizi içimizdeki „ben" ile paylaşırız.

İletişimle ilgili başka bir çalışmamızın (Balcı 2023) alt başlıklarından birisi olan "İletişim sadece konuşmakla veya yazmakla olmaz" ifadesi aslında konuyu özetler gibidir. Zira konuşmanın ya da yazmanın iletişim değeri taşıması ve insanlar arasındaki ilişkileri ayakta tutarak toplumsal ilişkilerin sürdürülebilirliğini sağlaması için temel ilkeler vardır. Tabii olarak en temel ilke, Grice (1975) tarafından kuramsallaştırıldıktan sonra Heringer ve arkadaşları (1977: 173) tarafından yorumlanan işbirliği ilkesidir. Buna göre işbirliği, iletişimde bulunanlar arasında olduğu kabul edilen bir örtük bir sözleşme gibidir. Çünkü iletişim sürecini iletişimde bulunanları dikkate almadan yalnızca yapısal bir sistemi çözümleyerek anlamaya çalışmak, iletişimde verilmek istenen etkiyi anlamada yeterli olmamaktadır (Karaman 2014; Seyhan Yücel 2015; 2020). İletişimi Ludwig Wittgenstein'ın belirttiği gibi bir çeşit oyun olarak düşünürsek, her oyunun bazı kurallarının olduğunu ve oyunun oyun olabilmesi için kurallarına uymak gerektiğini biliriz. Yoksa uzlaşmazlık olur, söz konusu eylemlerimiz anlamsız hareketlere dönüşür ve çatışma çıkar. Birçok kaynakta (Zengin 2003; 2004; Balcı (2021; Aksöz 2017; Aksöz & Balcı 2019) böylesine önemli olan işbirliği ilkesinin aşağıdaki dört kural ile özetlendiğine değinilmektedir:

1)Nicelik kuralı: Bu kurala göre iletişim gerektiği kadar bilgilendirici, mümkün olduğu kadar kısa, yeterince uzun olmalıdır.

2)Nitelik kuralı: İletişimin nitelikli olması, doğru olması demektir. Doğru olmayan, samimiyete dayanmayan, yalan olduğu bilinen iletişimsel eylemler iş birliği prensibine aykırıdır.

3)Önem kuralı: Bağlama göre iletişimi süzme, çıkarımlarda bulunabilmek demektir. "Abla saatin var mı?" diye soran birisinin sorusuna "Evet" diye yanıt vermek önem kuralının çiğnenmesi anlamına gelir.

4)Tarz kuralı: Anlaşılmayı zorlaştıran çokanlamlılık, fazla bilgi veya düzensiz karmaşık bir anlatım söz konusu olmamalıdır. sözeylemlerle ilgili çalışmasında sözeylemlerin tarza bağlı (modal) olduğunu söylerken, daha geniş bir çerçeveyi kastetmekte ve sözeylemlerin başarılı olmasının a) konuşanın ve dinleyenin bakış açısına, b) söz edimlerinin gerçekleştiği bağlama, c) kültürün taşıyıcısı olarak topluma, ç) etkileşimde bulunanların içinde yaşadığı doğal koşullara bağlı olduğunu düşünmektedir (Balcı 2023).

2. ALMANYA VE TÜRKİYE'DEKİ GAZETE TİRAJLARI

2021 sayımına göre Türkiye 84,78 milyon, Almanya ise 83,2 milyon vatandaş sayısıyla birbirlerine yakın bir nüfusa sahip olmalarına karşın, Almanya'da günlük gazetelerin toplam satılan tirajı1991'de 27,3 milyon idi. Aşağıdaki tablodan anlaşıldığı üzere bu rakam 2021 yılına kadar 20 yıl boyunca sürekli düşmüştür. 2022'de 14,61 milyon civarındadır. Yani 21 yıl içinde basılı gazete tirajları yarı yarıya düşmüştür.[9] Uçak, tren vb. yerlerde ücretsiz dağıtılan yaklaşın 500 bin gazete bu rakama dâhil değildir. Aşağıdaki tabloda görülen basılı Türk gazete tirajına ücretsiz dağıtılan gazeteler dâhil olduğu halde, Almanya'daki basılı gazete sayısı bizdekinin 5.79 katıdır.

[9] https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72084/umfrage/verkaufte-auflage-von-tageszeitungen-in-deutschland/

2.1.Türkiye'deki Basılı Gazete Tirajları [10]

	GAZETE ADI	GEÇEN HAFTA	BU HAFTA	FARK
1	Sabah	190000	187939	-2061
2	Hürriyet	185954	186061	107
3	Sözcü	176176	175765	-411
4	Milliyet	118133	118172	39
5	Posta	114269	113773	-496
6	Y. Şafak	101246	101107	-139
7	Akşam	100323	100419	96
8	Takvim	86523	86529	6
9	Y. Akit	56050	56026	-24
10	Korkusuz	52252	52612	360
11	Fanatik	53081	52210	-871
12	Karar	51355	51383	28
13	Milat	50380	50369	-11
14	Yeni Birlik	50269	50241	-28
15	Yeni Asır	50373	50241	-132
16	Analiz	50168	50184	16
17	Yeniçağ	50102	50113	11
18	Fotomaç	46088	45175	-913
19	Türkgün	34692	36869	2177
20	Sözcü Hafta Sonu	25544	23788	-1756

[10] https://www.medyaradar.com/tirajlar (erişim tarihi: 22.02.2023).

21	Cumhuriyet	23327	23766	439
22	Milli Gazete	22687	22680	-7
23	Diriliş Postası	18577	18562	-15
24	Doğru Haber	10810	10822	12
25	Birgün	5395	5380	-15
26	Yeni Mesaj	4262	4258	-4
27	G.Evrensel	3288	3508	220
28	Şok	2682	2651	-31
29	Dünya	2793	2643	-150
30	Aydınlık	1721	1727	6
31	Yeni Yaşam	892	888	-4
		1.739.412	1.735.861	-3.551

Son 20 yılda bu gazete tirajlarının çok tartışıldığı görülmektedir. Türk basınının amiral gemisi sayılan Hürriyet gazetesinin 2019 yılı tiraj verileriyle ilgili yapılan yorumlarda belirtilen rakamların gerçeklerle uyuşmadığı belirtilmektedir. Bülent Erandaç'ın kaleme aldığı „SDE 2019 Yılı Medya Raporu"nda[11] „bazı gazetelerin tirajları çok düşük olmasına rağmen "naylon belgelerle" çok satıyormuş gibi Basın İlan Kurumu ve ilan veren diğer kuruluşları kandırdığı"ndan söz edilmektedir. Hürriyet gazetesinin „Kamuyu Aydınlatma Platformu"na yaptığı bildirime göre 2019 yılında günlük ortalama net satış olduğundan bahsedilse de,12 Cumhuriyet gazetesi yazarı Orhan Bursalı 21 Temmuz 2019 günkü yazısında konuyla ilgili şunu demektedir: "5 ay kadar önce Amiral Battı Gemisi'nin satışı 60 bin olarak bildirilmişti bana. Önceki gün farklı medya mensuplarıyla sohbette 'artık 30 bin' dediler. Birden çok çok tarihi bir olay yaşadığımızı gördüm, Cumhuriyet'in altına düşmüştü!.. "Bu gazete

[11] https://www.sde.org.tr/bulent-erandac/genel/sde-2019-yili-medya-raporu-kose-yazisi-14507 (erişim tarihi: 23.02.2023).

[12] https://www.birgun.net/haber/hurriyet-ten-kap-a-bildirim-gazetenin-tiraji-eriyor-340280 (erişim tarihi: 23.02.2023).

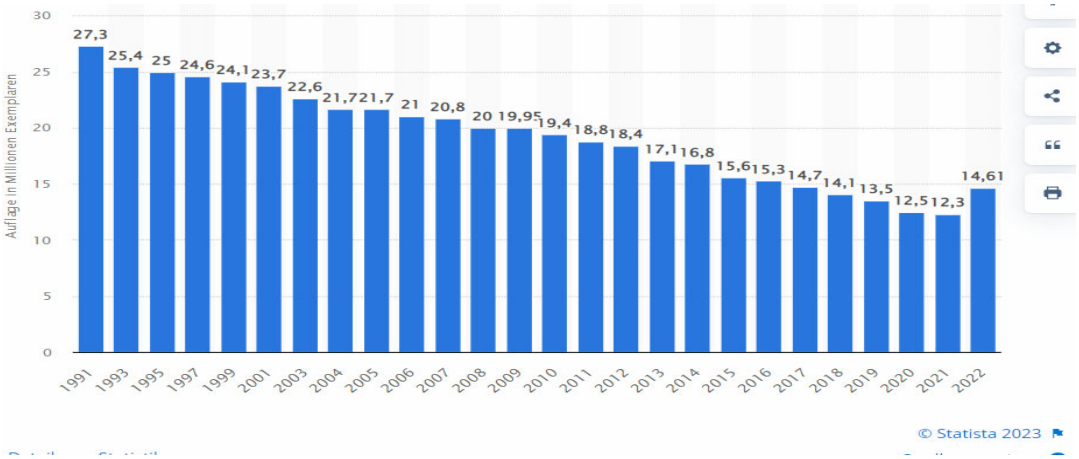
okurunun bayiden satın aldığı toplam sayı. Satış raporlarına baktığınızda, hepsi maşallah uçuyor… Başbayilerden büyük ölçekli toplu alımlarla, çalımlarından geçilmiyor. Sitelerin girişlerine bedava yığılıyor tomarlar. Birer 'metro gazetesi'ne dönüştü yandaş medya.. Metro gazetesi, Avrupa'nın metropollerinde parasız dağıtılır. İlandan parasını kazanır".[13]

2.2.Almanya'daki Basılı Gazete Tirajları[14]

4. çeyrek 2022	Satılan gazete sayısı	Abone sayısı	Bireysel satış	Diğer satış	Uçak vb. yerlerde dağıtılan gazete sayısı
Bütün gazeteler	10.041.820	10.468.950	1.876.520	1.362.830	225.279
Günlük gazeteler	11.287.816	8.841.066	1.252.917	1.082.449	111.384
Yerel/bölgesel gazeteler	9.216.390	8.127.405	315.164	758.735	18.086
Bölgeler üstü gazeteler	756.955	530.655	49.845	134.074	42.381
Pazar günü gazeteleri	969.140	221.155	530.287	120.404	97.294
Haftalık gazeteler	1.676.623	1.406.729	93.316	159.977	16.601

[13] https://www.odatv4.com/medya/cumhuriyet-tirajda-hurriyeti-yakaladi-21071901-165393#-medya-cumhuriyet-tirajda-hurriyeti-yakaladi-21071901-165393 (erişim tarihi: 23.02.2023).

[14] https://zmg.de/services/auflagen-der-zeitungen/aktuelle-auflagen-der-zeitung#:~:text=In%20Deutschland%20wird%20gern%20und,Quartal%202022). (erişim tarihi: 22.02.2023).



2.3.Almanya'daki İnternet Gazetelerinin Tirajı

Alman Dijital Yayımcılar ve Gazete Yayımcıları Birliği'nin (BDZV) verilerine göre elektronik gazetelerin tirajı sürekli büyüme eğilimi göstermektedir. Kâğıt fiyatlarının yükselmesi ve tedarikinin zorlaşması, basılı gazetelerin sabahın erken saatlerinde teslim edilmesi sorunu bunun en önemli nedenleri olarak sayılabilir. Dijital gazetelerinin kullanımı çok esnektir, internet olan her yerde, kâğıda ve uzun teslimat yollarına ihtiyaç duymadan kullanmak mümkündür. Dolayısıyla 2022'nin ilk çeyreğinde günlük 2.44 milyon adet internet gazetesi satılmaktadır. Toplam tirajda elektrınik gazetelerin oranı şu anda yüzde 16 civarındadır ve sürekli artmaktadır.[15]

2.4.Türkiye'deki Internet Gazetelerinin Tirajı

Türkiye'deki internet gazetelerinin sayısı ve tirajıyla ilgili olarak maalesef ne TGC'nin ne de TÜİK'in güncel sayfalarında veya başka bir mecrada hiçbir veriye ulaşılamamıştır. Ancak Köktener'in (2013: 237) TÜİK (2011) verilerine dayanarak Türk internet gazeteciliği hakkında yaptığı değerlendirmede "Türkiye'de 2000 yılı öncesi 78 gazete internetten yayın yaparken, 2001-2005 yılları arasında 284 gazete yayın yapmaya başlamış, 2006 yılı ve sonrasında sayı 1163'e yükselmiştir." denmektedir.

Daha güncel olması açısından şu bilgiyi aktaralım. Bir televizyonda Ocak 2023'te izlediğim bir tartışma programında yukarıdaki basılı gazete tirajlarını değerlendiren Orhan Bursalı, tablodaki rakamlar gerçekçi olsa bile, alt sıralarda

[15] https://www.bdzv.de/service/presse/branchennachrichten/2022/digitale-zeitungen-sind-weiter-auf-wachstumskurs (erişim tarihi: 22.02.2023).

bulunan basılı Cumhuriyet gazetesinin elektronik sürümünün 2.5 milyon okur ile başlarda olduğunu belirtmiştir. Bu rakam birçok gerçeğe işaret etmektedir:

1)Basılı gazete tirajlarının siyasi nedenlerle manipüle edildiğine ve gerçek tirajları yansıtmadığına,

2)Elektronik gazetelerin değişik nedenlerden dolayı tercih edilmelerine delalet etmektedir. Bu nedenler şöyle sıralanabilir:

- Genelde ücretsiz olma
- Yere ve zamana bağlı olmama
- İnternet bağlantısı olan her yerde kolayca okuma / dinleme fırsatı
- Okuma alışkanlığı olmayanlar tarafından da tercih edilme
- Her yaştaki insana hitap edebilecek konu çeşitliliği
- İsteğe bağlı olarak içerik arama şansı vs.

3.İNTERNET HABERCİLİĞİ VE İLETİŞİM

Bir medya terimi olan "internet haberciliği", ağ üzerinden haber yayını yapmak demektir. Saatli olmaması ile televizyon haberciliğinden de farklıdır. İnternet haberlerinin daha esnek olması ve video ile desteklenebilmesi onların tercih edilmesini sağlamaktadır.

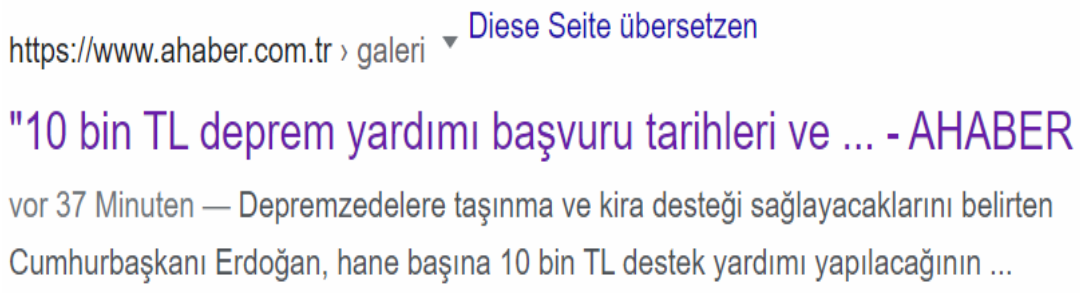
İnternet, küresel ağlar sistemidir. Bilgisayarlar ve / veya mobil cihazlar yoluyla kurulan bu bağlantılar sayesinde her türlü veri paylaşımı yapılabilmektedir. Özçağlayan 2014: 147-148) internetin ve yeni teknolojilerin ve sadece gazete vb. haber kaynaklarına değil, onların en önemli iş ortağı olan haber ajanslarına yeni olanaklar sağladığını, örneğin Reuters „… uydu üzerinden haber ve bilgi toplamanın getirdiği yüksek maliyetlerden kaçarak, yaklaşık son iki yıldır, içeriğinin % 50'den fazlasını artık İnternet üzerinden sağlamaya ve kullanıcılar tarafından üretilen içerikten geniş bir şekilde yararlanmaya" başladığını, böylece maliyetlerin aşağı çekildiğini belirtmektedir.

İnternet yoluyla yapılan veri paylaşımları, paylaşılan verinin niceliğini olduğu gibi niteliğini etkilemektedir. Örneğin yazılı basın okuru Türkiye'de zaten çok azdır. Çeşitli nedenlerle gerçekçi olmadığını söyleyebileceğimiz yukarıdaki

Türk gazete tirajlarını Almanya'daki tirajlarla karşılaştırdığımızda arada büyük bir uçurum olduğunu görmekteyiz. Buna koşut olarak, medyaradar.com[16] internet sitesinin gözlemlerimizi destekleyen haberine göre son 5 yılda gazetecilerin sayısı da yüzde 34 azalmıştır. İlgili site, ekonomik ve siyasi baskılar sonucu gazetecilik mesleğini yapanların bu azalmaya sebep olduğunu belirtmektedir.[17]

4.İNTERNET HABERCİLİĞİNDE NİTELİK SORUNU

İnternet haberleri nitelik açısından çok büyük sorunlar arz etmektedir. Nitelik sorununun birçok görünümü vardır. Örneğin kolayca görülen gerçeğe aykırı / yalan haber bir yana, gerçeğin ucundan tutup eleştiriyormuş gibi yaparak doğruyu manipüle etmek büyük bir sorun oluşturmaktadır. Çok önemli bir başka sorun, arama motoruna girilen sözcükle ilgili çıkan seçeneklerin neredeyse tamamında konuyla ilgili hiçbir bilgiye ulaşamamaktır. Sorunu daha iyi gösterebilmek için 17.02.2023 tarihinde Google arama motorunu kullanarak deprem yardımına nasıl ulaşılabileceğini öğrenmek istedim ve "Deprem yardımı için nasıl başvurulur?" sorusunu girdim. Güya başvuru hakkında bilgi içeren çok sayıdaki linkten bazılarını tıklayınca insanın sinirlerine hâkim olması gerçekten zor. Bu durum elbette internetten haber okuma konusundaki ilk kötü deneyimimiz değildir ve birçok internet okurunun aynı kötü deneyimleri yaşadığını biliyorum. Örnek olsun diye aşağıdaki linke tıkladım:



Haber aynen şöyledir:

[16] https://www.medyaradar.com/gazetecilerin-sayisi-son-5-yilda-yuzde-34-azaldi-haberi-2094860 (erişim tarihi: 22.02.2023).

[17]https://www.google.com/search?q=Auflage+der+Zeitungen+in+Deutschland&oq=Auflage+der+Zeitungen+in+Deutschland&aqs=chrome..69i57.6995j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (Erişim tarihi: 22.02.2023).

10.000 TL deprem yardımı! 10 bin TL deprem yardımı başvuru tarihleri ve şartları açıklandı mı? Başvurular nereden, nasıl yapılır?

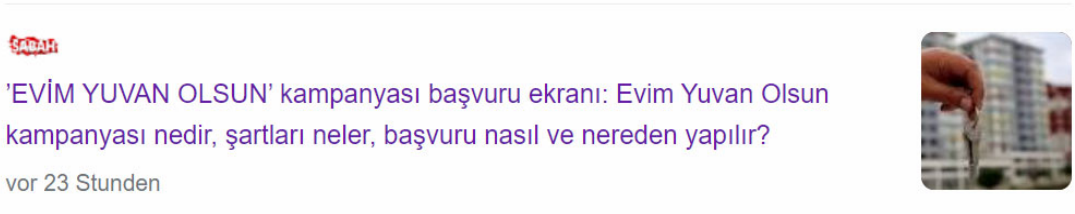
"10 bin TL deprem yardımı başvuru tarihleri ve şartları açıklandı mı?" sorusunun yanıtı sorgulanan konular arasında yer alıyor. Cumhurbaşkanlığı Kabinesi 10 ili etkileyen Kahramanmaraş depremi gündemiyle toplandı. Kabine Toplantısı sonrası açıklamalarda bulunan Cumhurbaşkanı Erdoğan, oturulamaz hale gelen konutlar için hane başına 15 bin TL taşınma ve 5 bin TL ile 2 bin TL kira yardımı yapılacağının altını çizerek hane başına 10 bin TL destek yardımı verileceğini bildirdi. Peki, 10 bin TL deprem yardımı başvuru tarihleri ve şartları açıklandı mı? Başvurular nereden, nasıl yapılır?

"10 bin TL deprem yardımı başvuru tarihleri ve şartları açıklandı mı? Başvurular nereden, nasıl yapılır?" sorularının cevapları araştırılan konular arasında yer alıyor. Kabine Toplantısı sonrası Cumhurbaşkanı Erdoğan, bundan sonraki süreçte atılacak adımları duyurdu. Depremzedelere taşınma ve kira desteği sağlayacaklarını belirten Cumhurbaşkanı Erdoğan, hane başına 10 bin TL destek yardımı yapılacağının altını çizdi. Peki, 10 bin TL deprem yardımı başvuru tarihleri ve şartları açıklandı mı? Başvurular nereden, nasıl yapılır?



Görüldüğü gibi haber, sorgulanan içerikle ilgili hiçbir veri içermemekte ve sorulardan oluşmaktadır. Verilen aşağıdaki "depremzedelere 10.000 TL yardım başvuru ekranı" tıklandığında da aynı ekran çıkmakta ve hiçbir bilgiye ulaşılamamaktadır. Habercilikle alakası olmayan bu yazma ve anlatma

tekniğinin bu habere ya da yayın kuruluşuna özgü olmadığını, istisnalar hariç genel geçer olduğunu belirtmemiz gerekir.



Örneğin "Evim evin olsun" kampanyası için yönlendirme yapılan başvuru ekranı için tıkladığınızda sürekli ilgisiz haber ve reklamlarla karşılaşılmakta, istenen bilgiye kesinlikle ulaşılamamaktadır. İster bilgisayardan ister mobil telefonlardan arama yapalım, buna benzer durumları sürekli yaşamaktayız. Devamlı tekrar edilen sözcükler / sorular / cümleler, çok uzun anlatımlar, istenen bilgi metinde olsa bile en sonda kısaca geçiştirilmesi ve istenmeyen bilgilerle / metnin bölünerek araya konulan reklamlarla okuyucunun sabrının zorlanması çok büyük bir nitelik sorunudur.

5.GAZETECİLİK BÖLÜMLERİNİN MÜFREDATLARI

Bu durumda akla gelen birçok soru vardır. Acaba bu haberleri gazetecilik eğitimi alan kişiler mi yazmaktadır, yoksa haberler iletişimin önkoşullarından bihaber kişilerce mi yazılmaktadır? İstenen bilgiyi vermemek ya da bir iki satırla anlatılabilecek bir konuyu, sürekli sözü dolandırarak usandırıcı düzeyde tekrar içeren uzun bir metinle anlatmak özellikle internet gazeteciliğinin bir tekniği midir? Gazetecilik bölümlerinin müfredatlarında bu niteliksizliği ortadan kaldıracak dersler mi yoktur? Son soru haricindeki soruların yanıtı çok geniş kapsamlı araştırmalar gerektirmektedir.

Son soruyla ilgili olarak örnek olsun diye Çukurova Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü[18] ile Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümünün[19] müfredatlarına göz attık. Konuyla ilgili okutulan dersler şöyle sıralanabilir: İletişim Tarihi, Kültürlerarası İletişim, İletişim Hukuku ve Fikri Haklar, Kitle İletişim Kuramları, Bilim İletişimi, Medya ve Toplumsal Hareketler, Kültürel Antropoloji, Sağlık İletişimi, Görsel İletişim Uygulamaları, Yeni Nesil Gazetecilik Uygulamaları, Siyasal İletişim,

[18] https://ebs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/573388 (erişim tarihi: 24.02.2023).
[19] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dosya.marmara.edu.tr/ilt/gzt/2014/m%C3%BCfredat/tr/GZT_2014_MU_FREDATI.pdf (erişim tarihi: 24.02.2023).

İletişim ve Toplum, Sosyal Medyada İçerik Analizi, Röportaj Teknikleri, İnternet Haberciliği, Ajans Haberciliği, Okuma ve Anlatım Teknikleri, Haber Yazma Teknikleri, Medya Okuryazarlığı, Dijital Habercilik, Profesyonel Gazetecilik, hatta İngilizce Yazma Pratikleri gibi dersler de vardır.

Ç.Ü. İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümünde okutulan "Okuma ve Anlatım Teknikleri" dersinin amacı ve içeriği hakkında şu bilgiler verilmektedir[20]:

> "Bu ders, öğrencilere konuşucu/yazar, amaç ve hedef kitle gibi Edimbilimsel/bağlamsal değişkenleri ve metnin türüne özgü özellikleri gözeterek, iletilerini organize edebilme ve sözlü ya da yazılı kanallarla etkin biçimde aktarabilme becerisi kazandırmayı amaçlıyor. Bu doğrultuda, öğrencilerin çeşitli yazma teknikleriyle birlikte bütünlük, mantıksal tutarlılık (bağdaşıklık), bağlaşıklık, gibi evrensel metinsellik ölçütlerini içselleştirilmeleri hedeflenmektedir. Dersin İçeriği: Yazılı ve sözlü aktarım becerilerinin iç içe ele alınacağı bu derste farklı günlük ve kurumsal sosyal ortamların gerektirdiği etkileşim örgüleriyle ilgili genel öngörü kazanılmasına dönük olarak, çeşitli metin örnekleri incelenecek ve üretilecektir. Ayrıca bu ders, sınıflandırma, karşılaştırma, kurgulama, neden-sonuç ilişkisi, betimleme, süreçsel aktarım, vb. gibi farklı yazma tekniklerini ve bunların yaşama geçirilmesine yönelik sınıf içi ve dışı uygulamaları içermektedir."

Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümünün müfredatından da örnek olsun diye İnternet Haberciliği ile Alternatif Medya derslerinin içeriklerine bakalım:[21]

> İnternet Haberciliği: Yeni İletişim Teknolojilerinin, özelde de internetin gazetecilik dünyasında, içerik, metodoloji, yayın ve dağıtım alanında ortaya çıkardığı değişimlere vurgu yapılarak öğrencilere kendi sayfalarını yaratmak adına yeni yayın teknolojileri aktarılır. Ayrıca internette haber yapmanın incelikleri ve dinamikleri işlenmeye çalışırken internet gazeteciliğinin hukuki boyutu da incelenmeye çalışılır.

[20] https://ebs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/573388 (erişim tarihi: 27.02.2023).
[21] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dosya.marmara.edu.tr/ilt/gzt/GZT_Ders_I_c_erikleri.pdf (erişim tarihi: 27.02.2023).

Alternatif Medya: Ana akım medya, piyasa süreçleri nedeniyle her kesime seslenmemektedir. Demokratik bir toplumun gelişmesinde medyanın farklı fikir ve düşüncelere açık olması önem taşımaktadır. Bu ders, alternatif medya, mecralarını (yerel medya-sosyal medya vs.) ele almaktadır. Ayrıca ders, alternatif medya ve ana akım medyayı karşılıklı olarak sorgulayan bir zemin üzerinden giderek; alternatif medyanın faaliyet imkanını irdelemektedir.

Müfredattaki ders adlarına ve içeriklerine bakıldığında aslında sorunların gazetecilik eğitimi ile ilgili olmadığı kolayca anlaşılır.

6.SONUÇ

Unutulmamalıdır ki gazetecilik eğitiminde de kuram ile uygulama arasında genel olarak büyük farklılıklar vardır ve özellikle internet haberciliğinde istisnalar hariç neredeyse sadece ticari amaçlar hedeflenmektedir. Dolayısıyla okuyucu mümkün olduğu kadar internet sitesinde oyalanmaktadır. Oyalama çoğu zaman mobbing düzeyine ulaşmaktadır, ancak buna yönelik yaptırımlar yoktur.

İletişim özgürlüğünü dolaylı olarak kısıtlayan bu sorunlar, gazetecilik eğitimi alanların uyması gereken ahlaki konular olarak görüldüğü takdirde çözülebilir. Nitekim basın çalışanı gazetecilerin uymayı kabul ettikleri, yasal dayanağı olmayan bir anlaşma metni olan Basın Ahlak Yasası bu özgürlüklere zarar verilmemesi yönünde ilkeler içermektedir. Keza daha özgür ve saygın bir medya için kurulduğu belirtilen Basın Konseyi'nin basın meslek ilkelerinde, „Gazetecilikte temel işlevin, gerçekleri bulup bozmadan, abartmadan kamuoyuna yansıtmak olduğu" ifade edilmektedir.

Resmi olan Basın İlan Kurumu'nun 27 Mayıs 2022 tarihli „Basın Ahlak Esaslarına Dair Genel Kurul Kararı"nın[22] 7. Maddesinde de yukarıdaki içerikle uyumlu ahlaki unsurlara işaret edilmektedir:

> "(1) Bir kamu hizmeti olan gazetecilik, kişisel veya ahlaka aykırı amaç ve çıkarlara alet edilemez ve kamu yararına aykırı bir şekilde kullanılamaz.
>
> (2) Haberlerde ve olayların yorumunda gerçeklerden saptırma, çarpıtma veya kısaltma yoluyla amaçlı olarak ayrılınamaz.

[22] https://bik.gov.tr/kurumsal/basin-ahlak-esaslari/ (erişim tarihi: 27.02.2023).

(3) Haberler ve yorumlar gerçeği gösterir, yanlış ya da yanıltıcı olamaz.

(4) Haber başlıklarında, haberin içeriği saptırılamaz, yanıltıcı olunamaz ve çelişki yaratılamaz.

(5) Doğruluğu kuşku uyandırabilen ve araştırılması gazetecilik imkânları içinde bulunan haberler, araştırılıp doğruluğu ve görünürdeki gerçekliği teyit edilmeden yayınlanamaz.

(6) Süreli yayınlar kadro, baskı, dağıtım veya fiilî satış miktarı konusunda yanlış veya yanıltıcı bilgi veremez ve yayın yapamaz.

(7) İlan veya reklam niteliğindeki haber, resim, çizgi ve yazıların, tereddüte yer bırakmayacak şekilde ilan veya reklam olduğu belirtilir.“

Demek ki sorun gazetecilik eğitimi sorunu değil, ahlaki bir sorundur. Hangi tür gazetecilik olursa olsun amaç, hedef kitle olan okuyucuya haber aktarmak, yani onunla iletişimde bulunmaktır. Burada gözden kaçırılan husus, iletişimin temelini oluşturan “iş birliği ilkesi”ne aykırı davranılmasıdır. Zira ele aldığımız haberlerde ve benzerlerinde

1)Nicelik kuralı çiğnenmektedir. Yani haberler gerektiği kadar bilgilendirici değildir. Fazlasıyla uzundur.

2)Nitelik kuralına da riayet edilmemektedir. Çünkü haberler ya aranan bilgiyi içermemekte ya da samimiyete dayanmamakta, doğruluk sorunu arz etmektedir.

3)Önem kuralı en çok çiğnenen kuraldır denebilir. Nitekim asıl aradığımız bilgi ya hiç verilmemekte ya da haberin sonunda geçiştirilmektedir.

4)Tarz kuralına da kesinlikle uyulmamaktadır. Konu hakkında verilen benzer bilgiler anlaşılmayı çok zorlaştırmaktadır. Böylece doğrunun yanlıştan ayrıştırılması olanaksız hale gelebilmektedir.

Habercilik gibi yaşamın her alanında temel ilke iş birliği prensibidir. Bu prensip doğruluğu, dürüstlüğü, karşılıklı güveni, sevgiyi, saygıyı, çıkara ve istismara dayanmayan ilişkileri içerir.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Aksöz, M. & Balcı, U. (2019). Die Sprache auf dem Basar. Balcı, Tahir, Öztürk, Ali Osman/ Serindağ, Ergün (Hg.). *Schriften zur Sprache und Literatur III*., London: Ijopec, 43-50.

Balcı, T. (2021). Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit. *Diyalog*, 2021/1, 108-121.

Balcı, T. (2023). Kurumsal Dilbilim ve Medya İletişimi / Institutional Linguistics and Mediacommunication. *Middle East International Conference On Contemporary Scientific Studies*-VIII, vol.1, Adana, Turkey, 235-240.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and semantics 3: Speech acts* (Ed. P. Cole & J. Morgan). Academic Press, New York, 41-58.

Heringer, H.-J. v.d. (1977). *Einführung in die Praktische Semantik*. Heidelberg: Quelle& Meyer.

Karaman, F. (2014). Sözde Boş Sözlerin Edim Dilbilimsel Yanı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 12, 57-65.

Köktener, A. (2013). Spor Gazeteciliği Örneğinde İnternet Gazeteciliğinin Geleneksel Gazeteciliğe Etkisi. *Selçuk İletişim*, 8/1, 234-250. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177746 (erişim tarihi: 24.02.2023).

Özçağlayan, M. (2014). Gazetelerin Gelişimi ve Gazeteciliğin Geleceği (Yeni Teknolojiler ve Medya Ekonomisi Açısından Genel Bir Değerlendirme). *Marmara İletişim Dergisi*, 13 (13), 131-159. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/446/3523. Erişim tarihi: 22.02.2023).

Seyhan-Yücel, M. (2015). An investigation of interpersonal problem solving approaches of foreign language teacher candidates in the context of locus of control [Yabancı dil öğretmen adaylarının kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının kontrol odağı bağlamında incelenmesi]. *Journal of Educational Sciences Research*, 5 (1), 93-113. http://ebad-jesr.com/

Seyhan Yücel, M. (2020). Sprachliches Handeln für ‚Fertıgkeit Sprechen' in der Deutschlehrerausbildung mit Unterstützung der digitalen Medien, *Schriften zur Sprache und Literatur IV*, (Hrsg. : Balcı,T., Öztürk,A.O. & Aksöz, M.). London: IJOPEC Publication No: 2020/5, 77-88.

Zengin, D. (2020). Sprache, Kommunikation und Medien. *Literatur und Medien. A Literary Approach to Media.* Hamburg: Dr. Kovac Verlag, 125-140.

Zengin, D. (2003). Modalitätsverben im Deutschen. *Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 3, sayı 30, 33-54.

ABSTRACTS ALS TEXTSORTE IM INTERDISZIPLINÄREN KONTEXT: EIN TEXTLINGUISTISCHER AUSBLICK

Prof. Dr. Handan Köksal

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

handankoksal@trakya.edu.tr

Arş. Gör. Binnur Arabacı

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

binnurarabaci1@trakya.edu.tr

Nihal Ural

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi

nihalural1@gmail.com

Öğr. Gör. Furkan Koca

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

kocafurkan@outlook.com.tr

1. EINLEITUNG

Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) sind wissenschaftliche Fachdisziplinen mit unterschiedlichen Paradigmen und haben naturgemäß unterschiedliche Forschungsgegenstände. Die in wissenschaftlichen Texten erscheinende Wissenschaftssprache ist jedoch in diesen diversen Fachdisziplinen im Grunde genommen ähnlich. Dazu kann häufige Verwendung von der fachspezifischen Terminologie, Funktionsverbgefügen, Nominalstil, komplexen Präpositionalphrasen, Komposita, Derivationen, Passiv etc. aufgezählt werden (vgl. Graetz 1985; Fluck 1988). Die fachspezifische

Terminologie kann je nach Fachdisziplinen anders sein. Diesbezüglich kann in Texten zur Literaturwissenschaft eine Terminologie herrschen, die bei dem Bereich zur Linguistik oder zu Deutsch als Fremdsprache nicht deutlich vorgehoben wird. Trotz ihrer fachspezifischen Terminologie verfolgt die Wissenschaftssprache in verschiedenen Fachdisziplinen ein gemeinsames Ziel nämlich die Klarheit und Verständlichkeit, weil eine klare und begreifbare Wissenschaftssprache für den Dialog zwischen dem wissenschaftlichen Text und dem Leser notwendig ist (Mittelstraß, Trabant & Fröhlicher 2016: 27).

Eine klare und verständliche Wissenschaftssprache ist als eine Basis für den Dialog in einer Wissenschaftsgemeinde anzunehmen, durch die man seine eigene Forschung in den wissenschaftlichen Diskurs einfügen kann. Der Dialog zwischen dem Autor, der einen Text in der Literaturwissenschaft produziert hat und dem Rezipienten, der ihn aufnimmt, führt wohl zu einer gegenseitigen Kommunikation, ist jedoch einem anderen sprachlichen Dialogmuster aufgebaut als derer in der Linguistik und im DaF-Bereich. Denn jede Fachdisziplin hat ihre eigene Konvention, eigene methodische Vorgehensweise, eigene Zielsetzung etc. (vgl. Hyland 2004). Diese interdisziplinären Unterschiede reflektieren sich auch in der Textstruktur von wissenschaftlichen Texten der Fachdisziplinen (vgl. Şenöz-Ayata 2014; Busch-Lauer 2001). Die je nach Fachdisziplinen unterschiedlich strukturierte wissenschaftliche Kommunikation findet in unterschiedlichen Medien statt, weil die Akademiker, die zur Erweiterung des wissenschaftlichen Diskurses in ihrer Fachdisziplin beizutragen versuchen, unterschiedliche Medien für unterschiedliche Zwecke brauchen:

> „They [Akademiker] publish articles, books, reviews, conference papers and research notes; they communicate with colleagues by e-mail, reprint requests, and referee evaluations; they communicate with students by handouts, study guides and textbooks; they contribute to electronic lists and to university reports; and they submit applications for grants and equipment“ (Hyland 2004: 3).

Die Zeitschriften als ein Medium der wissenschaftlichen Kommunikation ist ein wichtiger Raum, an dem neue Forschungen Inhalte, Konzepte und Ideen durch Zeitschriftenartikel deklariert werden. Diesbezüglich haben Zeitschriftenartikel eigentlich eine hohe Funktion, indem sie die Brücke zwischen der Wissenschaft und dem Leser einrichten. Holly (2001: 15) betont, dass ein gemeinsamer Weg

zwischen dem Emittenten und Rezipienten wichtig ist, um kommunizieren zu können. Daraus ist es zu konstatieren, dass die Wissenschaftler ihren Rezipienten durch fachspezifische Sprache etwas auszusagen versuchen. Sie möchten damit über ihre Forschung schreiben, etwas erklären und interpretieren, Begriffe definieren und einen Standpunkt argumentativ vertreten oder kritisieren.

Im Kontext der Zeitschriftenartikel spielen Abstracts eine wichtige Rolle, die dem Rezipienten kurze und klare Informationen über den Artikel gibt, was die Auswahl des den Rezipienten interessierenden Artikels erleichtert (Busch-Lauer 2012: 6). Die Abstracts als Textsorte zählen daher zu den wichtigsten Textsorten der Fachkommunikation (Reitbauer 2000: 63). Die Fachkommunikation durch Abstracts kann retrospektiv oder prospektiv verlaufen (vgl. Şenöz-Ayata 2012). Den retrospektiven Abstracts begegnet man in der Regel in Zeitschriftenartikeln und sie sind als Vorentlastung der Fachkommunikation wertvoll zu untersuchen. Die Untersuchung der Fachkommunikation in Abstracts kann in der Makroebene erfolgen, weil die Makrostruktur eines Textes seine globale Bedeutung repräsentiert (van Dijk 1980). Um die Makrostruktur eines Textes untersuchen zu können, muss der Text einer paraphrasierenden Reduktion untergezogen werden (ebd.). Auch wenn die Abstracts ganzheitliche Texte sind, ist ihre Textstruktur nicht ganz ineinander verschlungen, sondern sie ist mit verschiedenen Teiltextsegmenten[23] des Artikels gestrickt. In diesem Kontext scheint das Abstract selbst die Makrostruktur des Artikels zu sein. Wie die Makrostruktur eines selbst als die Makrostruktur eines längeren Textes zu bezeichnenden Textes organisiert wird, ist eine die Forscher auf dem Fachgebiet interessierende Forschungsfrage.

In der Forschungsliteratur sind bereits viele Studien zu finden, die die Makrostruktur der Abstracts von verschiedenen Fachdisziplinen untersuchen (Fluck 1989; Oldenburg 1991; Gnutzmann 1991; Webber 1996; Busch-Lauer 2001; Müller 2008; Dayrell 2009; Şenöz-Ayata 2012). Diese Studien fokussieren sich im Allgemeinen auf die Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen in einzelnen Fachdisziplinen, zeigen dabei, dass die Sprache und Kultur einen großen Einfluss auf die Makrostruktur des Abstracts haben

[23] Mit dem Begriff „Teiltextsegment“ wird in diesem Beitrag auf eine oder mehrere Textkomponenten hingewiesen, die in der Textstruktur gemeinsam eine bestimmte Funktion erfüllen wie „Erklärung über das behandelte Thema“, „Ziel“ etc.

können. In einigen von diesen Studien, in denen Abstracts interdisziplinär gegenüberstellt werden, spielen andere außertextliche Faktoren auch eine Rolle. Aber es bleibt zu fragen, ob die Makrostrukturen und Typen der Abstracts von Zeitschriftenartikeln in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache ähnlich oder unterschiedlich aussehen, wenn man andere außertextliche Faktoren wie die Sprache der Autoren, Publikationssprache, Publikationsort und Index der Zeitschriften ausgleicht. Zudem setzt dieser Beitrag sich mit der Frage auseinander, ob eine gewisse Beziehung zwischen Makrostrukturen und Typen von untersuchten Abstracts besteht.

Um einige Ausblicke auf die Forschungsragen finden zu können, untersucht dieser Beitrag zufällig ausgewählte Abstracts, die einige außertextliche Gemeinsamkeiten aufweisen, im Hinblick auf ihre Makrostrukturen und Typen. Die von muttersprachigen Autoren in deutscher Sprache verfassten und in den in *Web of Science* indexierten deutschen Zeitschriften in den letzten 15 Jahren veröffentlichten Abstracts von Zeitschriftenartikeln in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache wurden in diesem Kontext zusammengestellt und bezüglich ihrer Makrostrukturen sowie Typen bewertet. Dieser Beitrag fokussiert sich textlinguistisch auf thematische Ebene der Textkohärenz von Abstracts und nimmt eine beschreibende Stellung (vgl. Brinker, Cölfen & Pappert 2018). Im nächsten Teil des Beitrags wurden die Abstracts als Textsorte im Forschungskontext bearbeitet (Kapitel 2). Dann wurden die erhobenen Daten anhand der Tabellen 1, 2 und 3 dargestellt (Kapitel 3). Zum Schluss wurden die erhobenen Daten zusammen bewertet (Kapitel 4).

2. ABSTRACTS ALS EINE KOMPAKTE TEXTSORTE

Der Begriff „Textsorte“ bringt für eine bestimmte Textsorte charakteristische Merkmale mit sich, die in einer anderen Textsorte kaum zu finden sind (Gülich 1986: 18). In diesem Kontext zeichnet sich die Textsorte „Abstract“ dadurch aus, dass sie viele Informationen im Ausgangstext bzw. im Volltext eines wissenschaftlichen Artikels reduziert oder filtert (Kretzenbacher 1991). Bei diesem Filterprozess handelt es sich um sprachliche und thematische Reduzierung des wissenschaftlichen Artikels. Durch diese Reduzierung treten einige charakteristische Merkmale der Textsorte „Abstract“ hervor. Cross und Oppenheim (2006: 432f) stellen diese als Kürze, Vollkommenheit, Korrektheit,

Densität, Klarheit und Gliederung dar. Zum Merkmal „Gliederung“ ist hiermit wesentlich, aus welchen Teiltextsegmenten ein Abstract besteht. Die Textstruktur der Abstracts wird durch diese Teiltextsegmente geprägt und kompakt aufgebaut. Durch ihre kompakte Textstruktur bringen Abstracts viele Vorteile für die wissenschaftliche Kommunikation:

a)Abstracts ersparen Lesezeit […]

b)Abstracts erlauben ein besseres Assimilieren und Integrieren des Gelesenen in die eigenen Wissensbestände, weil die Originaltexte zu umfänglich sind […]

c)Abstracts gestatten besser als andere Formen, z.B. Titel, die Selektion von relevanten Originaltexten […]

d)Abstracts sind ein nützliches Hilfsmittel, Sprachbarrieren zu senken. Da viele der internationalen Referateorgane bzw. Datenbasen in englischer Sprache produziert werden, reichen einfache Englischkenntnisse aus […]

e)Abstracts verbessern die Indexing-Qualität, sicherlich aber die Geschwindigkeit des Indexierens […]

f)Abstracts erleichtern die Erstellung von Übersichtsartikeln (reviews, state-of-the-art-reports) und Bibliographien (Kuhlen 1996: 90f).

Die Abstracts können diese Vorteile je nach ihren Typen mehr oder weniger beinhalten. Busch-Lauer (2007) erwähnt, dass Abstracts bezüglich des Inhalts als informativ oder indikativ unterteilt werden können. Während indikative Abstracts hauptsächlich Informationen zum Thema und Aufbau des Artikels enthalten, konzentrieren sich informative Abstracts auf Ziel, Methode, Befunde und Diskussion der Studie (Saggion 1999: 598). Die informativen Abstracts können je nach ihrem Fokus in zwei verschiedene Arten eingeordnet werden. In diesem Kontext bezeichnen Cross und Oppenheim (2006: 433) die informativen Abstracts, deren Fokus auf Ziel und Methode liegt, als zielorientiert, während die informativen Abstracts mit dem Fokus auf Befunde und Diskussion als befundorientiert bezeichnet werden. So kann man inhaltlich zwischen dem indikativen, dem zielorientiert informativen und dem befundorientiert informativen Abstract unterscheiden. Weitere Differenzierungskriterien der Textsorte „Abstract“ bestehen im Zeitpunkt, wo das Abstract erstellt wird.

Zeitlich können prospektive Abstracts und retrospektive Abstracts spezifiziert werden. Prospektive Abstracts sind nachzeitige Abstracts wie Konferenz-Abstracts und werden vor dem Haupttext erstellt (Şenöz-Ayata 2012: 25). Die herausragende Funktion dieser Art von Abstracts ist die Rolle, die er für die Akzeptanz einer zukünftigen Präsentation in eine Konferenz spielt. Retrospektive Abstracts hingegen sind Abstracts, die nach der Erstellung des Volltextes geschrieben werden. Zu dieser Kategorie gehören beispielsweise Abstracts von Zeitschriftenartikeln. Die Textstruktur des retrospektiven Abstracts, die aus verschiedenen Teiltextsegmenten besteht, ermöglicht ein selektives Lesen. Während des Lesens des Abstracts finden Kodierung und Dekodierung gleichzeitig statt. Deswegen kann der Leser durch Abstracts den Inhalt des Artikels im Voraus beherrschen und entscheiden, ob er den Volltext lesen wird oder nicht.

Unabhängig davon, von welcher Art der Abstracts die Rede ist, haben Abstracts eine gemeinsame Funktion: *„Die Kondensation eines größeren Textes zu einem kurzen Abstract hat die Funktion, den Rezipienten beim Leseprozess des Volltextes zu entlasten“* (Baßler 2007: 366). Die Abstracts verfügen über die Kommunikationsfunktion, welche zwischen dem Autor und dem Leser eine Brücke erstellt. Busch-Lauer (2012: 6) deutet für die kommunikative Funktion von Abstracts auf Wissenschaftler, Fachleute und Nichtfachleute hin. Sie betont, dass alle drei Gruppen in der wissenschaftlichen Kommunikation Informationen durch Abstracts erhalten wollen. Daher ist zu beachten, dass Abstracts neben der Kommunikationsfunktion auch die Informationsfunktion haben (vgl. Brinker, Cölfen & Pappert 2018). Abstracts der Zeitschriftenartikel in verschiedenen Fachdisziplinen können diese Funktionen trotz des gemeinsamen Zieles der im Text herrschenden Wissenschaftssprache mit unterschiedlichen Textstrukturen erfüllen. Hierfür wurden im Folgenden drei repräsentative Beispiele aus den Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache angeführt, die aus dem Analysekorpus dieses Beitrags stammen:

[1] Repräsentatives Beispiel für Abstracts in der Fachdisziplin Literaturwissenschaft:

> (1) Wollten sich avantgardistische Frontdichter im Ersten Weltkrieg von der patriotischen Augustlyrik 1914 abgrenzen, mussten sie ihr Kriegserlebnis ›authentifizieren‹. Sie problematisierten daher das

> veränderte Empfinden von Zeit im Schützengraben, um sich mittels der Ressource ›Erlebnis‹ auf dem literarischen Feld zu positionieren. (2) Der Beitrag widmet sich einigen innovativen Darstellungsverfahren innerer, sozialer und historischer Zeit in der deutschen Weltkriegslyrik. (Detering 2016: 435)

Das erste repräsentative Beispiel für Abstracts literaturwissenschaftlicher Artikel enthält die Teiltextsegmente (1) Erklärung über das behandelte Thema und (2) Ziel. In dem ersten Teiltextsegment berichtet der Autor über den Schreibstil der deutschen Frontlyrik, was das Thema des Artikels bildet. Im zweiten Teiltextsegment nennt der Autor das Ziel des Artikels oberflächlich. Das Teiltextsegment „Erklärung über das behandelte Thema“ hat einen sichtbar größeren Platz in der Textstruktur, weshalb das Abstract eher als indikativ einzuordnen ist.

[2] Repräsentatives Beispiel für Abstracts in der Fachdisziplin Linguistik:

> (1) In rezenten Studien zur Prosodieforschung hat sich gezeigt, dass Diskurspartikeln wie hm und äh ein optimales lautliches Material für die Erforschung der allgemeinen Funktionen von Prosodie bieten. (2) In dieser Studie wurde daher mittels Perzeptions- und Produktionstests mit Muttersprachlern aus fünf verschiedenen Sprachfamilien der Fragestellung nachgegangen, ob sich auf Diskurspartikeln sprachübergreifende prosodische Muster identifizieren lassen, wie viele solcher potenziell universellen Muster dann existieren und welche Formen und Funktionen diese haben. (3) In einer zweigeteilten Versuchsreihe wurden im ersten Teil Inventare an Diskurspartikeln der verschiedenen Sprecher erhoben, phonetisch gemessen, verglichen und anschließend in Perzeptionstests funktional klassifiziert. Die Angaben der Sprecher zu den Funktionen wurden im zweiten Teil dazu genutzt, die Formen von naiven Sprechern reproduzieren zu lassen. Dies diente der Überprüfung der ermittelten Funktionsklassen aus dem ersten Teil. (Pistor 2017)

Das Beispiel für Abstracts linguistischer Artikel besteht aus den Teiltextsegmenten (1) Erklärung über das behandelte Thema, (2) Ziel und (3) methodische Vorgehensweise. Im ersten Teiltextsegment erklärt der Autor das Forschungsthema, indem er Bezug auf den Forschungsstand herstellt. Im zweiten Teiltextsegment befindet sich das Ziel des Artikels. Im dritten

Teiltextsegment stellt der Autor methodische Vorgehensweise vor, die er in der Forschung anwendet. In diesem Abstract sieht man, dass das Teiltextsegment „Erklärung über das behandelte Thema“ nicht so detailliert wie in dem oben angeführten Abstract des literaturwissenschaftlichen Artikels ist. Das Abstract des linguistischen Artikels lenkt seine Aufmerksamkeit auf Teiltextsegmente „Ziel“ und „methodische Vorgehensweise“, weshalb man es als zielorientiert informativ bezeichnen kann.

[3] Repräsentatives Beispiel für Abstracts in der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache:

> (1) Um an einer deutschen Hochschule zu studieren, müssen ausländische Studieninteressierte in der Regel ihre sogenannte „sprachliche Studierfähigkeit“ nachweisen. Dies geschieht häufig über einen Sprachtest (z. B. TestDaF oder Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). (2) Dieser Beitrag zeichnet zunächst die Heterogenität der entsprechenden Prüfungslandschaft nach. Ziel der empirischen Studie ist dann ein Vergleich der Leistungen, die auf Grundlage verschiedener solcher Sprachprüfungen zum Studium zugelassene Bildungsausländer/-innen in ausgewählten Sprachtests im Projekt „Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen“ erzielen. (3) Die N=340 Probandinnen und Probanden zeigten in den projektinternen postentry-Sprachtests (Hören, Lesen, allgemeine Sprachkompetenzen) je nach abgelegtem Hochschulzugangssprachtest sehr unterschiedliche Kompetenzen. (Wisniewski & Möhring 2021)

Das dritte Beispiel ist das Abstract eines Zeitschriftenartikels in der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache und besteht aus den Teiltextsegmenten (1) Erklärung über das behandelte Thema, (2) Ziel und (3) Fazit. Im ersten Teiltextsegment handelt es sich um eine Einführung in das Thema des Artikels. Das zweite Teiltextsegment beschreibt das Ziel des Artikels. Das dritte Teiltextsegment gibt einen Überblick über das Fazit des Artikels. Das Fazit hat jedoch in der Textstruktur einen sehr oberflächlichen Platz. Denn es bleibt unklar, was mit dem Ausdruck „unterschiedliche Kompetenzen“ in diesem Teiltextsegment gemeint ist. In einem befundorientiert informativen Abstract soll dagegen das Teiltextsegment „Fazit“ detaillierter strukturiert sein und durch das Teiltextsegment „Diskussion“ unterstützt werden. Deswegen kann man dieses Abstract als ein zielorientiert informatives Abstract mit dem Fokus auf

Teiltextsegmenten „Erklärung über das behandelte Thema“ und „Ziel“ bezeichnen.

3. AUSWERTUNG DER DATEN

Die Zeitschriften, aus denen retrospektive Abstracts ausgewählt wurden, sind (1) *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte,* (2) *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* und (3) *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Die im Jahr 1923 begründete Zeitschrift „Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (DVjs)“ bieten die Beiträge aus Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Philosophie und Kulturwissenschaft. Damit zielt diese Zeitschrift darauf ab, ein Forum für den fachlichen Austausch und die Diskussion umfassenderer Methoden der Literatur- und Kulturwissenschaft zu bieten, das für Studierende und Lehrende gleichermaßen erforderlich ist. Diese Zeitschrift wird von A&HCI mit ISSN / eISSN 0012-0936 / 2365-9521 indiziert[24].

Die Zeitschrift „Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik (ZDL)“ hat das Ziel seit 1900 die deutsche Sprache sowie die Mundarten linguistisch auszuhandeln. Die Leser dieser Zeitschrift sind daher Linguisten, Forschern und an Linguistik interessierten Studenten. ZDL ist in SSCI und A&HCI mit ISSN / eISSN 0044-1449 / 2366-2395 indexiert[25].

Die Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ publiziert seit 1964 die Beiträge der Teilbereiche „Linguistik, Angewandte Linguistik, Fremdsprachenerwerb, Didaktik und Methodik, Kulturstudien, Literaturstudien und Phonetik sowie Phonologie“ in Verbindung mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Außerdem werden in dieser Zeitschrift neue Lern- und Lehrmaterialien disputiert. Ausgehend vom Inhalt der Zeitschrift ist es erkennbar, dass die Zielgruppe Forscher zum Deutsch als Fremdsprache und diejenigen sind, die Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen. Diese Zeitschrift ist in ESCI mit ISSN / eISSN: 0011-9741 / 2198-2430 gelistet[26].

---

[24] cf. https://link.springer.com/journal/41245/volumes-and-issues, letzter Zugriff am 14.04.2022.

[25] cf. https://www.jstor.org/journal/zeitdialling, letzter Zugriff am 14.04.2022.

[26] cf. https://dafdigital.de/inhalt.html, letzter Zugriff am 14.04.2022.

In Anbetracht der Ziele und der Leserschaft der Zeitschriften zeigt sich, dass in jeder Zeitschrift nur Beiträge enthalten sind, die zu ihrer eigenen Fachdisziplin gehören. Weitere Gemeinsamkeiten dieser Zeitschriften bestehen darin, dass sie Zeitschriften mit Sitz in Deutschland sind und in *Web of Science* indexiert werden. Die Artikel, die aus diesen Zeitschriften ausgewählt und deren Abstracts untersucht wurden, sind nur von muttersprachigen Autoren in der deutschen Sprache veröffentlichte Artikel.

Das Analysekorpus dieses Beitrags besteht aus 15 Abstracts von literaturwissenschaftlichen Artikeln, 15 Abstracts von linguistischen Artikeln und 15 Abstracts von DaF-Artikeln (insgesamt 45 Abstracts). Bei der Analyse wurden die Abstracts von Forschern zuerst separat, dann gemeinsam in Teiltextsegmente unterteilt und in der Tabelle 1 dargestellt. Die in untersuchten Abstracts mehr verwendeten Teiltextsegmente werden als häufig, die weniger verwendeten Teiltextsegmente als selten klassifiziert. Nach der Untersuchung der Teiltextsegmente in behandelten Abstracts wurden die Abstracts bezüglich ihrer Typen als indikativ, zielorientiert informativ oder befundorientiert informativ eingeordnet und in der Tabelle 2 vorgestellt. Letztendlich wurden in der Tabelle 3 Schablonen zu den meist vorkommenden Teiltextsegmenten und Typen von Abstracts je nach Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache erstellt.

Die Teiltextsegmente von Abstracts in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache sind in der Tabelle 1 dargestellt:

	Literaturwissenschaft (n=15)	Linguistik (n=15)	Deutsch als Fremdsprache (n=15)
häufig	❖Erklärung über das behandelte Thema (12 Abstracts) ❖Ziel (8 Abstracts)	❖Methodische Vorgehensweise (10 Abstracts) ❖Ziel (9 Abstracts) ❖Fazit (8 Abstracts) ❖Erklärung über das behandelte Thema (6 Abstracts)	❖Ziel (14 Abstracts) ❖Erklärung über das behandelte Thema (6 Abstracts) ❖Fazit (6 Abstracts) ❖Methodische Vorgehensweise (4 Abstracts)
selten	❖Fazit (3 Abstracts) ❖Methodische Vorgehensweise (2 Abstracts) ❖Forschungsstand (2 Abstracts) ❖Forschungsfrage (1 Abstract)	❖Forschungsstand (3 Abstracts) ❖Forschungsfrage (2 Abstracts) ❖Begrenzung (1 Abstract) ❖Behauptung (1 Abstract)	❖Aufbau des Artikels (4 Abstracts) ❖Forschungsstand (1 Abstract) ❖Problemstellung (1 Abstract) ❖Forschungsfrage (1 Abstract) ❖Begrenzung (1 Abstract)

Tabelle 1. Teiltextsegmente von Abstracts in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache

Die Tabelle 1 zeigt, dass in den untersuchten Abstracts von literaturwissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln die häufig vorkommenden Teiltextsegmente „Erklärung über das behandelte Thema“ und „Ziel“ sind.

Zusätzlich werden die Teiltextsegmente „methodische Vorgehensweise“, „Forschungsstand“, „Fazit“, „Fragestellung“ als selten in Abstracts der Literaturwissenschaft vertreten.

In den linguistischen Abstracts, die aus der *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* entnommen wurden, kommen die Teiltextsegmente „methodische Vorgehensweise“, „Ziel“, „Fazit“, „Erklärung über das behandelte Thema“ häufig vor, während die Teiltextsegmente „Forschungsstand“, „Forschungsfrage“, „Begrenzung“ und „Behauptung“ selten vorhanden sind.

Die Abstracts, die zu der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache gehören, beinhalten Teiltextsegmente „Ziel“, „Erklärung über das behandelte Thema“ und „Fazit“ häufig. Die selten vorkommenden Teiltextsegmente sind „methodische Vorgehensweise“, „Aufbau des Artikels“, „Forschungsstand“, „Problemstellung“, „Forschungsfrage“ und „Begrenzung“.

Typen der Abstracts unterscheiden sich auch von Disziplin zu Disziplin. In diesem Kontext befindet sich in der folgenden Tabelle ein Blick darauf, welche Typen in welcher Fachdisziplin wie häufig anzutreffen sind („i“ steht für indikativ, „z“ steht für zielorientiert informativ und „b“ steht für befundorientiert informativ):

Literaturwissenschaft			**Linguistik**			**Deutsch als Fremdsprache**		
i	z	b	i	z	b	i	z	b
9	2	4	3	9	3	5	9	1

Tabelle 2. Teiltextsegmente von Abstracts in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass indikative Abstracts in der Literaturwissenschaft dominieren. Dies zeigt, dass in den meisten Abstracts von literaturwissenschaftlichen Artikeln nur über das Thema des Artikels detailliert gesprochen wird. Die Abstracts von den Zeitschriftenartikeln in den Fachdisziplinen Linguistik und DaF sind dagegen meistens zielorientiert informativ. Diese Textstruktur spielt vor allem in Abstracts von linguistischen Artikeln eine zentrale Rolle. Deshalb kommt in diesen Abstracts den Teiltextsegmenten „Ziel“ und „methodische Vorgehensweise“ eine große Bedeutung zu. Die Textstruktur der Abstracts von DaF-Artikeln ist nicht so fest

wie die Textstruktur der Abstracts von linguistischen Artikeln, weshalb ein anderes größtes Teil dieser Abstracts indikativ ist. Nach der Tabelle 2 kann man fast standardisierte Typen nämlich indikative Abstracts für Literaturwissenschaft und zielorientiert informative Abstracts für Linguistik erwähnen. Diese Differenzierung scheint aber für Abstracts von DaF-Artikeln nicht so klar zu sein. Trotzdem kann man diese Abstracts in zielorientiert informative Abstracts gruppieren, weil das größte Teil der untersuchten Abstracts in der Fachdisziplin DaF zu dieser Kategorie gehört.

Die Makrostrukturen und Typen der untersuchten Abstracts von Zeitschriftenartikeln in den Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache können wie folgt dargestellt werden:

Fachdisziplin	**Literaturwissenschaft**	**Linguistik**	**DaF**
Typ des Abstracts	indikativ	zielorientiert informativ	zielorientiert informativ
Makrostruktur	(1) Erklärung über das behandelte Thema (detailliert) (2) Ziel (oberflächlich)	(1) Erklärung über das behandelte Thema (oberflächlich) (2) Ziel (detailliert) (3) Methodische Vorgehensweise (detailliert) (4) Fazit (oberflächlich)	(1) Erklärung über das behandelte Thema (detailliert) (2) Ziel (detailliert) (3) Fazit (oberflächlich)

Tabelle 3. Die Makrostruktur und der Typ von Abstracts in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache

Aus der Tabelle 3 lässt sich entnehmen, dass die meist vorkommenden Typen und Makrostrukturen der analysierten Abstracts von Zeitschriftenartikeln in den Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Die Abstracts von literaturwissenschaftlichen Artikeln haben größtenteils eine indikative Textstruktur. Im Zusammenhang damit formt sich die Makrostruktur der Abstracts von literaturwissenschaftlichen Artikeln anders als derer von Artikeln in Fachdisziplinen Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. In den Abstracts von literaturwissenschaftlichen Artikeln nimmt das Teiltextsegment „Erklärung über das behandelte Thema“ eine zentrale Rolle ein. In diesen Abstracts kommt zwar das Teiltextsegment „Ziel“ quantitativ häufig vor, aber es ist nicht dominant und nicht detailliert (vgl. repräsentatives Beispiel 1). Der Fokus der Abstracts von literaturwissenschaftlichen Artikeln liegt auf dem behandelten Thema.

Die untersuchten Abstracts von Artikeln in Fachdisziplinen Linguistik und Deutsch als Fremdsprache sind zum größten Teil zielorientiert informativ. Trotz dieser Gemeinsamkeit haben sie in ihrer Makrostruktur einige Unterschiede. In Abstracts von linguistischen Artikeln stehen die Teiltextsegmente „Ziel“ und „methodische Vorgehensweise“ im Vordergrund, während in Abstracts von Artikeln in der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache den Teiltextsegmenten „Erklärung über das behandelte Thema“ und „Ziel“ eine große Bedeutung zukommt (vgl. repräsentative Beispiele 2 und 3). Dagegen befindet sich das Teiltextsegment „Erklärung über das behandelte Thema“ in Abstracts von linguistischen Artikeln nur oberflächlich. Es ist auch auffallend, dass das Teiltextsegment „methodische Vorgehensweise“, das als ein Bestandteil der untersuchten Abstracts von linguistischen Artikeln fungiert, in Abstracts von DaF-Artikeln kaum eine Anwendung findet.

Wie man sieht, kann die Textstruktur der Abstracts von Zeitschriftenartikeln in Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache unterschiedlich organisiert sein, auch wenn andere außertextliche Faktoren, die einen Einfluss auf die Textstruktur haben können, ausgeglichen werden. Es kann auch konstatiert werden, dass selbst in Abstracts mit gleichen Typen unterschiedliche Textorganisation vorkommen kann. Daraus resultierend kann man sagen, dass der Typ von Abstracts die Textstruktur nicht vollständig determiniert. Der Typ der Abstracts beeinflusst vielmehr, welche

Teiltextsegmente in Abstracts detailliert behandelt werden sollen und welche nicht.

4. AUSBLICK

Das Ziel dieses Beitrags war es, die Makrostrukturen und Typen der Abstracts von Zeitschriftenartikeln in den Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Dabei standen die Fragen im Zentrum des Beitrags, wie die Textstruktur dieser Abstracts in der Makroebene organisiert ist, und ob sich eine gewisse Beziehung zwischen Makrostrukturen und Typen von diesen Abstracts befindet. In diesem Kontext wurde ein Analysekorpus mit 15 Abstracts von literaturwissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln, 15 Abstracts von linguistischen Zeitschriftenartikeln und 15 Abstracts von DaF-Zeitschriftenartikeln (insgesamt 45 Abstracts) erstellt. Das Auswahlkriterium von Abstracts war die Übereinstimmung einiger außertextlichen Faktoren wie die Sprache der Autoren, Publikationssprache, Publikationsorte und Indexe von Zeitschriften. Deswegen wurden nur solche Abstracts in das Analysekorpus einbezogen, die von deutschsprachigen Autoren in der deutschen Sprache geschrieben und in den in *Web of Science* indexierten deutschen Zeitschriften veröffentlicht wurden.

Die Befunde dieses Beitrags zeigen, dass die Makrostrukturen und Typen der untersuchten Abstracts je nach Fachdisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache unterschiedlich sind. Die in den literaturwissenschaftlichen Abstracts häufig genutzten Teiltextsegmente sind „Erklärung über das behandelte Thema“ und „Ziel“. Die Abstracts von linguistischen Zeitschriftenartikeln enthalten die Teiltextsegmente „Erklärung über das behandelte Thema“, „Ziel“, „methodische Vorgehensweise“ und „Fazit“ häufig. Die Teiltextsegmente, die in Abstracts von Zeitschriftenartikeln in der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache häufig vorkommen, sind „Erklärung über das behandelte Thema“, „Ziel“ und „Fazit“. Zudem sind die Abstracts von literaturwissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln zum größten Teil indikativ, während die Abstracts von Zeitschriftenartikeln in den Fachdisziplinen Linguistik und Deutsch als Fremdsprache meisten zielorientiert informativ sind. Dieser Unterschied zwischen Typen von Abstracts hat einen Einfluss auf die Intensivität der Teiltextsegmente in der Textstruktur. Beispielsweise ist dem Teiltextsegment „Ziel“ in Abstracts von literaturwissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln häufig anzutreffen, es ist aber

nicht so detailliert wie in Abstracts von linguistischen Zeitschriftenartikeln, weil die Abstracts von literaturwissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln indikativ, aber die Abstracts von linguistischen Zeitschriftenartikeln zielorientiert informativ sind. Außerdem haben die Abstracts von Zeitschriftenartikeln in den Fachdisziplinen Linguistik und Deutsch als Fremdsprachen einige unterschiedliche häufig anzutreffende Teiltextsegmente, obwohl sie beide zielorientiert informativ sind. Diese Befunde sprechen dafür, dass selbst in Abstracts mit denselben Typen unterschiedliche Teiltextsegmente häufig vorkommen können oder umgekehrt. Ob ein Teiltextsegment in der Textstruktur detailliert oder oberflächlich behandelt wird, hängt aber von Typen der Abstracts ab.

Dieser Beitrag umfasst nur eine begrenzte Anzahl von Abstracts. Zudem gibt es noch andere Faktoren, die die Textstruktur von Abstracts beeinflussen können und in diesem Beitrag nicht berücksichtigt wurden. Man kann es ja erwarten, dass die Methode des Artikels die Textstruktur von Abstracts beeinflusst. Der Beitrag achtet auf methodische Unterschiede zwischen Artikeln nicht. In dem Analysekorpus dieses Beitrags finden sich Artikeln mit unterschiedlichen Methoden. Ein anderer wichtiger Faktor, der einen Unterschied zwischen den Textstrukturen von Abstracts bewirken kann, ist die Textlänge. In dem Analysekorpus des Beitrags gibt es Abstracts sowohl mit 51 Wörtern als auch mit 301 Wörtern. Es wäre sinnvoll, die Textlänge der untersuchten Abstracts mit einer bestimmten Wortanzahl zu begrenzen. In diesem Zusammenhang kann es eine Untersuchung wert sein, dass man die Abstracts in einer Fachdisziplin nach der Wortanzahl in verschiedene Gruppen wie Abstracts mit Wortanzahl bis 100 Wörter und Abstracts mit Wortanzahl von 200 bis 300 Wörter einordnet und untersucht, ob die Textstruktur der Abstracts sich je nach der Wortanzahl unterscheidet oder nur längere Sätze für Teiltextsegmente in Abstracts mit Wortanzahl von 200 bis 300 Wörter vorkommen.

LITERATURVERZEICHNIS

Baßler, H. (2007). Diskussionen nach Vorträgen bei wissenschaftlichen Tagungen. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.) *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main etc., Campus, 133-156.

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

Busch-Lauer, I. A. (2001). *Fachtexte im Kontrast. Eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik.* Frankfurt a. M. et al.: Lang. (= Leipziger Fachsprachen-Studien 14).

Busch-Lauer, I. A. (2007). Abstracts. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.) *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt/New York, Campus: 99-114.

Busch-Lauer, I. A. (2012). Abstracts – eine facettenreiche Textsorte der Wissenschaft. *Linguistik Online, 52*(2), 5-22.

Cross, C., & Oppenheim, C. (2006). A genre analysis of scientific abstracts. *Journal of Documentation, 62*(4), 428-446.

Dayrell, C. (2009). Sense-Related Verbs in English Scientific Abstracts: A Corpus-Based Study of Students' Writing. *ESP across Cultures, 6,* 61-78.

Fluck, H. R. (1988). Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte Abstract. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Narr: 67-90.

Fluck, H. R. (1989). Vergleichende Analyse deutschsprachiger Abstracts in wissenschaftlichen Zeitschriften. In: Laurén, Christer/Nordman, Marianne (Hrsg.) *Special languages, from human thinking to thinking machines.* Clevedon, Multilingual Matters: 291-307.

Graetz, N. (1985). *Teaching EFL Students to Extract Structural Information from Abstracts, Reading for Professional Purposes.* Leuven: ACCO.

Gnutzmann, C. (1991). Abstracts und Zusammenfassungen im deutsch-englischen Vergleich: Das Passiv als interkulturelles und teiltextdifferenzierendes Signal. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* München, Iudicium: 363-378.

Gülich, E. (1986). Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.) *Kommunikationstypologie*. Düsseldorf, Schwann: 15-46.

Holly, W. (2001). *Einführung in die Pragmalinguistik.* Berlin: Langenscheidt.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing.* Michigan Classics Edition.

Kretzenbacher, H. L. (1991). Rekapitulation. Analyse Einer Textsorte der wissenschaftlichen Fachsprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik, 19*(1), 49-70.

Kuhlen, R. (1996). Abstracts – Abstracting – Intellektuelle und maschinelle Verfahren. In: Laisiepen, Klaus et al. (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation: Ein Handbuch zur Einführung in die fachliche Informationsarbeit*. Berlin/ Boston, K. G. Saur: 88-119.

Mittelstraß, J., Trabant, J., & Fröhlicher, P. (2016). *Wissenschaftssprache: Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft.* Stuttgart: J. B. Metzler.

Müller, I. (2008). *Die Übersetzung von Abstracts aus translationswissenschaftlicher Sicht (Russisch-Deutsch-Englisch): eine Untersuchung am Beispiel von Abstracts aus russischen Fachzeitschriften zur Schweißtechnik und ihren Übersetzungen ins Deutsche und Englische.* Berlin: Frank & Timme.

Oldenburg, A. (1991). *Abstracts deutscher und englischer wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze der Kommunikationsbereiche Maschinenbau und Pädagogik. Ein inter- und intralingualer Vergleich.* Magisterarbeit.

Reitbauer, M. (2000). *Effektiver lesen mit Superstrukturen: eine empirische Untersuchung anhand der Fachtextsorte Abstract* (Vol. 17). Tübingen: Gunter Narr.

Saggion, H. (1999). Using linguistic knowledge in automatic abstracting. In: *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*: 596-601.

Şenöz-Ayata, C. (2012). Interkulturelle Wissenschaftskommunikation – dargestellt an Abstracts in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften. *Linguistik Online, 52*(2), 23-39.

Şenöz-Ayata, C. (2014). *Bilimsel Metin Üretimi.* Istanbul: Papatya.

Van Dijk, T. A. (1980). *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. (Deutsche Übersetzung von Christoph Sauer). Tübingen: Max Niemeyer.

Webber, P. (1996). Metaphor in medical English abstracts. *UNESCO ALSED-LSP Newsletter, 19*(1), 35-52.

KORPUS ZU DEN ANALYSIERTEN ABSTRACTS VON ZEITSCHRIFTARTIKELN

Ackermann, T. (2021). Bitte könnte ich vielleicht? Eine kontrastive Untersuchung zu Aufforderungen in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(3), 265-301.

Bäumel, M. (2016). inseparabile nexu conjunctim – Ordnung der Welt in Brockes' Irdischem Vergnügen in Gott. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 90*(3), 339-376.

Baumgärtner, E. (2021). Auf der Suche nach dem verloren gegangenen Wort für Frosch: Authentizität russlanddeutscher Dialekte zwischen versuchter Einsprachigkeit und verunsicherter Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(1-2), 161-190.

Blahak, B. (2021). „Daham statt Islam": Zur funktionalen Einbindung von Dialektstrukturen in die Sprache politischer Werbeplakate. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(1-2), 21-56.

Bosse, H. (2019). Der Bruch um 1770: Aufklärung, Autorschaft, Sturm und Drang. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 93*(2), 131-156.

Christ, T. (2020). »letzte Politur«?: Hölderlins Elegie »Der Wanderer« in den Nachbearbeitungen von Schiller und Matthisson. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 94*(4), 465-500.

Detering, N. (2016). Zeiterlebnis: Zur textuellen Authentifizierung in der deutschen Frontlyrik 1914–1918. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 90*(3), 435-450.

Dietz, G. (2021). Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (2), 67-75.

Ehlers, K. H. (2021). Lautwandel von einer Generation zur nächsten: Die Entwicklung des prävokalischen R im mecklenburgischen Regiolekt und Dialekt. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(3), 302-323.

Eßlinger, E. (2018). Heimkehr eines Kriegsveteranen: Einleitende Überlegungen zu Homers Odyssee. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 92*(2), 127-161.

Gebert, B. (2014). Kunst der Intimität Zur Produktion von Nähe und Ferne in mittelalterlicher Literatur. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 88*(4), 417-438.

Geneuss, K. A., & Hilgers, J. (2021). Starke Vielfalt siegt über den einfältigen König – Darstellung des STAR-Rollenspiels ‚König' zur Wertschätzung der Erstsprachen. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (2), 86-94.

Gertz, J. C. (2007). Noah und die Propheten Rezeption und Reformulierung eines altorientalischen Mythos. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 81*(4), 503-255.

Graefen, G. (2015). Konnexion durch diektische Mittel in wissenschaftlichen Texten (I). *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 52*(4), 204-213.

Große, J. (2020). »Unversorgte Seelenwunden«: Traumageschichte, Erlösungswissen und personal essay bei Ines Geipel. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 94*(1), 103-120.

Hillenbrand, R. (2021). Wirklichkeit und Unwirklichkeit bei Georg Trakl: Zu den Gedichten »Confiteor«, »Allerseelen«, »Abendlied«, »An einen Frühverstorbenen« und »Der Abend«. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte,* (95), 81-114.

Kablitz, A. (2016). Frühlingsklänge: Eichendorffs Antwort auf Goethes Osterspaziergang. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 90*(4), 567-598.

Klein, M., & Franz, S. K. (2021). Sprachenwahl und Identität in der Universität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(2), 105-123.

Lanwer, J. P., & Schopf, J. (2021). „Hölzernes Deutsch“ im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (1), 16-24.

Mayer, M. (2016). Kafkas Proceß der Insinuation. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 90*(3), 403-414.

Meißner, C., & Wallner, F. (2020). Die fachübergreifende Lexik in den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Ansatzpunkte für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (4), 195-205.

Menke, H. (2019). Von Ahrensbök und seinesgleichen: Zur lexikalischen Grundlage der Greifvogel-Namenwörter in Toponymen. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 86*(2), 187-207.

Mohr, J. (2017). Agon, Elite und Egalität: Zu einem Strukturproblem höfischer Selbstkonzepte im Medium des Artusromans. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 91*(4), 351-377.

Peters, J. (2018). Regionale Variation der Stimmqualität: Eine Pilotstudie zum Hoch- und Niederdeutschen im Bersenbrücker Land. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 85*(1), 1-34.

Pistor, T. (2017). Prosodische Universalien bei Diskurspartikeln. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 84*(1), 46-76.

Rahn, S. (2015). Textbezogene Wortbildungsvermittlung im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 52*(3), 153-163.

Riedner, R. (2018). Authentizität in der Fremdsprachendidaktik-kritische: Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. Deutsch als Fremdsprache: *Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 55*(1), 34-43.

Roelcke, T. (2018). Fränkisch im Deutschen Sprachdenken des 17. und 18. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 85*(1), 64-87.

Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion: Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 53*(3), 135-149.

Rothstein, B. (2013). Doppeltes Futur im Deutschen?: Ergebnisse aus einem Kurzfragebogen. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 50*(4), 215-221.

Schäfer, L. (2020). Modus und Tempus im Jiddischen: Analysen zum Konjunktiv in den jiddischen Dialekten. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(2), 105-123.

Schiedermair, S. (2014). Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache: ein Versuch. *Deutsch als Fremdsprache, 51*(3), 131-139.

Schneider, J. G. (2020). Sprechen die meisten Deutschen grammatisch nicht korrekt? Das DFG-Projekt „Gesprochener Standard“ und seine Bedeutung für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (4), 206-217.

Schröder, U. A. (2020). Höflichkeit und Face in interkultureller Kommunikation im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (4), 232-242.

Schweden, T. (2019). Möllers Karl, Schulten Mama und Schmidtenbuur: Soziopragmatik der Personenreferenz im Niederdeutschen synchron und diachron. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 86*(2), 134-154.

Sondershaus, E. (2021). Sprache als soziokulturelles Machtinstrument: Exemplarische Bestimmung von Merkmalen der Identitätskonstruktion bei Foreign Students mithilfe des Konzeptes der Selbstnarration. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(1-2), 143-160.

Thomalla, E. (2021). Der geraubte Räuber: Fanfiction aus der Romanfabrik um 1800 (Vulpius, Brückner). *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 95*(4), 377-395.

Vorberger, L. (2019). Niederdeutsch in Hamburger Straßennamen. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 86*(2), 208-228.

Weber, A. (2017). Die Arbeit mit Collagen im DaF-unterricht am Beispiel einer Collage von Herta Müller. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 54*(3), 149-156.

Weber, P. (2020). Abgrund zwischen den Zeilen: Die Stimme des Gewissens in der Prosa Kants und Schillers. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 94*(3), 287-317.

Wellner, E. (2021). Auf jeden Fall nicht Oberpfälzisch: Sprache, Identität und zentrale Einflussfaktoren innerhalb des Varietätenspektrums der Stadt Regensburg. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(1-2), 85-104.

Wisniewski, K., & Möhring, J. (2021). „Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter post-entry-Sprachtests“. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache,* (4), 195-213.

Wisniewski, K. (2017). Das Potenzial von Lernerkorpora im Sprachtestbereich. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 54*(1), 33-40.

Zimmer, C. (2021). Siedlungsgeschichte und Varietätenkontakt: Zur Entstehung des Namdeutschen. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 88*(3), 324-350.

Zittel, C. (2021). Wer also erzählt Nietzsches Zarathustra?. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 95*(3), 327-351.

TERMINOLOGICAL EQUIVALENCE IN TRANSLATION OF MEDICAL TEXTS

Assoc. Prof. Sevtap Günay Köprülü

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education
sgkoprulu@hotmail.com

1. INTRODUCTION

Medicine, a field of specialization, is always on the agenda as it is related to human health. The motto "health comes first", which people use quite often, shows how important medicine is for people. Because it is so important in human life, medicine is a field that is constantly developing and always up-to-date. The continuous development of a field means that new knowledge is constantly being added. New knowledge can be about diseases, a vaccine, or a medical device, or about surgeries, organs, or genes - in short, about anything related to human beings and their health. As can be understood, the field of medicine has a very broad spectrum. Within this broad spectrum, there are parties with active or passive roles: physicians, nurses, academicians, students, health workers, patients, in brief, everyone. Every health-related issue requires the exchange of information between the parties involved. Healthy and understandable communication depends on the level of medical language and terminology used.

Medical language and terminology play a key role in the healthy and comprehensible exchange of information between people from different languages as well as between people using the same language. In this regard, two important issues stand out. One of them is the medical language and terminology used in the source text. The medical language used in the source text (whether it is a language dominated by medical terminology of Latin and Greek origin or an easy-to-understand language using commonly used medical terms) is influential in determining the terms to be used in translation. The other is the target audience. Will the translation be done for people who are familiar with medical terminology and who are in the medical field, or will it be done for people who are not from the field, with little or no knowledge of the

terminology? Because it is essential to use a language that the target audience can understand.

This study focuses on medical terms used in medical texts that serve to inform the public. The aim of the study is to investigate whether the linguistic features of terms are taken into account in translation, i.e. whether equivalence is achieved at the term level, and to reveal the importance of equivalence for the target audience.

2. MEDICAL LANGUAGE

The medical language has its unique terminology, which has its origins in Greek and Latin. Medical terminology consists of terms related to human health such as anatomy, physiology, disease, finding, diagnosis, tests, and surgeries. The medical language is not completely separate and distinct from the standard language, but it differs from it because the meanings of words, syntax, and grammatical features can differ from the standard language.

The terminology and language used in medical texts vary depending on the type, function, and target audience of the text. Some researchers make classifications in terms of the language used in medical texts. In the opinion of Hudson (1978: 5), medical language can be divided into three sub-branches. While high technical language is used in academic studies, and textbooks, medium technical language is used among experts, healthcare professionals, in procedures, etc., and low technical language is used in magazines, newspapers, brochures, among laypeople (cited by Erten, 2016: 104). The classification used by Newmark, on the other hand, is divided into three categories: academic, professional, and popular (1988: 153). Latin and Greek terminology (e.g. myocardial infarction) predominates in texts using a high or medium technicality language. In texts in which low technically language is used, terms that are commonly used in the colloquial language, in other words, terms used by the public (e.g. heart attack) predominate. When highly technical language is used, laypeople, e.g. patients, find it difficult to understand the text. In this case, we can say that Latin and Greek terms make the comprehensibility of the medical language difficult for those who have no knowledge of the medical field.

Medical terminology of Latin and Greek origin is difficult to understand for those who have no knowledge of the field, but it is an advantage in terms of

comprehensibility for others. In this regard, Fluck (1996: 92) states that the use of terms of Greek and Latin origin in medical language is advantageous in terms of its internationalization, the absence of false connotations, and the immutability of its semantic content.

Moreover, since the language of science has been predominantly English in recent years, the use of English as well as Latin and Greek terminology in medical terms has started to attract attention. English usage is seen especially in the newly introduced concepts and terms in the field of medicine.

To make medical terminology easier to understand by the layperson, countries use similar equivalents in their native languages instead of Latin and Greek-derived medical terminology (Günay Köprülü, 2017: 254). During my work as a translator of medical texts, I realized that the terms used in the German language in the field of health are usually not of foreign origin, but have similar equivalents in their native language. Meanwhile, in Turkish, mostly foreign-origin terms are used.

During the covid-19 period, we saw how effective the audio-visual broadcasts were in popularizing the use of terms in Turkish. In this period, the public became familiar with terms such as "pandemi", "bulaş", "kuluçka süresi", "karantina"[27], etc.[28] as they were frequently heard and read. The importance of translation in popularizing and establishing the use of terms is also an important issue that needs to be emphasized.

3. EQUIVALENCE IN MEDICAL TEXT TRANSLATION

In the translation of a text, knowing the type and function of the text is important in determining the translation method and strategies. Indeed, Reiß aimed to reflect the function of the source text in the target text by classifying texts based on their types and functions. Reiß classifies 'informative texts' as content-oriented, 'expressive texts' in which aesthetic values are decisive as form-oriented, and 'operative texts' that are intended to evoke certain reactions in the receiver as appeal-oriented, and, finally, texts accompanied by images

[27] pandemic, contagion, incubation period, quarantine

[28] For more detailed information on terms, see Gül, Ü. and Yakıncı, C. (2020). COVID-19 Küresel Salgınında Ulusal Medyada Kullanılan Tıbbi Terimler Üzerine, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi; 63: 32-36.

and sound (such as theater) as 'audio-modal texts'[29] (1986: 31-49). In the translation methods determined by Reiß according to text types, content-oriented 'informative texts' are texts that aim to inform the recipient, such as news, instructive writing, observation, article, and law, and require translation according to the meaning. It is crucial to preserve the quality of the information they convey and to ensure that this information is understood concretely in the language of translation. To ensure this clarity, the translator may also refer to explanatory phrases and paraphrases, as appropriate. Because in these texts, contextual statements are at the forefront rather than formal language structures (Reiß, 1986: 34-37). In Newmark, we see an approach similar to Reiß's idea that translators may take some liberties to ensure their translation is understandable. Newmark (1998: 47) argues that in communicative translation, the source text should be corrected if it is poorly and/or incorrectly written.

In a classification close to Reiß's, Newmark (1981: 21) divides texts into three categories: expressive, informative, and vocative texts. According to Newmark, texts with scientific, technological, commercial, industrial, and economic content such as textbooks, reports, articles, minutes, and legal documents, etc. are informative texts.

Medical texts can be texts with many different purposes and functions, such as a scientific study, textbook, health report, prescribing information, test result, pathology result, and public health information brochures. In this context, we can classify medical texts under two main headings in terms of their target audience: Medical texts for professionals and non-professionals. Scientific research publications (e.g. academic publications, papers, articles), educational/instructional publications (e.g. textbooks, dictionaries), and texts on the field of practice (e.g. anamnesis, epicrisis, medical reports) are considered within the scope of medical texts for professionals. Brochures on public health, health-related articles in magazines, patient information leaflets called prospectuses, and texts published by health institutions on their websites to inform the public can be given as examples of text types for lay people.

Medical texts are specialized texts that contain information. Specialized texts, also known as special field texts, use a specific vocabulary and terminology. The language used in medical texts varies depending on the purpose and target audience of the text. Therefore, in the translation of medical texts, the linguistic

[29] she changed later to multi-medial texts

and terminological characteristics of the text should be taken into account when conveying the meaning of the text into the target language in a comprehensible way without causing any loss of information. Care should be taken to use terms and concepts appropriate to the function of the text.

According to Newmark, in the translation of medical texts, a target text should be aimed at the cognitive impression of the source text. The primary goal in translation should be to remain faithful to the content of the text, and the secondary goal should be to create a natural and fluent text in the target language. Hence, the translator should take into account the audience for which he or she is translating, because articles written for laypeople and experts have different styles (Newmark 1979: 1405).

Most studies in the field of translation emphasize the necessity of creating the same effect on the readers of the target text as the source text has on its readers. That is to say, the equivalent effect is mentioned. When the concept of equivalence is examined, it is noticed that the importance of equivalence is sometimes emphasized in terms of content and sometimes in terms of form.

There are many different classifications of equivalence. Nida (1964) distinguishes between formal and dynamic equivalence[30]. Formal equivalence means translating a poem as a poem, a sentence as a sentence, and a concept as a concept. This translation aims to make the reader understand only what is found in the context of the source language. In dynamic translation, the emphasis is on the statement itself and is based on the principle of equivalent effect. Equivalence is assigned in terms of both content and form. Popovic distinguishes between four types of equivalence: Linguistic, syntactic, formal, and textual equivalence. Newmark (1988) sees the equivalent effect as the desired outcome rather than the goal of any translation (see Köksal, 2005: 34-36).

While communicative translation tries to create the target language reader the equivalent of the effect of the source text on its reader, semantic translation aims to produce the meaning to be conveyed in the source text in the translated text. It is clear that communicative translation focuses on creating an equivalent effect on the target readers. But even here the translator must respect the form

[30] later functional equivalence

of the source language text. Semantic translation attempts to present the contextual meaning of the source text as far as the semantic and syntactic structures of the target language allow (Newmark, 1981: 39).

Newmark highlights that the semantic translation method should be applied in the translation of texts where the original language used by the author is as important as the content. The semantic translation should be used for expressive texts and communicative translation for informative and vocative texts. For informative and vocative texts, the translator should focus on the accuracy of the message and the main power of the texts, trying to create a pragmatically equivalent effect on the readers (Newmark, 1981: 44).

4. AN ANALYSIS OF TERMINOLOGICAL EQUIVALENCE IN THE TRANSLATION OF MEDICAL TEXTS

As part of their efforts to protect their citizens from diseases, pandemics, etc., countries prepare brochures and publish them on their websites. The language used in such texts should be easy to understand. For this reason, such texts use terms that the public can easily understand and that are in common use among the people. Hence, in the translation of such texts, it is necessary to use language and terms that the public can easily understand.

The texts analyzed in this study are German texts that were prepared with the aim of informing laypeople (the public)[31]. The texts use terms commonly used in the country, not the terminology of foreign origin.

Example 1: Borreliosis

German	Nicht jeder Stich einer befallenen Zecke führt jedoch zur **Ansteckung**.[32]
Turkish	Ancak tutulmuş her kenenin ısırığı **enfeksiyona** yol açmaz.

[31] Leaflets on important infectious diseases https://www.infektionsschutz.de/erregersteckbriefe/ 01/02/2023. In a way that is generally understandable, the information for citizens provides information about the special features of the individual pathogens. Leaflets examined in this paper are: Borreliosis, Hantaviruses, Adenoviruses, Ringel Rubella and Hand, Foot and Mouth Disease.

[32] a bite from an infected tick does not always lead to infection.

In German, the noun word “Ansteckung” is derived from the verb word “anstecken”. This is not a word specific to medical terminology. However, in the context in which it is used, it is used as the equivalent of the term “infection” in medical terminology and means *the transmission of disease*[33]. In the Turkish translation, the medical terminology “enfeksiyon”[34] is used directly. “Enfeksiyon” *is the entry and spread of a disease-causing microorganism into the body*.[35] In Turkish, the word “bulaş” is used in the same sense as the medical term “enfeksiyon”. The word “bulaş” has been learned by society and its use has become widespread, especially during the COVID-19 period.

Example 2: Hantaviruses

German	Bei der Gartenarbeit können die Viren aus **befallener Erde** über kleine Verletzungen der Haut, beispielsweise an den Händen, in den Körper eindringen. [36]
Turkish	Bahçe çalışmalarında virüsler **kontamine toprak**tan örneğin ciltteki küçük yaralanmalar yoluyla vücuda sızabilirler.

In the source text, the adjective phrase “befallene Erde” is translated into Turkish as “kontamine toprak”[37]. The German verb word “befallen” is not a medical term. However, in the context in which it is used, it carries the meaning of the medical term “contaminated”. In this example, the phrase “befallene Erde” refers to *earth infected with virus.* In Turkish language, the adjective word “bulaşmış” is used in the same sense as the medical term “contaminated”. It is also noteworthy that the translation sentence is not clear.

Example 3: Borreliosis

German	**Ein typisches Zeichen**, das bei etwa 90% der Fälle auftritt, ist die sogenannte **Wanderröte** (Erythema migrans).[38]

[33] see https://www.dwds.de/wb/Ansteckung 01/03/2023
[34] infection, contamination
[35] https://sozluk.gov.tr/ 01/03/2023
[36] Viruses from contaminated earth may enter the body through small skin injuries, e.g. to the hands, when working in the garden.

[37] contaminated earth
[38] A typical symptom that occurs in about 90% of cases is erythemamigrans

Turkish	Vakıaların yaklaşık % 90'ında meydana gelen **tipik bir semptom eritemler**dir (Erythema migrans).

The expression "ein typisches Zeichen" in the source text is translated into Turkish as "tipik bir semptom"[39]. The colloquial meaning of the word "Zeichen" in the source text is *sign*. However, when used in the medical field, it means *belirti* in Turkish and is used as the equivalent of the medical term "symptom". While the German equivalent is used in the source text, this is not taken into account in the translation. The medical term "symptom" has a fairly common Turkish equivalent: "belirti". Therefore, "tipik bir belirti" would be a very understandable translation for the target audience. Another example where a medical jargon is used in translation whereas the source text uses a term commonly used in the language of the country is the term "Wanderröte". In German, "Wanderröte"- as already mentioned in the text - is the dermatological term for "Erythema migrans". The German term "Wanderröte" and the Latin term "Erythema migrans" have exactly the same meaning as phrases: migrating redness. For the term "erythema migrans", the Turkish term "öküzgözü eritem" or the noun phrase "boğa gözü döküntüsü"[40] is used; the reason why it is called this way is because of the shape of the rash on the body: large intertwined rings with a clear center and red edges. The term "Erythema migrans" does not have a literal equivalent in Turkish as it does in German. "Eritem"[41] means *redness on the skin*. By using a descriptive expression such as "çember şeklinde kızarıklık"[42] by translating according to its meaning in Turkish, an easy-to-understand translation is made in accordance with the conceptual knowledge of the target audience. Because the term "eritem" is not a commonly known term among the people.

[39] a typical symptom
[40] bullseye rash
[41] Erythema

[42] redness in the shape of a circle

Example 4: Adenoviruses

German	Ansteckende **Augenbindehaut- und Augenhornhautentzündung** (Keratokonjunktivitis epidemica). [43]
Turkish	Bulaşıcı **göz konjonktifi ve göz kornea iltihapları** (Epidemik keratokonjonktivit).

In German, the national medical term "Augenbindehaut" is equivalent to the medical term "conjunctiva" and "Augenhornhaut" is equivalent to the medical term "cornea". The German word "Entzündung" means *inflammation*. Therefore, "Augenbindehautentzündung" is a German vernacular medical term equivalent to the medical term "conjunctivitis" and "Augenhornhautentzündung" to the Latin term "keratitis". As can be seen, the source text does not use foreign medical terminology, but its equivalent term in the source language. This is because the text is intended to inform the public. This should also be taken into account in translation. When we look at the Turkish translation, it is seen that the expression "göz konjonktifi ve göz kornea iltihapları"[44] is translated faithfully to the source text. The term "conjonctivite" is written as "konjonktiva" in Turkish. Therefore, the spelling of "konjonktif" is incorrect. It is colloquially known as "göz zarı"[45]. The equivalent of the term "Augenhornhaut" in German is "gözde saydam tabaka"[46] in Turkish. Language use in the source text needs to be taken into account. This is because the target audience of translation is public and therefore terms that are known to the public should be used. Therefore, the translation should read "göz zarının ve gözün saydam tabakasının iltihaplanması"[47], which would make it easier to understand the ambiguous wording in the translation. In this example, it is necessary to draw attention to the adjective word "ansteckende"[48]. This time, it is seen that the word is given with its equivalent in the translation

[43] Infectious conjunctivitis and Keratoconjunctivitis epidemica..
[44] eye conjunctiva and eye corneal inflammations
[45] eye membrane
[46] transparent layer in the eye
[47] inflammation of the membranes and the transparent layer of the eye

[48] contagious, infectious

Example 5: Hand, Foot and Mouth Disease

German	Komplikationen, wie eine **Hirnhautentzündung**, Lähmungserscheinungen oder eine Entzündung des Gehirns, treten nur sehr selten auf. [49]
Turkish	**Menenjit**, felç veya beynin iltihabı gibi komplikasyonlar çok nadir görülür.

In the source text, "Hirnhautentzündung" is translated into Turkish as "menenjit"[50]. "Meningitis" is the technical terminology equivalent of "Hirnhautentzündung" in the source text. The national term used in the source text also has its equivalent in Turkish as a national term: "beyin zarı iltihaplanması"[51]. However, as in the previous examples, no attention was paid to ensuring equivalence at the term level, and a higher-level technical term was used in the translation.

Example 6: Ringel Rubella

German	Die **Erreger** sind auch in der Umwelt sehr widerstandsfähig.[52]
Turkish	**Patojenler** ortamda da oldukça dirençlidirler.

In the source text, the word "Erreger" used in the field of health means *something that causes something else (especially a disease)*. The equivalent of this word in technical terminology is the term "pathogen". In Turkish, it is used as a "hastalık etkeni"[53]. However, in the translation, the equivalent of a high-level technical term was used, and the equivalence at the term level was not taken into account.

[49] Complications – which include meningitis, symptoms of paralysis or encephalitis – are very rare indeed.
[50] Meningitis
[51] inflammation of the cerebral cortex
[52] The pathogens are highly resistant in the environment as well.
[53] disease agent

Example 7: Hand, Foot and Mouth Disease

German	Dies gilt auch für Neugeborene, die durch ihre Mütter bei der Geburt **angesteckt** wurden. [54]
Turkish	Aynısı doğumda anneleri tarafından **enfekte** olan yeni doğanlar için geçerlidir.

In the source text, the word "angesteckt" is translated as "enfekte"[55]. The Turkish equivalent of "infected" in the national medical language is "bulaşlı". However, since the sentence will be meaningless if the sentence is in the form of "anneleri tarafından bulaşlı olan yeni doğanlar"[56], the term should be expressed as an adjective phrase as "anneden bulaş almış yeni doğanlar"[57] according to the usage of the term in the sentence. The public has become familiar with this term as they have heard the use of "bulaş"[58] and "bulaş almak"[59] quite often during the covid-19 period.

5. CONCLUSION

Since the target audience of the source text is the general public, the text does not include foreign medical terms (technical terminology), but their German equivalents. However, this linguistic/terminological use of the source text was not taken into account in the Turkish translation. In the examples analyzed, it is seen that the content of the source text is accurately and completely transferred to the target language. Yet, the relationship established between the reader and the source text is not the same as the relationship established between the reader and the translated text. Because the target language text cannot produce a text that is natural and in line with the linguistic expectations of the reader. The use of foreign medical terms in the translated text causes the reader to move away from the text and not fully understand the text. Therefore, medical concepts and terms used in the source text do not have corresponding equivalents in the translation text in accordance with their target audience-oriented linguistic usage. The equivalents used in the translation text are not appropriate for the

[54] The same applies to newborn babies, who are infected by their mothers during birth.
[55] infected
[56] newborns infected by their mothers
[57] newborns infected by the mother
[58] infection
[59] infected

target audience as they are medical terms of foreign origin. Accordingly, to explain in line with Hudson's classification, when high-level technical terms are used in the translation, the easy understanding of the target audience is ignored, while low-level technical terms should be used instead.

When the source text is a text produced for a specific function and target audience, the language used is appropriate to the function and the target audience. In this regard, the translation of such texts requires a translation that is equivalent to the linguistic features and terminological usage of the text. The term used in the source text may not always have an equivalent term in the target language. In such cases, conveying the meaning of the term, in other words, providing a definition, makes it easier for the target audience to understand.

BIBLIOGRAPHY

Erten, A. (2016). *Tıp Terminolojisi ve Tıp Metinleri Çevirisi*. Ankara: Seçkin

Fluck, H. R. (1996). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5.,überarbeitete und erweiterte Auflage. (Uni-Taschenbücher, 483). Tübingen, Basel: Francke.

Göktürk, A. (2016). *Çeviri: Dillerin Dili*, İstanbul: Yapı kredi yayınları.

Günay Köprülü, S. (2017). Tıbbi Çeviri ve Zorlukları. *Journal of Turkish Studies*, 12(7), 249–262.

Köksal, D. (2005). *Çeviri Eğitimi: Kuram ve Uygulama*, Ankara: Nobel

Newmark, P. (1979). A layman's view of Medical Translation, *British Medical Journal*, 1405-1407.

Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*, Oxford and New York: Pergamon.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London / New Jersey: Prentice Hall.

Reiß, K. (1986). *Möglichkeiten und grenzen der übersetzungskritik*. München: Max Hueber Verlag.

https://www.infektionsschutz.de/erregersteckbriefe/ 01/02/2023

KONZEPTVORSCHLAG FÜR DIE ENTWICKLUNG DER DIGITALEN KOMPETENZEN DER DAF-/DAZ-LEHRPERSONEN IN DER UNIVERSITÄREN AUSBILDUNG ZUR FÖRDERUNG DER ZUKUNFT DES DIGITALISIERTEN DAF-UNTERRICHTS

Dr. Mehmet Doğan

Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

dmehmet@uludag.edu.tr

1. EINFÜHRUNG

Der digitale Wandel veränderte in der letzten Zeit unter anderem auch die Bedeutung von Raum, Distanz und Bildung. So ist mittlerweile auch der DaF-/DaZ-Unterricht von verschiedenen E-Angeboten geprägt. Betrachtet man diesbezüglich die gängigen DaF-Lehrwerke wie z.B. die von den Verlagen Klett, Hueber, Cornelson und die Praxis des DaF-/DaZ-Unterrichts in öffentlichen und privaten Bildungsorganisationen, so kann einfach festgestellt werden, dass sich die Lehrwerke zu multimedialen Instrumenten gewandelt haben und dass inzwischen verschiedene Varianten des DaF-/DaZ-Unterrichts (online, hybrid, Inverted Classroom-Konzept usw.) angeboten werden (Grein, 2021a). Vor diesem Hintergrund richtet sich in den letzten Jahren auch der Fokus des diesbezüglichen Fachdiskurses – nicht zuletzt auch aufgrund der Corona-Pandemie – immer mehr auf digitale Lehrveranstaltungen. Insofern kann festgehalten werden, dass multikodale, multimodale oder multimediale Ansätze immer mehr zur Debatte stehen (Ehlers, 2011; Tulodziecki, 2012; Rey, 2018; Reinmann, 2020; Grein, 2021b). Doch ist die Frage immer noch offen, was diese sich kontinuierlich weiterentwickelnden Begriffe des E-Learning konkret für den DaF-Unterricht bedeuten.

Konsens ist, dass die Digitalisierung einerseits die Rollen der Lernenden und Lehrpersonen und anderseits die didaktisch-methodische Unterrichtsvorbereitung einem ständigen Wandel aussetzt (Werner & Baumbach, 2021). Weiterhin ist auch klar, dass es sich bei einem digitalen Unterricht nicht mehr um das traditionelle pädagogische Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrpersonen handelt (Baumgartner et al., 2016). Denn digitale Medien verändern nicht nur die Funktion von Kommunikation und Interaktion, sondern auch die dazu nötigen Kompetenzen der Lernenden und Lehrpersonen (Kerres, 2017). Wichtig ist daher nunmehr, dass bei dem pädagogischen

Austausch im Unterricht neben den zu erwerbenden sprachlichen Fertigkeiten auch Lernszenarien entwickelt werden, wodurch die eigenständige oder kooperative Kompetenzentwicklung gefördert wird (Arnold et al., 2018). In Bezug darauf kann zusammenfassend bemerkt werden, dass im Konzept des E-Learning von den Lernenden immer größere Eigenständigkeit und Selbstorganisation und von den Lehrpersonen organisatorische, didaktische und fachinhaltliche Kompetenzen erwartet werden (ebd.). Doch wie und wo können Lehrpersonen Kompetenzen erwerben, mit denen sie die vielseitigen Herausforderungen der digitalen Lehre meistern und den Unterricht in der virtuellen Lernumgebung didaktisch-methodisch effizient gestalten können? Diesbezüglich bemerkt Funk (2019) z.B., dass der digitalisierte Fremdsprachenunterricht kein neues Leitbild braucht und die pädagogischen Handlungsprinzipien der kommunikativen Fremdsprachendidaktik (Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, Partizipationsorientierung, Berücksichtigung der individuellen Lernpotenziale und -ziele etc.) nach wie vor ausreichend sind. Er kritisiert aber, dass die Lehrpersonen während des Studiums nicht effizient auf den Einsatz von digitalen Medien geschult werden und auch die Fort- und Weiterbildungsangebote z.B. kein Konzept zur effektiven und integrativen Implementierung der EduApps bieten. Dass die digitalen Kompetenzen in der Lehramtsausbildung nicht entsprechend gefördert werden und dass auch die Fortbildungsangebote diesen Bedarf nicht decken, werden auch in vielen anderen Beiträgen betont (vgl. Tulodziecki, 2012; Bos et al., 2016; Schiefner-Rohs, 2018; Herzig & Martin, 2018; Ackeren et al., 2019; Lorenz & Endberg, 2019, Biebighäuser & Feick, 2020).

Diese Tatsache stellt man auch fest, wenn man z.B. die DaF-/DaZ-Studiengänge in Deutschland und in der Türkei näher betrachtet. So enthalten in Deutschland von den 46 universitären Angeboten lediglich vier ein Modul für die fachspezifische Medienkompetenz und Mediendidaktik, wobei anzumerken ist, dass in Deutschland die DaF/DaZ Fächer auf B.A.- und M.A.-Ebene manchmal innerhalb eines Studienganges und manchmal auch als ein separater Studiengang angeboten werden (vgl. Biebighäuser & Feick, 2020). In der Türkei wird der Bachelorstudiengang DaF-Lehramt an 16 Universitäten angeboten. Diese wurden bis 2020 anhand eines vom Hochschulrat (YÖK) erstellten, standardisierten Programms durchgeführt. In diesem Programm befanden sich zwei obligatorische Lehrveranstaltungen (im ersten Semester: Informationstechnologien, im vierten Semester: Lehrtechnologien), welche die

Mediendidaktik und Medienkompetenz behandelten, wobei beide im Konzept der regulären Lehramtsbildung und nicht fachspeziell konzipiert waren. Seit 2020 können die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ihre Studiengänge selbst strukturieren (YÖK, 2020). Betrachtet man die aktuellen Programme verschiedener Universitäten näher, so wird festgestellt, dass die Abteilungen für die Entwicklung der digitalen Kompetenzen Initiative ergreifen und diesbezügliche Lehrveranstaltungen anbieten, die direkt oder indirekt die fachspezifischen digitalen Kompetenzen der Studierenden ansprechen. Doch ist hier zu bemerken, dass diese Fächer meist nicht modular oder aufeinander aufbauend, sondern oft als separate Lehrveranstaltungen konzipiert sind.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser deskriptiven Untersuchung zuerst versucht, den Ist-Zustand des digitalisierten DaF-Unterrichts in Bezug auf die Begriffsbestimmung des E-Learning im Überblick aufzubereiten, um anhand grundlegender Kenntnisse und Modelle den didaktisch-methodisch effizienten Einsatz digitaler Medien zu erläutern. Diesbezüglich beschäftigt sich der Beitrag der Reihe nach mit den häufig zitierten Modellen, dem SAMR-Modell (Puentedura, 2006), dem Europäischen Profilraster für Sprachlernende (EPR, 2011) und dem Stufenmodell der Interaktivität (Funk, 2019). Im Anschluss daran wird versucht, die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten) im Rahmen des Konzeptmodells DigCompEdu (Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender) zusammenfassend zu reflektieren, um aufbauend darauf ein Konzept für das DaF/DaZ-Lehramtstudium vorzuschlagen, welches als Hauptziel dieses Beitrags zu betrachten ist.

2. E-LEARNING IM ÜBERBLICK

In der Fachliteraturur zu E-Learning (electronic learning=elektronisches Lernen oder elektronisch unterstütztes Lernen) treten diverse Begriffe wie „Online-Lernen“, „Distance Learning“, „Fernlernen“ und „virtual classroom“ hervor, welche entweder synonym verwendet oder als eine besondere Form von E-Learning definiert werden (Ehlers, 2011). Laut der häufig zitierten Definition von Kerres (2001) sind alle Formen des Lernens, welche mittels digitaler Medien stattfinden, unter E-Learning zu kategorisieren. Kerres (ebd.) geht dabei davon aus, dass bei einem E-Lernszenario die Medien einerseits zur Vorführung und Distribution der Lernmaterialen eingesetzt werden und andererseits die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden

ermöglichen. Das Problem ist dabei die Definition des Begriffs „Medien“. Denn es werden ständig neue Medien mit Multifunktionen oder mediengestützte Anwendungen entwickelt. Deshalb erhalten die Begriffe Medien und Multimedia einen dynamischen Charakter und die Formulierung einer allgemeingültigen Definition wird erschwert (Arnold et al, 2018). Daher richtet sich der Fokus des heutigen Fachdiskurses immer mehr auf die Kategorien „technisches Medium“, „Codierung/Modus“ und „Modalität“ und der Begriff „Multimedia“ wird hinsichtlich der Teilaspekte Multimedialität, Multicodalität, Multimodalität und Interaktivität erläutert (Rey, 2018). Multimedialität bezeichnet dabei die Integration diverser Medien (Smartphones, Notebooks etc.) in den Unterricht und deren Durchführung mithilfe digitaler Medien wie Audio- oder Videodateien, Podcasts, Präsentationsdateien, Videoaufzeichnungen für asynchrone Phasen sowie Videokonferenzsoftware für synchrone Lehrveranstaltungen (ebd). Die Multicodalität fokussiert sich insbesondere auf die Darbietungsformen der einzusetzenden Lernmaterialien wie Hypertexte, Bilder, Animationen und Simulationen. Die dabei angesprochenen visuellen und auditiven Sinnessysteme werden unter dem Teilaspekt Multimodalität behandelt. Im Mittelpunkt steht hier der Prozess des Wissenserwerbs durch Aufnahme und Verarbeitung der digitalen Informationen durch die menschlichen Sinnesorgane (ebd). Der vierte Teilaspekt der Multimedialität, also die Interaktivität, stützt sich auf die Eingriffs- und Steuermöglichkeiten der Lernmaterialien und beschäftigt sich mit simplen Benutzerkontrollmöglichkeiten wie Starten, Vor- und Nachspulen, Stoppen bis zur Erstellung von eigenen digitalen Produkten. Weiterhin umfasst die Bandbreite des Begriffs Interaktivität, z.B. auch die Modifizierung der interaktiven Lerninhalte und die digitalen Feedbackangebote mit zeitgleichen Diskussionsmöglichkeiten (ebd.).

Insoweit kann festgehalten werden, dass es sich bei dem Begriff „E-Learning“ um ein multidimensionales Paradigma handelt und neben der Funktion der Medien auch die Perspektive der Lernenden und Lehrpersonen zu berücksichtigen ist. Arnold et al. (2018) betonen diesbezüglich, dass beim E-Learning das Lernen durch das Arrangement von elektronischen Mitteln, Räumen und Verknüpfungen erfolgt und die Lernenden die Lerninhalte multimedial und interaktiv bearbeiten, wobei sie die Möglichkeit besitzen, in selbst bestimmten Zeiten individuell, kooperativ oder partizipativ zu handeln. Dazu können die Lernenden auch noch in virtuellen Räumen synchron und

asynchron kommunizieren, wodurch unter anderem auch ihre Selbstwirksamkeit, Motivation und Autonomie gefördert werden.

Reinmann-Rothmeier (2003) versucht daher das E-Learning in einem Modell hinsichtlich der Perspektive der Lernenden darzustellen:

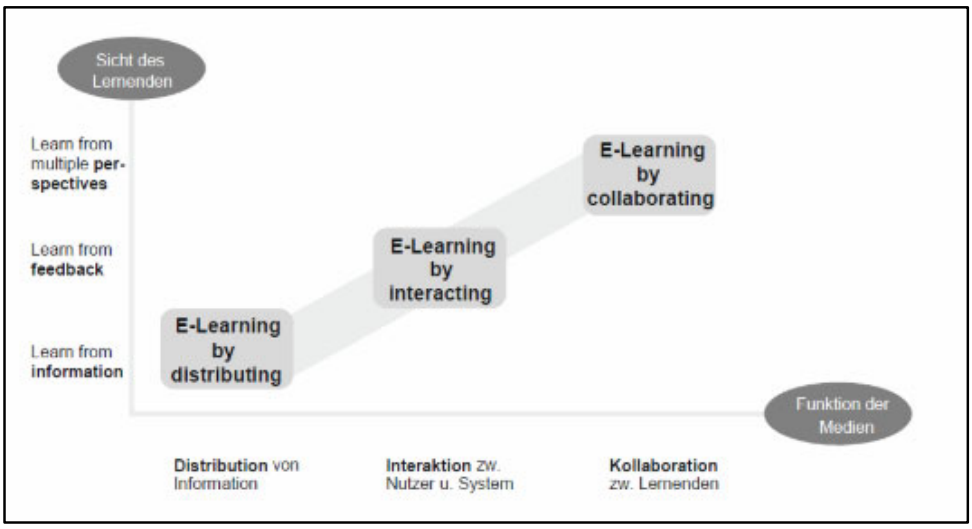


Abbildung 1: E-Learning-Modell (Reinmann-Rothmeier, 2003)

In ihrem E-Learning-Modell auf der Abbildung 1 stützt sich Reinmann-Rothmeier auf die Zuordnung der Funktionen der Medien und der Lernsichtweise. Bei der ersten Schnittstelle (E-Learning by distributing) treffen die elektronische Verteilung der Materialien und das selbstständige Lernen von diesen Materialien aufeinander zu. Hier handelt es sich um das Offline-Lernen (elektronische Lernprogramme) und ist deshalb unter „Computer Based Trainings“ (CBT) zuzuordnen. An der zweiten Schnittstelle entsteht das „E-Learning by interacting“. Hier steht das Online-Lernen im Vordergrund und das Lernen erfolgt im Konzept des „Web Based Trainings“ (WBT) in virtuellen Klassenzimmern. Bei dieser Form kommen diverse interaktive, digitale Anwendungen wie Applikationen, digitale Lernspiele (auch Game Based Learning) zum Einsatz und das Lernen wird mit Feedbacks unterstützt und begleitet. An der letzten Schnittstelle steht das „E-Learning by collaborating“. Diese Form des E-Learning entsteht anhand der fortgeschrittenen Eigenschaften des Web 2.0 (Mitmach-Web) bzw. anhand der Vorteile der vernetzten virtuellen Welt. Bei dieser Form haben die Lernenden die Wahl zwischen diversen Zugriffsmöglichkeiten auf weltweite Ressourcen und verfügen über

verschiedene flexible und mobile Bearbeitungs- und Präsentationsvariationen. Hier können die Lernenden auch von der Hybridität der Offline- und Online-Phasen (asynchrone und synchrone Phasen) profitieren, wodurch ein lernweltübergreifendes und ununterbrochenes Lernen ermöglicht wird (ebd).

2.1. Digitaler DaF-Unterricht

Die Digitalisierung des DaF-Unterrichts hat zwar wie auch in anderen Bereichen insbesondere mit der Umwandlung der Print-Lehrbücher zu multimedialen Lehrwerken einen riesigen Schwung bekommen, doch profitierte der DaF-Unterricht eigentlich schon davor von verschiedenen elektronischen Medien wie z.B. von audio-visuellen Materialien oder offline Computerprogrammen. Heutzutage dominieren neben digitalen Lehrwerken und deren Zusatzmaterialien auch Lernplattformen bzw. Learning Management Systems (LMS) und EduApps den DaF-Unterricht. Durch die didaktisch-methodische Implementierung digitaler Angebote entstehen verschiedene Varianten des DaF-Unterrichts. Littlejohn und Pegler (2007, zitiert nach Brash und Pfeil, 2017) unterscheiden diesbezüglich vier verschiedene Verzahnungsmöglichkeiten:

1. Verzahnung von realen und virtuellen Lernräumen (räumliche Vermischung), 2. Verzahnung von synchronen und asynchronen Phasen (zeitliche Vermischung), 3. Verzahnung von Medien und Materialien (mediale Vermischung), 4. Verzahnung von Arbeits- und Sozialformen (individuelles oder kooperatives Lernen).

An dieser Stelle ist es zu bemerken, dass die Corona-Pandemie eine einzigartige Gelegenheit erschaffen hat, diese Verzahnungsmöglichkeiten direkt in der Praxis auszuprobieren. So wurden z.B. wie auf der ganzen Welt auch in der Türkei auf allen Bildungsebenen verschiedene Varianten des digitalen DaF-Unterrichts angeboten und der DaF-Unterricht erlebte einen rasanten Wechsel zur virtuellen Lehre. Zeitgleich wurden darüber auch diverse Studien durchgeführt. Diese spannen eine Bandbreite von den Einstellungen der Lernenden und Lehrpersonen über verschiedene Varianten des E-Learnings hin bis zum effektiven Einsatz der EduApps (Müller und Olsen, 2014; Göçerler und Çoraklı, 2019; Jazbec und Kacjan, 2019; Seyhan Yücel, M. 2020; Motaln, 2020; Todescu, 2019; Fernandes, 2021, Keleş & Şenyıldız, 2022; Doğan et al., 2022, Keleş et al., 2023). Beispielsweise konzentrieren sich einige von diesen Forschungen direkt auf die didaktisch-methodische Durchführung des

Unterrichts, so beschäftigt sich z.B. Grein (2021b) in seinem Beitrag mit virtuellen Unterrichtsszenarien, die während der Pandemie zum Einsatz kamen.

Tabelle 1: Szenarien des virtuellen Sprachunterrichts, eigene Darstellung nach Grein, 2021b

Szenarien	**Erklärung**
Szenario 1: Selbstlernkurs ohne Lehrperson	-eignet sich mehr für erfahrene und autonome Lernende -eignet sich nicht für Länder mit traditionelleren Lerntradition, wo kommunikative Lehrmethoden nicht berücksichtigt werden
Szenario 2: Selbstlernkurs mit regelmäßigen Treffen im virtuellen Klassenzimmer (Fokus: Sprechen)	-eignet sich für lerngewohnte und hochmotivierte Lernende -eignet sich für Länder, bei denen die Förderung der Lernerautonomie im Mittelpunkt steht
Szenario 3: Umsetzung mit Videochat	-fehlt ein wichtiger Teil der Multikodalität, weil Screensharing nicht möglich ist
Szenario 4: Umsetzung mit Videochat plus interaktivem Lehrwerk	-wurde besser als Szenario 3 bewertet
Szenario 5: Umsetzung mit Videochat plus interaktivem Lehrwerk plus nicht-digitale Aktivitäten plus EduApps	-ermöglicht Blended Learning und komplett digitalen Fremdsprachenunterricht -wurde am besten evaluiert
Szenario 6: Präsenzlehre kombiniert mit virtuellen Teilnehmenden über Video-Chat-Tool	-sehr stark von der Technik abhängig (Whiteboard, großer Monitor, mindestens zwei Webcams, gute

	Freisprechanlage) -Lehrperson muss sowohl die real Anwesenden als auch die virtuellen Zugeschalteten berücksichtigen.
Szenario 7: Skype-Unterricht (Einzelunterricht oder Kleigruppen)	-viele haben Erfahrung mit dieser Variante und sie wurde positiv bewertet

Diese Tabelle verdeutlicht wiederum, dass bei der Implementierung der digitalen Medien insbesondere räumliche, mediale und zeitliche Verzahnungsvarianten die wichtigste Rolle übernehmen. Ausgehend von diesen während der Pandemie praktizierten Szenarien erstellt Grein (2021b) in seinem Beitrag vier Zukunftsszenarien: 1. Blended Learning, 2. komplett virtueller Unterricht, 3. hybride Formen und 4. Präsenzunterricht mit mehr digitalen Tools als vor der Pandemie. Und er betont, dass bei all diesen Szenarien die Interaktion und Kommunikation unter den Lernenden selbst und zwischen den Lernenden und Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen. Hier ist anzusetzen, dass auch die bekannten Verlage mittels multimedialer DaF-Lehrwerke einerseits für Multimedialität, Multicodalität, Multimodalität und Interaktivität sorgen andererseits den Austausch zwischen den Lernenden und Lehrpersonen erleichtern (vgl. Rey, 2018, Grein, 2021b). Die Lehrpersonen können z.B. mithilfe Lernplattformen (LMS) analoge sowie digitale Aufgaben anlegen, dazu einen Abgabetermin bestimmen und vieles automatisch bewerten bzw. benoten lassen. Die Lernenden erhalten dann die angelegten digitalen Aufgaben als Benachrichtigung und können diese zeit- und ortsunabhängig interaktiv bearbeiten. Somit können die Lehrpersonen auch die Lernleistungen und -fortschritte der Lernenden außerhalb des Unterrichts berücksichtigen und das Lernverfahren innerhalb und außerhalb des Unterrichts effektiver verzahnen. Das LMS übernimmt dann die Bewertung der Aufgaben, bietet Hilfestellungen und gibt sogar zeitgleich automatisches Feedback. Neben diesen multimedialen Lehrwerken wird inzwischen auch noch von diversen EduApps (z.B. Animaker, Answergarden, Bookcreator, Busuu, Canva, Classroomscreen, Gathertown, Edpuzzle, Jamboard, Learning Snacks, Makebeliefscomix, Menti, Padlet, Pikton, Powtoon, Quizlet, Quizzis, Wattpad, Wakelet, ZUMPad) profitiert, die zur Unterstützung oder Erweiterung des Lernstoffs beitragen (vgl. Grein,

2021b). Doch taucht hier wieder die Frage auf, wie diese zahlreichen digitalen Medien in den Unterricht effizient integriert werden können.

Didaktisch-methodische Implementierung digitaler Medien

Betrachtet man die diesbezügliche Fachliteratur näher, treten insbesondere das SAMR-Modell (Puentedura, 2006), das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR, 2011), das Stufenmodell von Funk (2019) und der Europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender - DigCompEdu (Redecker, 2017) hervor. Fortlaufend sollen nun diese Kompetenzmodelle zusammenfassend aufbereitet werden, um dann anhand deren eine Seminarkonzeption für das DaF-Lehramtstudium zu konzipieren.

Das SAMR-Modell nach Puentedura (2006) konzentriert sich auf den Mehrwert digitaler Medien und stützt sich für die konstruktive Integration von digitalen Medien in den regulären Präsenzunterricht auf vier Ebenen: 1. Substitution = Ersatz; 2. Augmentation = Erweiterung, 3. Modification = Abwandlung, 4. Redefiniton = Neudefinition. Laut Bach (2019) dienen digitale Medien in der ersten Ebene (Substitution) lediglich als Ersatz für traditionelle Medien und sorgen kaum für funktionale Erweiterung. So wird z.B. das Lehrbuch nicht als Printversion, sondern als digitales Buch genutzt. Wird aber im Unterricht z.B. ein Mindmap mittels kollaborativer Tools erstellt, so ist die funktionelle Verbesserung der Medien im Unterricht zu spüren (Augmentation). In der dritten Ebene (Modification) ermöglichen dann digitale Medien sogar virtuelle Exkursionen, wodurch eine effiziente Neugestaltung der Lern- und Lehrprozesse verwirklicht werden kann. In der vierten Ebene kommen dann auch Augmented Reality Anwendungen z.B. auch EduApps zum Einsatz, wodurch eine völlige Neugestaltung des Unterrichts zu Stande kommt (ebd).

Das „Europäische Profilraster für Sprachlehrende“ (EPG, 2011) betrachtet die Medienkompetenz, ebenso wie die interkulturelle Kompetenz und Sprachbewusstheit, als eine übergreifende Kompetenz, die Lehrpersonen erwerben und weiterentwickeln müssen. Der Raster dieser Kompetenz besteht aus drei Phasen mit je zwei Kompetenzniveaus, wobei jedes Level zwei bis fünf Deskriptoren in Form von Kann-Beschreibungen enthält. In der ersten Phase befinden sich elementare Bedienkompetenzen wie z.B. „Kann Textverarbeitungsprogramme nutzen, um Arbeitsblätter nach Standardkonventionen zu erstellen” (Phase 1.1) oder “Kann elektronische Dateien und Ordner in einer sinnvollen Struktur anlegen” (Phase 1.2). In der

zweiten Phase geht es dann um erweiterte Kompetenzen wie z.B. “Kann Lernenden und Kolleginnen/Kollegen geeignete Online-Materialien empfehlen” (Phase 2.1) oder “Kann Online-Aufgaben für Lernende erstellen und diese tutorieren” (Phase 2.2.) Die dritte Phase widmet sich dann komplexeren Kompetenzen wie z.B. “Kann Projektarbeit mit digitalen Medien (eine Kamera, das Internet, soziale Netzwerke) koordinieren” (Phase 3.1) oder “Kann Blended Learning-Einheiten unter Einsatz von Lernplattformen z.B. Moodle erstellen” (Phase 3.2).

Das Interaktivitätsstufenmodell von Funk (2019) basiert auf fünf Stufen hinsichtlich der interaktionalen Funktion digitaler Medien (1. konsumtiv, 2. reaktiv, 3. reproduktiv-rekonstruktiv, 4. reproduktiv-produktiv und 5. kollaborativ). Auf der ersten Stufe des Modells, also auf der konsumtiven Stufe, handelt es sich um den Einsatz von digitalen Formaten wie z.B. von Hörtexten, Erklärvideos oder Youtube-Videos. Bei der reaktiven Nutzung kommen verschiedene Aufgabenformate der Lehrwerke (richtig/falsch-Aufgaben, Multiple-Choice oder Zuordnungsübungen) zum Einsatz. Wenn dann diese Aufgabenformate, z.B. das Rekonstruieren verschiedener Textabschnitte ermöglichen, handelt es sich um die reproduktiv-rekonstruktive Nutzung. Zur vierten Ebene also zur reproduktiv-produktiven Nutzung gehören digitale Tools, mithilfe deren eigene Produkte erstellt werden können (z.B. Vokabeltrainer wie Quizlet oder Bildersteller wie Thinglink). Auf der kollaborativen Ebene sorgen digitale Medien für eine konstruktiv-kollaborative Nutzung. Hierzu gehören dann die Apps wie Padlet, ZumPad oder Powtown, mit denen kollaborativ Texte produziert werden können (ebd.).

Der Europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender wurde im Jahr 2017 von der Gemeinsamen Forschungsstelle der Europäischen Kommission mit dem Titel „European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu" auf Englisch veröffentlicht und 2019 vom Goethe Institut auf Deutsch übersetzt (Redecker, 2017). DigCompEdu richtet sich an Lehrpersonen an allen Bildungsebenen und soll unter anderem auch als ein allgemeiner Bezugsrahmen für die Entwicklung von digitalen Kompetenzmodellen dienen. Diesbezüglich wird im DigCompEdu-Rahmen die berufsspezifische digitale Kompetenz mithilfe von 22 Kompetenzen in 6 Bereichen (Berufliches Engagement, Digitale Ressourcen, Lehren und Lernen, Evaluation, Lernerorientierung und Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden) definiert:

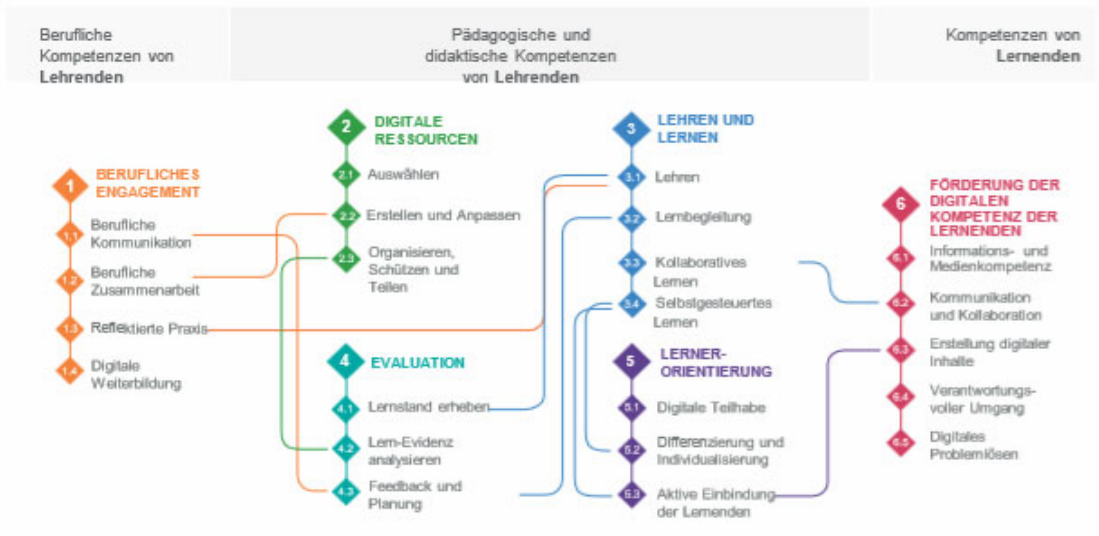


Abbildung 2: Kompetenzmodelle des DigCompEdu (Redecker, 2019)

Bereich 1 geht auf das berufliche Umfeld ein. Unter digitaler Kompetenz darf hier aber nicht nur die Optimierung des Unterrichts durch den Einsatz von digitalen Medien verstanden werden, sondern sie umfasst auch die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Lernenden und Dritten. Weiterhin beinhaltet dieser Bereich auch die individuelle und gemeinsame Reflexion der digitalen Lehrpraxis und die Nutzung digitaler Ressourcen für die fortlaufende eigene Weiterentwicklung. Bereich 2 beschäftigt sich mit der gigantischen Menge digitaler Ressourcen. Die Lehrpersonen sollten nämlich in der Lage sein, kontextspezifische Ressourcen auszuwählen, die den Lernzielen und dem bevorzugten didaktischen Ansatz entsprechen. Diese sollten sie dann auf Bedarf auch modifizieren und weiterentwickeln können, wobei sie bei der Organisation und beim Teilen digitaler Inhalte unbedingt den Datenschutz- und Urheberrechtsbestimmungen entsprechend agieren müssen. Bereich 3 konzentriert sich auf das Planen, Organisieren und die Implikation der digitalen Medien im Lehr- und Lernprozess. Hier geht es einerseits um den methodisch-didaktischen Einsatz von digitalen Materialien zur Verbesserung der Lerneffektivität und um die Nutzung digitaler Medien zur Verbesserung der Interaktion mit den Lernenden. Zum anderen geht es hier auch um den Einsatz der digitalen Medien zur Unterstützung des Beratungsangebots und zur Förderung des kollaborativen und selbstgestreuten Lernens. Bereich 4 behandelt den Einsatz digitaler Medien zu Evaluationszwecken. Die digitalen Medien dienen hier zur Erhebung des Lernstands, Lernfortschritts und Lernerfolgs. Im fünften Bereich steht die Lernerorientierung im Fokus. Digitale Medien leisten hier angesichts ihres

Potenzials zur Förderung von lernerzentrierten Ansätzen einen wichtigen Beitrag zur Aktivierung der Lernbeteiligung. Ferner umfasst dieser Bereich auch die Berücksichtigung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Denn mittels digitaler Medien erhalten auch diese Lernenden Zugang zu Lernressourcen, wobei jedoch die Lehrpersonen die digitalen Fähigkeiten, Vorkenntnisse, Missverständnisse und Erwartungen der Lernenden kennen müssen. Diesbezüglich dienen die Medien zur Abgrenzung der verschiedenen Niveaus und zur Förderung der individualisierten Bildung. Weiterhin können sie zur Förderung des kritischen Denkens, des kreativen Ausdrucks, übertragbarer Fähigkeiten, wissenschaftlicher Untersuchungen, komplexer Problemlösungen und aktiver Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten beitragen. Wie Bereich 5 konzentriert sich auch Bereich 6 auf die Lernenden und zielt auf die Förderung derer digitalen Kompetenz. Denn die Lehrpersonen müssen auch die pädagogische Kompetenz besitzen, die digitale Kompetenz der Lernenden zu fördern. So müssen die Lehrpersonen digitale Medien zur Förderung der Medienkompetenz, der Informationskompetenz, der Kommunikation und Kooperation, der Anfertigung digitaler Inhalte, des verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Medien und des digitalen Problemlösens einsetzen können.

Außerdem definiert DigCompEdu die in der Abbildung 2 dargestellten 22 digitalen Kompetenzen mit einer Überschrift und einer kurzen Beschreibung. Die Beschreibungen beruhen auf Aktivitäten, die durch digitale Medien verwirklicht werden. Betrachtet man dazu die Begriffsbestimmung von DigCompEdu, so wird „*das Konzept der „digitalen Medien“ als Oberbegriff für die digitalen Ressourcen und Geräte verwendet und umfasst somit jegliche Art des digitalen Inputs: Software (einschließlich Apps und Spiele), Hardware (z. B. technische Ausstattungen für Unterrichtsräume oder mobile Geräte) oder digitale Inhalte/Daten (d. h. jegliche Dateien, einschließlich Bild-, Audio- und Videodateien“*. Und die mittels digitaler Medien verwirklichten Aktivitäten werden als Teil einer Kompetenz anerkannt und ermöglichen den Ausdruck dieser Kompetenz. Daher wird zu jeder Kompetenz eine Liste an Aktivitäten angeboten, die den Fokus und den Umfang der zu beschreibenden Kompetenz darlegen und offen für Weiterentwicklungen und Modifizierungen gestaltet sind. Diese Aktivitäten dienen also als Beitrag zur Illustration der Kompetenz, wobei sie im DigCompEdu-Rahmen zur übersichtlichen Darstellung der Kompetenzentwicklung unter sechs Kompetenzstufen zugeordnet sind. Diese

sechs Kompetenzstufen stützen sich auf die sechs Niveaus (A1-C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Mithilfe dieser Einstufung nach der bekannten GER-Klassifizierung sollen Lehrpersonen einerseits ihre persönliche Kompetenzentwicklung einfacher verstehen und nachvollziehen, andererseits ihr Niveau an digitaler Kompetenz im Zusammenhang mit ihrem Sprachkompetenzniveau z.B. in ihrem Lebenslauf vorführen können. Zu diesem Zweck ist die Kompetenzprogression von DigCompEdu wie die Niveaus des GER in drei Blöcke mit je zwei Stufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) gegliedert. Zu dieser Gliederung wird aber im DigCompEdu-Referenzrahmen angemerkt, dass sie nicht als ein normativer Rahmen oder zur Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen zu verstehen ist, sondern als Leitfaden für die berufliche Weiterbildung dienen soll. Das Ziel ist dabei die explizite Darstellung der Niveaus, wodurch Lehrpersonen ihre eigene Kompetenzentwicklung wahrnehmen und nötige Maßnahmen treffen sollen. Um dabei die Motivation der Lehrpersonen zu fördern, sind die Kompetenzstufen außerdem noch mit einer Rollenbeschreibung angelegt: Einsteigerin und Einsteiger (A1), Entdeckerin und Entdecker (A2), Insiderin und Insider (B1), Expertin und Experte (B2), Leaderin und Leader (C1) und Vorreiterin und Vorreiter (C2). Die Progression der Kompetenzniveaus stützt sich dabei auf die Taxonomiestufen von Bloom, die *„die nachfolgenden kognitiven Stufen eines jeden Lernprozesses von „Wissen“ und „Verstehen“, über „Anwendung“ und „Analyse“ bis schließlich „Synthese“ und „Evaluation“* erläutern:

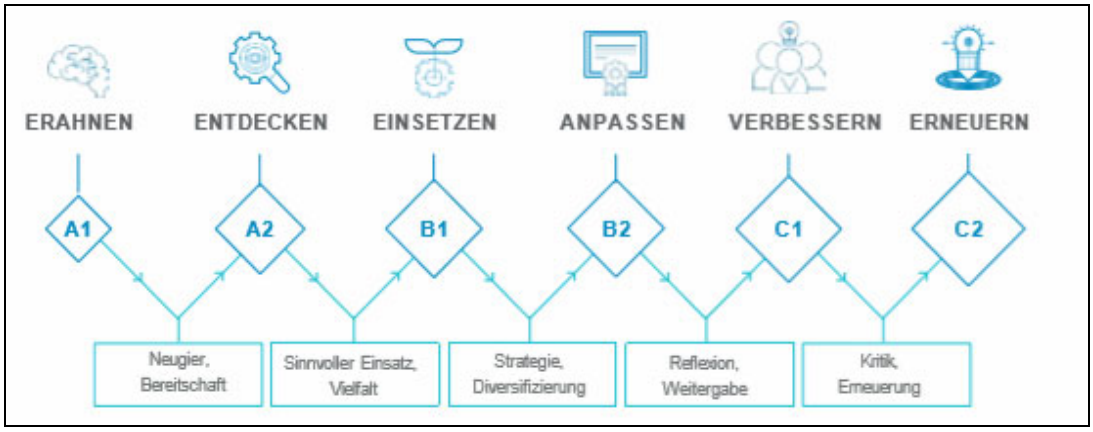


Abbildung 3: Progressionsmodell des DigCompEdu (Redecker, 2019)

Das Progressionsmodell des DigCompEdu-Referenzrahmens auf Abbildung 3 ist als eine kumulative Progression zu definieren, sodass jede Niveaubeschreibung alle Beschreibungen der niedrigeren Niveaus umfasst:

C2 Vorreiterin und Vorreiter	Erneuerung der Berufs-praxis	Förderung der Nutzung von digitalen Ressourcen	Erneuerung des Lehrens	Erneuerung der Evaluation	Erneuerung der Einbindung der Lernenden	Nutzung innovativer Formate zur Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden
C1 Leaderin und Leader	Diskussion über die Berufspraxis und deren Erneuerung	Umfassender Einsatz fortge-schrittener Strategien und Ressourcen	Strategische und gezielte Erneuerung der Lehrpraxis	Kritisches Reflektieren über die digitalen Evaluations-strategien	Ganzheit-liche Lerner-orientierung	Umfassende und kritische Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden
B2 Expertinnen und Experten	Verbesse-rung der Berufspraxis	Strategische Nutzung interaktiver Ressourcen	Verbesse-rung der Lehr- und Lern-aktivitäten	Strategische und effektive Nutzung der digitalen Evaluierung	Strategische Nutzung einer Vielfalt von Instrumen-ten zwecks Förderung	Strategische Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden
B1 Insiderin und Insider	Ausweitung der Berufspraxis	Anpassung digitaler Ressourcen an den Lernkontext	Sinnvolles Integrieren von digitalen Ressourcen	Verbesse-rung der traditionellen Evaluation	Herangehen an die Förderung der Lernenden	Einsatz von Aktivitäten zur Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden
A2 Entdeckerin und Entdecker	Entdeckung digitaler Optionen	Entdeckung digitaler Ressourcen	Entdeckung digitaler Lehr- und Lern-strategien	Entdeckung digitaler Evaluationsst rategien	Entdeckung lerner-zentrierter Strategien	Ermutigung der Lerner, digitale Medien anzuwenden
A1 Einsteigerin und Einsteiger	Erahnen; Unsicherheit; grundlegende Nutzung					
Niveaus	Berufliches Engagement	Digitale Ressourcen	Lehren und Lernen	Evaluation	Lerner-orientierung	Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden

Abbildung 4: Kompetenzprogression des DigCompEdu nach Bereichen (Redecker, 2019)

Betrachtet man die Abbildung 4, sieht man, dass die verschiedenen Kompetenzbereiche (1. Berufliches Engagement, 2. Digitale Ressourcen, 3. Lehren und Lernen, 4. Evaluation, 5. Lernerorientierung und 6. Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden) den Kompetenzniveaus von A1 bis C2 zugeordnet dargestellt werden. Die Abbildung verdeutlicht auch die Progression von Erahnen bis zur Erneuerung. Im Folgenden soll nun dazu ein Beispiel aus dem Bereich 3 „Lehren und Lernen“ dargestellt werden. Der erste Punkt des dritten Bereichs „3.1 Lehren“ wird im DigCompEdu-Bericht wie folgt beschrieben:

„Den Einsatz von digitalen Geräten und Materialien im Unterricht planen und gestalten und so die Effektivität von Lehrinterventionen verbessern; digitale Unterrichtsmethoden angemessen einbetten, organisieren und gestalten; neue Formate und didaktische Methoden für den Unterricht entwickeln und ausprobieren“.

Zum Punkt „Lehren“ werden im DigCompEdu-Rahmen sechs Aktivitäten vorgeführt:

• „Verwendung von begleitenden Unterrichtstechnologien im Unterricht, z. B. elektronische Whiteboards, mobile Geräte“

• „Strukturierung von Unterricht (lehrender- und lernerzentriert) zwecks gemeinsamer Förderung des Lernziels mittels digitaler Aktivitäten“

• „Erstellung von Lern-Sessions, -Aktivitäten und -Interaktionen in einer digitalen Lernumgebung Strukturierung und Gestaltung von Inhalten, Zusammenarbeit und Interaktion in einer digitalen Lernumgebung“

• „Berücksichtigen, wie lehrenderzentrierte digitale Interventionen – auf persönlicher Ebene oder in einer digitalen Lernumgebung – die beste Unterstützung für das Lernziel bewirken können“

• „Über die Effektivität und Angemessenheit von ausgewählten digitalen pädagogischen Strategien reflektieren und Methoden und Strategien flexibel anpassen“

• „Neue Formate und pädagogische Methoden für den Unterricht entwickeln und ausprobieren (z. B. flipped classroom)“

Betrachtet man die Progression von diesen Aktivitäten je nach den Kompetenzniveaus, so befindet sich z.B. auf Niveau B1 Folgendes:

Progression		Kompetenzaussagen
Insiderin und Insider (B1)	**Sinnvoller Einsatz** von verfügbaren digitalen Technologien im Lernprozess	Ich organisiere und gestalte den Einsatz von digitalen Geräten (z. B. Unterrichts-technologien, Geräte der Lernenden) in meinem Lehr- und Lernprozess. Ich gestalte den Einsatz digitaler Inhalte, z. B. Videos, interaktive Aktivitäten im Lehr- und Lernprozess.

Abbildung 5: Beispiel zu Kompetenzprogression und Kompetenzaussagen des DigCompEdu (Redecker, 2019)

Außerdem bietet der DigCompedu-Rahmen ein CheckIn-Tool, welches aus 22 Aussagen mit je fünf Antwortoptionen besteht. Die Aussagen sind stellvertretend für die 22 Kompetenzen des DigCompEdu und sollen den Lehrpersonen ermöglichen, sich selbsteinzuschätzen bzw. zu reflektieren.

3. DISKUSSION

Um den Ist-Zustand des digitalisierten DaF-Unterrichts und die Funktion der Medien darzulegen, wurde in diesem Beitrag eine Literaturrecherche durchgeführt, wobei neben dem E-Learning und dem digitalen DaF-Unterricht auch vier relevante Kompetenzmodelle im Überblick aufbereitet wurden.

Die Erkenntnisse aus dem E-Learning Bereich offenbaren, dass die ständigen Entwicklungen der digitalen Medien eine einstimmige Definition erschweren und daher das E-Learning bzw. das multimediale Lernen als ein dynamischer Begriff zu verstehen und als ein offenes, mehrdimensionales Modell zu definieren ist (Ehlers, 2011; Kerres, 2017; Rey, 2018). Die Funktion der Medien bzw. deren didaktisch-methodische Einsatz bestimmt dabei die Unterrichtsform, die sich von einer einfachen Hybridität bis zu einer kompletten virtuellen Durchführung spannen kann (Brash & Pfeil, 2017).

Weiterhin liefern die Erkenntnisse aus dem diesbezüglichen Fachdiskurs auch Hinweise dafür, dass sich die Digitalisierung des Unterrichts mit der COVID-Pandemie noch mehr beschleunigte und dass sich sowohl die Praktiker (Lehrpersonen, Verlage und politische Entscheidungsträger) als auch die Forscher in dieser Zeit auf das virtuelle Lehren umstellen mussten (Reinmann, 2020; Dogan et al, 2022). So versuchten die Lehrpersonen diese unerwartete

Herausforderung anhand multimedialer Lehrwerke sowie Videokonferenzprogramme zu meistern und mussten dafür verschiedene digitale Produkte synchronisiert einsetzen, technische Anforderungen überwältigen und dazu noch die Lernenden auch technisch unterstützen (Werner & Baumbach, 2021). Hilfe erhielten sie dabei von den multimedialen Lehrwerken der Verlage, die insbesondere mittels Learning Management Systems und interaktiven Übungen das virtuelle Lernen erleichterten.

Betrachtet man die Erkenntnisse aus der Forschung der Lehrerbildung kann zusammenfassend angemerkt werden, dass heutzutage die Lehrpersonen ein breiteres Spektrum an Kompetenzen brauchen und, um den Anforderungen des digitalisierten Unterrichts gegenüberzustehen, eine effiziente digitale Kompetenz erwerben und fortlaufend weiterentwickeln müssen (Herzig & Martin, 2018; Ackeren et al., 2019; Funk, 2019; Lorenz & Endberg, 2019; Grein, 2021b; Ghomi & Pinkwart, 2020). Die Erkenntnisse aus dem Fachdiskurs zeigen auch, dass schon verschiedene Modelle vorliegen, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen richten und versuchen, deren digitale Kompetenzen zu beschreiben. Vergleicht man die im Rahmen dieser Arbeit vorgeführten Modelle, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sie progressionsorientiert sind und dass anhand dieser Modelle die Lehrpersonen ihre eigenen Lehrveranstaltungen selbst evaluieren und rekonstruieren können. Doch bemerkt z.B. Wilke (2016) zum SAMR-Modell, dass dieses Modell sich insbesondere für Lehrpersonen eignet, die eher analoge Lehrmittel einsetzen und mit digitalen Medien unvertraut sind. So bietet dieses Modell einen Überblick, wie der Unterricht durch technische Hilfsmittel effizienter gestaltet werden kann. Akçaoğlu et al. (2016) betonen, dass dieses Modell ausschließlich eine kontextfreie Lehrumgebung beschreibt, und daher pädagogische Konzepte und somit auch das eigentliche Lernverfahren vernachlässigt werden. Doch bietet dieses Modell einen breiten Überblick von der Nutzung elementarer, digitaler Medien bis zu einer völligen Neugestaltung des Unterrichts mittels Augmented Reality Anwendungen. Betrachtet man die Deskriptoren des „Europäischen Profilraster für Sprachlehrende“ (EPG, 2011) näher, wird festgestellt, dass sich der Fokus mehr auf technische Kenntnisse richtet und somit insbesondere die Nutzer-, Bedien-, Recherche- und Designkompetenzen beschrieben werden. Doch ist zu betonen, dass die Deskriptoren von EPG nicht detailliert formuliert sind, im Raster keine didaktisch-methodischen Empfehlungen angeboten werden und Bereiche wie

Sprachlernspiele und EduApps außer Acht gelassen sind. Das Stufenmodell von Funk (2019) stellt eher eine interaktionsorientierte Perspektive für die Implementierung digitaler Medien dar und erläutert, dass alle in einem Fremdsprachenunterricht vorkommenden Interaktionsvarianten auch digital verwirklicht werden können. Doch da es sich bei den bisherigen analogen Übungstypologien meist lediglich um das Testen des Gelernten handelt, konzentriert sich das Modell von Funk (2019) insbesondere auf die Klassifizierung neuer Formate und multikodaler Potenziale je nach ihrer interaktionalen Leistung. Der DigCompEdu-Referenzrahmen beschreibt im Vergleich zu den anderen drei Modellen sowohl die beruflichen als auch die didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrpersonen. Weiterhin berücksichtigt dieser Rahmen auch die digitalen Kompetenzen der Lernenden, die von den Lehrpersonen bewusst zu fördern sind, welche bei den anderen Modellen nicht behandelt werden. Außerdem ist es wiederum das einzige Modell, welches ein Selbsteinschätzungstool aufweist. Somit spannt der DigCompEdu-Rahmen inhaltlich eine sehr weite Bandbreite auf und kann als ein Referenzrahmen für die Lehramtsstudiengänge einen großen Beitrag leisten, wobei zu bemerken ist, dass die Praxistauglichkeit dieses Rahmens noch zu erforschen ist (Ghomi & Pinkwart, 2020).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden auch die DaF/DaZ-Lehramtsstudiengängen an deutschen und türkischen Universitäten hinsichtlich der Förderung der digitalen Kompetenzen erforscht. Die Erkenntnisse offenbarten, dass in diesen Studiengängen beider Länder sowohl der Förderung allgemeiner digitalen Kompetenzen als auch der fachspezifischen Medienkompetenz und Mediendidaktik nicht genug Bedeutung zukommt. Funk (2019) bemerkt dazu noch, dass auch diesbezügliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten den Bedarf nicht decken können.

4. EIN KONZEPTVORSCHLAG FÜR DIE ENTWICKLUNG DER DIGITALEN KOMPTENZ DER DAF-/DAZ LEHRPERSONEN IN DER UNIVERSITÄREN AUSBILDUNG

Die Erkenntnisse dieses Beitrags zeigten eindeutig, wie wichtig die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen sind und dass diese Kompetenzentwicklung schon frühzeitig in der universitären Bildung beginnen sollte. Wichtig ist dabei, dass neben den allgemeinen digitalen Kompetenzen auch die fachspezifischen digitalen Kompetenzen gezielt gefördert werden. Doch da wie viele

Fachbereiche auch DaF/DaZ-Lehramtsstudiengänge unterschiedlichen Voraussetzungen und Regelungen ausgesetzt sind, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass nicht allgemein gültige, sondern lediglich kontextbezogene Konzeptions- oder Modellvorschläge praxistauglich beitragen können.

Das Ziel eines solchen Modells bzw. einer solchen Lehrveranstaltungskonzeption sollte aber keinesfalls die Überprüfung oder Feststellung der digitalen Kompetenzen der zukünftigen DaF-Lehrpersonen sein. Ganz im Gegenteil sollte im Fokus die Förderung des Kompetenzerwerbs durch theoretische und praktische Auseinandersetzung mit digitalen Medien stehen. Diesbezüglich sollte diese Lehrveranstaltung einerseits einen umfassenden Blick auf die gängigen digitalen Medien und deren theoretisch-methodische Implementation erlauben, andererseits aber auch den Entwicklungsfortschritt der Studierenden durch kontinuierliche Feedbacks ermöglichen. Wichtig ist auch, dass der Kompetenzerwerbprozess spannend, vernetzt und transferorientiert aufgebaut wird. Wünschenswert wäre daher, wenn die digitalen Kompetenzen auch in anderen Lehrveranstaltungen insbesondere im Rahmen der Praktika der Studierenden gezielt gefördert werden könnten. Diesbezüglich erfordert eine solche Lehrveranstaltung eine unterstützende und zum Teil sogar fächerübergreifende Beratung, welche die Studierenden bis zum Ende des Studiums begleiten sollte. Anbetracht dieser Tatsache sollten die Studierenden wie in verschiedenen Beratungsformen von Anfang an ein Portfolio führen. Darin sollten einerseits die Reflexionen, Erfahrungen und Leistungen enthalten sein, andererseits die Lernmaterialien und die Protokolle der Feedbackgespräche. Um aber auch bei der Portfolioarbeit die Kompetenzentwicklung zu fördern, sollte es sich hier selbstverständlich um ein E-Portfolio handeln. Ein E-Portfolio erlaubt unter anderem auch das Speichern von Dokumenten und Aufzeichnungen in verschiedenen Formaten, Links und Applikationen und kann zeit- und ortsunabhängig erreicht und kooperativ bearbeitet werden. Des Weiteren kann dieses E-Portfolio während der Lehrveranstaltung auch als Navigationsbasis und nach der Lehrveranstaltung als Hilfsmittel zur autonomen Weiterbildung dienen. Somit soll auch vermieden werden, dass das Portfolio lediglich als ein auszufüllendes Formular oder als eine zu erledigende Aufgabe betrachtet wird. Wichtig ist aber auch, dass das Portfolio zur Grundlage der Beratungsgespräche wird und in den weiteren Modulen fortgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund wäre deshalb

empfehlenswert, die Lehrveranstaltung schon ab dem ersten Jahr modular anzubieten und aufeinander aufbauend zu konzipieren.

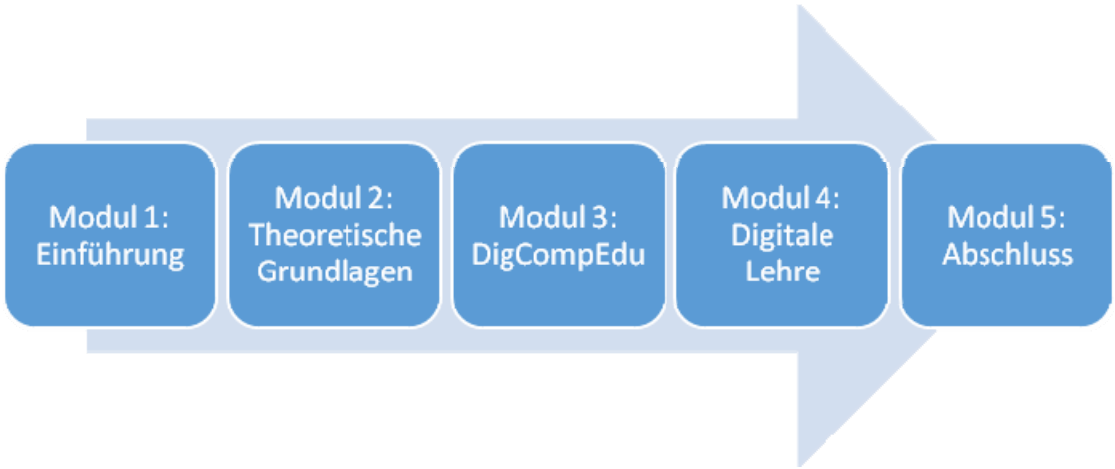


Abbildung 6: Module der Lehrveranstaltung für digitale Kompetenzen der Lehrpersonen

Da erste Modul könnte als die Einführungsphase betrachtet werden. Hier sollte zuerst eine orientierende Beratung stattfinden. Zu diesem Zweck könnte eine Präsentation mit der Vorführung der Lernziele und -inhalte einschließlich der Portfolioführung motivierend und fördernd mitwirken. Das Hauptziel dieses Moduls ist die Vorbereitung der E-Portfolios. Bei der Erstellung des E-Portfolios sollten die Studierenden kooperativ arbeiten, möglichst viele Anwendungen praktizieren und, wenn möglich, sich auf ein Format für die ganze Gruppe einigen. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson diesbezügliche Ressourcen kennt und die Studierenden bei der Auswahl, Erstellung, Anpassung und Anwendung betreuend unterstützen kann. Als erstes Dokument des E-Portfolios könnten dann die Studierenden eine digitale Sprachbiografie erstellen, worin sie neben ihrem sprachlichen Zustand auch ihr derzeitiges Kompetenzniveau vorführen sollten. Für die Bestimmung der aktuellen Kompetenzniveaus könnte das Evaluationstool von DigCompEdu eingesetzt werden. Dieses Tool kann einerseits einen ersten Überblick über die Kompetenzniveaus der Studierenden verschaffen, andererseits als Motivationsmittel für die Einstiegsphase in die Lehrveranstaltung dienen. Unerlässlich ist dabei aber, dass vor der Durchführung dieses Tools betont wird, dass dieses Tool nicht als ein normativer Rahmen oder als Leistungsbeurteilung zu verstehen ist, sondern als Leitfaden für die bewusstere Weiterentwicklung der Kompetenzen dienen soll. Die Studierenden sollten nämlich anhand der Ergebnisse ihre eigene Kompetenzentwicklung wahrnehmen und reflektieren.

Nach der Durchführung sollten dann die Kompetenzniveaus von DigCompEdu mit ihrer Rollenbeschreibung zusammen näher betrachtet werden. Die Progression von Einsteigerin und Einsteiger (A1), Entdeckerin und Entdecker (A2), Insiderin und Insider (B1), Expertin und Experte (B2), Leaderin und Leader (C1) bis zu Vorreiterin und Vorreiter (C2) soll dabei den Studierenden Zukunftsaussichten eröffnen. Essenziell ist dabei, dass sich die Studierenden bewusstwerden, dass es sich hier um eine kumulative Progression handelt, d.h. dass jedes Niveau alle der niedrigeren Niveaus umfasst. Bedeutend ist auch, dass dann diese Kompetenzniveaus wie die sprachlichen Niveaus in die Biografie eingetragen und mit einer Selbstbeurteilung bewertet werden. Diese Biografie sollte dann während des Studiums fortlaufend aktualisiert und im letzten Modul bzw. am Ende des Studienganges zu einem professionellen, digitalen Lebenslauf gewandelt werden.

Im zweiten Modul soll die theoretische Begründung mit praxisorientierten Beispielen und Aufgaben stattfinden. Hierzu sollen im ersten Schritt das E-Learning und danach die verschiedenen Kompetenzmodelle aufbereitet werden, damit die Studierenden einerseits den dynamischen Charakter dieser Lernmethode erkennen und andererseits mit der diesbezüglichen Terminologie vertraut werden. Wichtig ist dabei, dass die vorgeführten Modelle kritisch betrachtet werden. Da die Ergebnisse dieses Beitrags unter anderem auch offenbarten, dass der DigCompEdu als Referenzrahmen für die DaF/DaZ-Lehramtsstudiengänge eingesetzt werden kann, ist hier zu empfehlen, dieses Modell in einem dritten separaten Modul zu bearbeiten. Des Weiteren könnten im zweiten Modul auch die Geschichte der digitalen Medien, Technische Bestandteile, Digitalisierung im Alltag sowie Möglichkeiten und Grenzen bearbeitet werden.

Im dritten Modul – eigentlich als ein weiterer Schritt des zweiten Moduls gedacht – soll dann die berufsspezifische digitale Kompetenz im DigcompEdu-Rahmen bzw. die 22 Kompetenzen in 6 Bereichen (1. Berufliches Engagement, 2. Digitale Ressourcen, 3. Lehren und Lernen, 4. Evaluation, 5. Lernerorientierung und 6. Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden) detailliert bearbeitet werden. Falls die Lehrveranstaltung schon vom ersten Jahr an angeboten werden sollte, wäre es empfehlenswert, den ersten Bereich „Berufliches Engagement“ im Rahmen der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Studierenden zu bearbeiten, denn somit könnte einerseits die reale Praxis zwischen ihnen besser reflektiert und andererseits

eine unbewusste Kompetenzentwicklung gefördert werden. Zeitgleich sollte dieser Bereich auch theoretisch bearbeitet werden, um die Wichtigkeit der digitalen Weiterbildung nach dem Studium darzulegen. Die Bereiche Digitale Ressourcen, Lehren und Lernen, Evaluation sowie Lernerorientierung werden im DigCompEdu-Referenzrahmen als pädagogische und didaktische Kompetenzen beschrieben. Im Bereich „Digitale Ressourcen“ ist es empfehlenswert, dass zuerst die allgemeinen digitalen Ressourcen und danach DaF/DaZ spezifische Ressourcen behandelt werden. Hierzu bietet der DigCompEdu-Referenzrahmen eine Liste an Aktivitäten, die den Fokus und den Umfang der zu beschreibenden Kompetenz darlegt und offen für Weiterentwicklungen und Modifizierungen ist. Diese Liste sollte daher hinsichtlich des DaF/DaZ-Unterrichts weiterentwickelt werden und die Kompetenzen Auswahl, Erstellen, Anpassen, Organisieren und Teilen sollen mittels fachspezifischer, digitaler Medien gefördert werden. Bedeutend ist, dass hier auch DaF/DaZ-spezifische EduApps gezielt geschult werden. Hierzu sollten die Studierenden möglichst viele ausprobieren, modifizieren und kollaborativ in Form von interaktiven Spielen oder Präsentationen praktizieren. Wichtig ist, dass die Studierenden diese Erfahrungen als Reflektionen festhalten, in ihre Portfolios zufügen und später während ihrer Praktika nutzen. Bei der Kompetenz „Schützen“ sind dann unbedingt auch die diesbezüglichen gesetzlichen Regelungen, Warnungen und Schutzmethoden zu bearbeiten, weil man in der digitalisierten Welt verschiedenen Herausforderungen und Gefahren ausgesetzt ist. Im Bereich „Lehren und Lernen“ sollten dann die digitalen Kompetenzen für Lehren, Lernbegleitung, kollaboratives und selbstgesteuertes Lernen wieder in Bezug auf den DaF/DaZ-Bereich bearbeitet werden. Im Bereich „Evaluation“ stehen digitale Kompetenzen für die Erhebung des Lernstands, für die Analyse der Lern-Evidenz und für Feedback und Planung im Fokus. Hier übernehmen die LMS der Lehrwerke eine wichtige Rolle. Daher sollten die Studierenden sich in diesem Modul mit verschiedenen LMS auseinandersetzen und diese im Rahmen ihrer Praktika auch praktizieren. Wünschenswert wäre daher auch, wenn das E-Portfolio selbst ein LMS hätte. Im letzten Bereich also der „Lernerorientierung“ sind die Kompetenzen für Digitale Teilhabe, Differenzierung und Individualisierung und Aktive Einbindung der Lernenden vorerst theoretisch zu behandeln, um dann im abschließenden Teil die Förderung der „Kompetenzentwicklung der Lernenden“

bearbeiten zu können. Hierzu soll wiederum das E-Portfolio ein Überblick auf die eigene Kompetenzentwicklung bieten.

Im vierten Modul sollten die Studierenden selbst einen Moodle-Kurs erstellen. Bedeutend ist dabei, dass die bisher praktizierten Anwendungen eingesetzt werden. Die Portfolios sollen den Studierenden dabei als Leitfaden dienen. Wichtig ist, dass die Studierenden die Phasen Suche, Auswahl, Organisation und Verarbeitung kollaborativ durchführen. Empfehlenswert wäre hier, wenn die Studierenden dann z.B. Lektionen verschiedener Lehrwerke mit digitalen Tools konstruktiv aufwerten und anhand von Demo-Unterrichten vorführen könnten. Zur Bewertung dieses Moduls könnte eine Peer-Review-Evaluation eingesetzt werden. Die Gespräche im Rahmen dieses Peer-Review-Verfahrens sollten unbedingt in die Portfolios eingetragen werden. Essenziell wäre auch, wenn die Studierenden diese erstellten Moodle-Kurse in ihren Praktika einsetzen könnten.

Das letzte Modul soll dann zur Erweiterung des Portfolios zu einem digitalen Lebenslauf dienen. Um das erreichte Kompetenzniveau festzulegen, sollte hier das Evaluationstool von DigCompEdu erneut eingesetzt werden. Zudem sollten in diesem abschließenden Modul auch vorhandene Weiterbildungsmöglichkeiten vorgeführt werden, die den Studierenden den Einstieg in das Berufsleben erleichtern könnten.

5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Mit diesem Beitrag wurde auf Desiderate im Bereich der digitalen Kompetenzen der DaF/DaZ-Lehrpersonen eingegangen. Aufgegriffen wurden neben dem E-Learning auch verschiedene Kompetenzmodelle, wobei versucht wurde, einen Beitrag zur Diskussion über die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen zu stellen. Die Erkenntnisse des Beitrags offenbarten, wie wichtig die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen in der universitären Bildung ist. Insofern soll mit diesem Konzeptvorschlag eine Grundlage für künftige Überarbeitungen von Programmen der DaF/DaZ Studiengänge geschaffen werden.

LITERATUR

Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, & Schiefner-Rohs., M. (2019). *Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten*. *Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119.

Akçaoğlu, M., Hamilton, E., Rosenberg, J. M. (2016). *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use, TechTrends* 60, 433-441.

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch e-learning: Lehren und lernen mit digitalen medien*, 4965. UTB.

Bach, A. (2019). Kriterien zur Bewertung und Reflexion des digitalen Medieneinsatzes in der bautechnischen Berufsbildung - In: Mahrin, B.; Meyser, J. (Hrsg.). *Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe - Praxisbeispiele – Transfer*, 44-64. Berlin: Universitätsverlag.

Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen,* 95-132. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: https://www.bifie.at/nbb2015.

Biebighäuser, K. & Feick, D. (2020). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.

Bos, W., Lorenz, R., Endberg, M., Eickelmann, B., Kammerl, R., & Welling, S. (2016). *Schule digital–der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster; New York: Waxmann.

Brash, B. & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch Lehren und Lernen.* Band 9. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Doğan, M., Koç, N., & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler

açısından incelenmesi. In: *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 26*, 765-781.

Ehlers, U. D. (2011). *Qualität im E-Learning aus Lernersicht.* Wiesbaden: Springer VS.

Europäisches Profilraster für Sprachlehrende(European Profiling Grid). (2011). *EPR*. Online verfügbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf

Fernandes, V. F. (2021). Integration digitaler Tools im Fremdsprachen unterricht anhand der Lehrwerke Momente A1 und Impresiones B1– Konzeption einer Fortbildung für Fremdsprachenlehrkräfte. In: *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*, *4*, 69.

Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 68–79. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ghomi, M., & Pinkwart, N. (2020). Die Förderung lehrkräftespezifischer digitaler Kompetenzen gehört in die Lehramtsausbildung–ist das Aufgabe der Informatik. In: *Bildung, Schule, Digitalisierung*, 439-444.

Göçerler, H., & Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal, 2(4*), 72-82.

Grein, M. (2021a). Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In: *Herausforderung Digitalisierung–Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive.* Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Breisgau, 18-31.

Grein, M. (2021b). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*, *4*, 35.

Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In: Ladel, Silke; Knopf, Julia & Weinberger, Armin (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 89-113.

Jazbec, S., & Kacjan, B. (2019) Smartphone-Apps im DaF-Unterricht. In Ehrenmüller, J., & Höppnerova, V. (Hrsg.), *Experimentierräume in der DaF-Didaktik*. Pilsen: Westböhmische Universität Pilsen.

Keleş, N. & Şenyıldız, A. (2022). Lesen digitaler Magazinbeiträge im DaF-Lehramtsstudium – Gestaltung und Evaluation eines Lernarrangements. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27 (2),* , 331-345.

Keleş, N., Aksoy, K. & Şenyıldız, A. (2023). Das hybride Lernkonzept aus der Studierendensicht: Ergebnisse einer Befragung und Perspektiven für den universitären DaF-Unterricht. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 48, 141-161.

Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2. Auflage). München: Oldenbourg.

Kerres, M. (2017). Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert. Digitale Medien in Schule und Unterricht*, 85-104. Münster: Waxmann.

Lorenz, R., & Endberg, M. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 61-81.

Müller, C., & Olsen, R. (2014). *Deutsch lernen mit DaF-Apps. Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 421-434.

Motaln, A. (2020). *Medien im DaF-Unterricht: Analyse des Einsatzes der Busuu App* (Dissertation). Maribor: Universität Maribor. Online verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/333596606.pdf

Puentedura, R. R. (2006): *Transformation, Technology, and Education*. Online verfügbar unter: http://hippasus.com/resources/tte/

Redecker, C.e (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* Übersetzt von Goethe Institut aus dem Englischen. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_ digcomedu_a4_final.pdf

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, Göttingen.* Online verfügbar unter: http://downloads.eo-bamberg.de/10/979/1/9892834595570 7524876.pdf

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie − und danach?. *Impact Free, 29*. Online verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/06/Impact_Free_ 29.pdf

Rey, G. D. (2018). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Technische Universität Chemnitz. Online verfügbar unter: http://www.elearning-psychologie.de/index.html

Schiefner-Rohs, M. (2018). Medienbildung in der Lehrer*innenbildung an der Hochschule: Über Bricolage zur Reflexion. In: Scheiter, K. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.), *Schule 4.0. Zukunftstrends, Rahmenbedingungen, Praxisbeispiele*, 56–68. München: Cornelsen.

Seyhan Yücel, M. (2020). Digital storytelling in der Deutschlehrerausbildung: Potenziale und didaktische Konsequenzen. In: *DİYALOG-Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*,150-175

Todescu, V. (2019). Nützliche Apps für den Daf-Unterricht. In: *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, *12*(1), 151-178.

Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H., Niesyto, H. & Grell, P., *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, 271–297. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Werner, T., & Baumbach, S. (2021). Lehrer* innenbildung neu denken. Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. In: *journal für lehrerInnenbildung jlb*, *21*(2), 56-64.

Wilke, A. (2016). Das SAMR-Modell von Puentedura. Übersetzung der wichtigsten Begriffe ins Deutsche. (Persönliche Webseite), verfügbar unter: http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/

YÖK, (2020.) Eğitim Fakültelerine Yetki Devri. Online verfügbar unter: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE BAKIŞ AÇISI[60]

Doç. Dr. Yasemin Darancık

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

yasemindarancik@gmail.com

1. GİRİŞ

Günümüz yabancı dil eğitiminde Türkiye'de hala neden yabancı dil eğitiminde öğrenenlerin düşük dil yetisine sahip olduğu tartışılmaktadır. Yoğun bir dil eğitiminden geçmelerine rağmen; dil öğrenenler yabancı dilde yeterli başarıyı gösterememektedir. Bunun en büyük nedenlerinden biri; öğretenlerin dilbilgisi odaklı geleneksel yaklaşımlarla dil öğretimini sürdürmekte yatmaktadır (bak. Balcı & Kanatlı 2001:17; Aksöz & Balcı 2018). Ancak bugünkü teknolojik şartlar, öğrenci profili ve öğrenenlerin dil eğitimine bakış açısı göz önünde bulundurulduğunda, geleneksel yöntemlerin öğrenenler üzerinde istenilen etkiyi yaratmadığı çok da açıktır. Bu nedenle farklı, ilgi çekici ve öğrenen odaklı; yani alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerine başvurmak kaçınılmaz görülmektedir. Bu anlamda Eğitim Fakültelerin Yabancı Dil Bölümlerinde 2. sınıflara sunulan 'Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları' dersinde geleceğin öğretmenlerine alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri öğretilmeli ve onların da öğretmen olarak geleneksel yaklaşımların yanı sıra alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerin etkisini öğrenerek derslerini işlemelerine fırsat verilmelidir.

Alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri adı altında en yaygın bilinenler 'Telkin Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi ve Dilbilimsel Psiko Dramaturji Yöntemi'dir (bkz. Balcı 1993). Çukurova Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda okuyan 2. sınıf öğrencilerine 'Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları' dersinde söz konusu alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri ayrıntılarıyla aktarılmaktadır. Öğrenciler, genellikle test odaklı bir eğitimden geldiklerinden, bu tip öğrenci odaklı yöntemlerle ilk defa karşılaşmaktadır. Bu

[60] Bu çalışma sözlü bildiri olarak 07. Ocak 2023 tarihinde *Orta Doğu 8. Uluslararası Modern Bilimsel Çalışmalar Kongresi*'nde sunulmuştur.

derste; geleceğin öğretmenlerine yabancı dil eğitiminde derslerini nasıl daha etkili, verimli ve öğrenci odaklı işleyebilecekleri öğretilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 güz döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan ve 'Almanca Öğrenme ve Öğretimi Yaklaşımları' dersini gören öğrencilere bir anket uygulayarak, alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri ile ilgili düşüncelerini öğrenmek ve bu doğrultuda bir değerlendirme yapmaktır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve araştırmaya temel teşkil eden veriler, yabancı dil bölümünde okuyan geleceğin Almanca öğretmenlerinin 'Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri' ve sözkonusu yöntemlerin işlendiği 'Almanca Öğrenim ve Öğretim Yaklaşımları' dersi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve bir anket yardımıyla toplanmıştır. Anket maddeleri, alanla ilgili literatür taraması sonucunda oluşturulan ve bölümde eğitim veren akademisyenlerin tecrübeleri dikkate alınarak bir soru havuzundan seçilmiştir.

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ankete katılan 26 öğrencinin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler çizelge 1'de özetlenmiştir.

DEĞİŞKENLER		
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	5

Çizelge 1. *Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımı*

Çizelge 1'e göre görüşü alınan öğrencilerin büyük çoğunluğu kadın katılımcılardan oluşmaktadır.

2.3.Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmada kullanılan anket formu hazırlanırken, soruların olabildiğince açık, kolay anlaşılabilecek ve açıklama yapmayı sağlayacak nitelikte olmasına, birey üzerinde gereksiz bir soru yükü oluşturmaması için çok boyutlu olmamasına özen gösterilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin düşüncelerine doğrudan yer verilmiştir. Söz konusu anket 2022-2023 güz döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 2. Sınıf lisans öğrencileri üzerinde Google Form yardımıyla çevrimiçi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada verileri toplamak için hem 'Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri' hem de bu yöntemlerin öğretildiği 'Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları' dersi ile ilgili sorular sorulmuştur. 10 sorudan oluşan anket uygulanarak, 'Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri' ve ders hakkındaki görüşleri ve yorumları dikkate alınarak dersin verimliliği ve içeriği hakkında bir değerlendirme yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde "içerik çözümlemesi" tekniği kullanılmıştır. (Krippendorff 2004; Neuendorf 2002; Tavşancıl ve Aslan 2001; Yıldırım ve Şimşek 2005). Öğrenci görüşlerinde ortak düşüncelerin hepsi sunulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda hem farklı bir görüş belirtenlerin hem de genelin verdiği görüşler doğrultusunda olan düşünceler saptanarak her boyutta yansıtılmış, çıkarımlarda ve önerilerde bulunulmuştur. Böylece alternatif yaklaşımlara alışık olmayan öğrencilerin, geleceğin öğretmeni olarak bu yaklaşımlara ne kadar sıcak baktıkları, bunları uygulayıp uygulamayacakları ve hangi yabancı dil öğretim yöntemlerini benimsedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.BULGULAR VE TARTIŞMA

Aşağıda, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş toplam 10 soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Anketin ilk kısmında öğrencilerin yıllardır okullarda aldıkları yabancı dil eğitimi ile ilgili tecrübeleri sorulmuştur. Bu sorunun sorulma amacı, öncellikle yabancı dil eğitimi ile ilgili genel fikirlerini saptamaktır.

1. Soru: Sizler yıllardır yabancı dil eğitimi alıyorsunuz, tecrübelerinize dayanarak okullarda sunulan yabancı dil derslerini nasıl buluyorsunuz?

Öğrencilerin hepsi okullarda yabancı dil eğitimini yetersiz bulmaktadır. Çoğu, derslerin dilbilgisi ağırlıklı işlendiğini, ezbere dayalı bilgilerin verildiğini ve konuşma becerisinin neredeyse hiç geliştirilmediğini belirtmişlerdir.

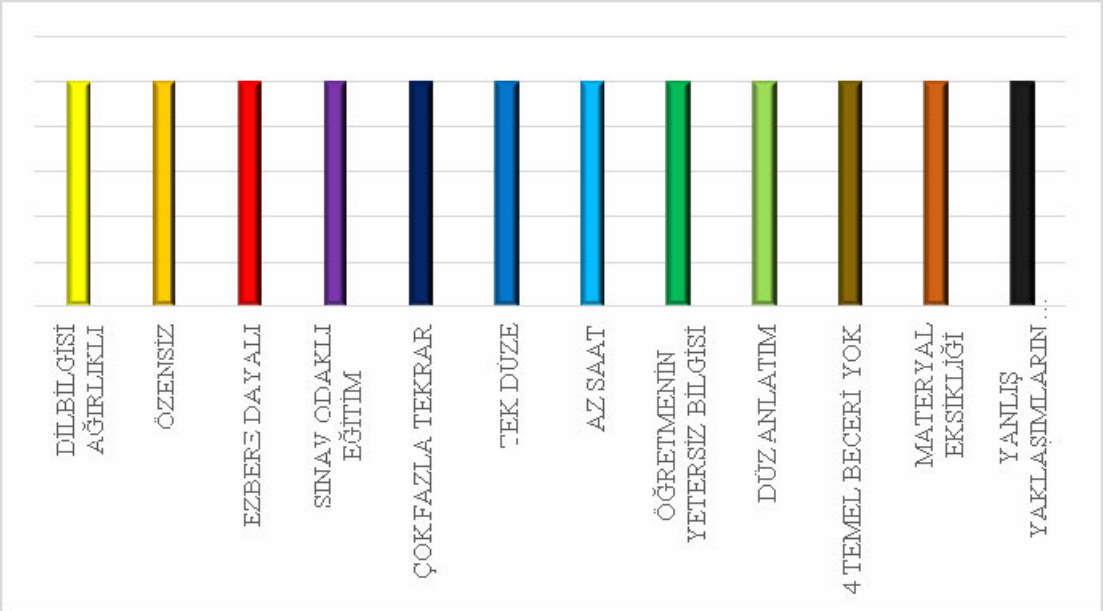
❖ *Yeterli bulmuyorum, çünkü eğitim hayatım boyunca aldığım yabancı dil eğitimleri her zaman dil bilgisi ağırlıklı oldu, sanki sadece o dil gramerden ibaretmiş gibi.*

❖ *Okullarda yabancı dil dersini eksik buluyorum. Kazanmamız gereken en önemli beceri konuşma fakat bunu geliştirmek için neredeyse hiçbir şey yapılmıyor. Ortaöğretimde konuşma üzerine etkinlikler yapamadık çünkü hem müfredat buna önem vermiyor hem de çoğu öğretmenin kendisi dahi konuşamıyor. Yabancı dil derslerinde öğretilen tek şey gramer oldu bu yüzden ülkenin yarısı anlıyor ama konuşamıyor.*

❖ *Verilen yabancı dersin etkili ve kalıcı olduğunu düşünmüyorum gramer odaklı bir sistem olup konuşma ve dinleme becerileri arka planda tutulduğundan şu zamana kadar aldım yabancı derslerin bana bir faydası olduğunu düşünmüyorum.*

❖ *Okullardaki yabancı dil eğitimini yeterli bulmuyorum, ezbere dayalı işlevsiz bir eğitim veriliyor. Yabancı dil sadece gramer odaklı öğretilmemeli. Bence en önemlisi o dili kullanabilmek. Sınav odaklı bir yabancı dil eğitimi faydalı değildir, yabancı dil sınavından yüksek alan çoğu öğrenci konuşmaya gelince zorluk çekiyor, dersler daha çok konuşabilmeyi hedeflemeli.*

Aşağıdaki çizelgede, öğrencilerin tüm açıklamaları dikkate alınarak, öğrencilerin düşünceleri anahtar sözcükler halinde derlenmiştir.



Şekil 1: Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi ile ilgili Görüşler

Şekil 1 incelendiğinde; okullarda yabancı dil eğitimi dilbilgisi ağırlıklı, özensiz, ezbere dayalı, monoton, öğretmenin yetersiz bilgiye sahibi olması, materyal eksikliği ve yanlış yaklaşım kullanımı gibi ifadelerle olumsuz yönde eleştirilmiştir.

Bir sonraki soruda ise, şu an gördükleri 'Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları' dersi ile ilgili düşünceleri sorulmuştur.

2. Soru: 'Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları' dersinin ders içeriği ile ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerinizi belirtir misiniz?

Soruda dersin içeriği ile ilgili bilgi istendiği belirtilmesine rağmen, öğrencilerin bazıları dersi veren öğretim elemanından ve işleyiş biçiminden de bahsetmiştir. Düşünceler olumlu olmasına rağmen, bu anlamdaki ifadeler burada belirtilmeyecektir.

Ders içeriği ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz düşünceler bulunmaktadır. Olumsuz düşünceler daha doğrusu dersin içeriğinin geliştirilmesi veya iyileştirilmesi için dikkat edilmesi ve önemli olan düşünceler ise şu şekilde belirtilmiştir:

❖ *Şu an dijital çağdayız, dijital olanakların derse ve yöntemlere entegre edilmesini isterdim.*

❖ *Dersin genel işleyişi gayet güzel, sıkıcı değil ve verimli ama anlatılan yöntemlerin hepsi olmasa bile birkaçının derste uygulanmasını isterdim.*

Böylece daha kalıcı olurdu fakat ders süresi kısıtlı. Ders süresi artırılırsa bu yöntemlerin uygulanmasını görmemiz açısından çok iyi olur.

❖ *Öğrenme metotları gerçekten çok güzel anlatılıyor fakat akılda kalıcılık olarak öğrenilen metotları belirli bir zaman diliminde uygulamalı olarak yapılsa daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum.*

Öğrenciler sözkonusu derste yaklaşımların aynı zamanda uygulanmasını istemekte, böylece daha kalıcı ve aydınlatıcı olacağını düşünmektedir. Bu ders 2 saatlik bir ders ancak 2019-2020 eğitim-öğretim döneminden önce 'Özel Öğretim Yöntemleri' adı altında 4 saatlik bir ders şeklinde yürütülmekteydi. Böylece 2 saat kuramsal 2 saat ise yöntemlerin uygulanmasına geçilerek verimli bir ders işleme olanağı vardı. Ancak 2 saatlik bir süre yöntemlerin sadece kuramsal boyutun aktarılmasına yetmektedir.

Dersin içeriği ile ilgili olumlu yorumlar ise şöyledir:

❖ *Olumsuz düşüncem yok. Bir öğrenciye Almanca öğretirken, hangi yolları izleyebileceğimi öğreten bir derstir. Öğretmenlik açısından beni geliştireceğini ve öğrencime yararlı olacağımı düşünüyorum. Her metot özel ve yerinde kullanıldığında etkilidir. Elimden geldiğince hepsini öğrenmenin bana ve mesleğime fazlasıyla fayda sağlayacağını düşünüyorum.*

❖ *Gelecekte bir Almanca öğretmeni olacağımız için pek de bir olumsuz yanını göremiyorum. Sınıfımızda işleyeceğimiz derslerde kullanabileceğimiz çok etkili teknikler öğreniyoruz.*

❖ *Ben yeni teknikler öğrenince çok mutlu oluyorum. Farklı ders anlatma teknikleri ders anlatımına yeni bir bakış açısı kazandırıyor. Çok güzel teknikler öğretiliyor. Ama uygulamak için ne vaktimiz ne ortamımız var. Öğrendiklerimizi uygulayarak pekiştirebilsek yani böyle bir imkanımız olsa daha güzel olabilir.*

❖ *Çok memnunum kısa ve öz işliyoruz, pratik oluyor. Aslında mesela bilginin bize verilmesi ve bizim o bilginin üzerine araştırmalar ve fikir çalışmaları yapmamız. Yani bireysel öğrenme metodunu geliştiren bir ders olduğunu düşünüyorum […].*

❖ *Derste işlediğimiz konuları ileride öğretmen olarak bireylerin bilmesi gerektiği konular olduğunu düşünüyorum. Derste işlediklerimiz ile ilgili gerçek hayattan verilen örneklerin de yeterli olduğunu düşünüyorum.*

❖ *Genel olarak olumlu düşünüyorum. Konuları bilmek, dilde yeterli olmak bir yabancı dil öğretmeni için yeterli kalamaz. Çocuklara nasıl yaklaşmamız gerektiğine dair taktiksel yöntemler öğrenmemiz oldukça mantıklı.*

❖ *Bölümümüz gereği öğretmenlik ön planda ve buna bağlı olarak ileriki yıllarda kullanabileceğimiz metotlar öğretilmekte. Eksileri ve artıları ile metotlar öğreniliyor ve hatta harmanlanarak gelecekteki öğretmenlik planımızı ışık tutuyor. Bu tarz eğitim derslerinin faydalı olduğunu düşünüyorum.*

❖ *Bu ders bence şikâyetçi olduğumuz öğretmenlere benzememesi için bize öğretiliyor. Çünkü bir öğretmenin öğrencilerine ulaşmasının onlarca yolu olduğunu gördük. İlk kez gördüğüm metotlar vardı ve bu metotların birçoğu zahmetli veya pahalı değil, geleceğin öğretmenleri olarak bu dersi aldığım için mutluyum çünkü bizler için fikir niteliğinde.*

Öğrencilerin bu yorumları, yöntemlerin bilinmesi gerektiğini ve öğretmen adayı olarak hem kendilerini hem de derslerini geliştirmeleri için alternatif yöntemlerin önemli olduğunu göstermektedir.

3. Soru: Alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerini bir eğitimcinin bilmesi önemli midir? Neden?

Bu soruda ise, bu ders kapsamında hem geleneksel hem der alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerini gören öğrencilere özellikle alternatif yöntemlerin önemi sorulmuştur.

❖ *Önemlidir, çünkü her gün aynı şekilde dert işlersek öğrenci sıkılır ve derse ilgisi azalır. Ama bu yöntemler sayesinde dersin akıcı ve dinlenir olacak. Öğrenci bu dile meraklı ve başarılı olacak*

❖ *Evet, çok çok önemli. Çünkü artık o sıradan monoton ders anlatımından uzaklaşıp çocukların yetenek ve durumuna göre bu farklı yöntemlerin olduğunu bilmeleri ve uygulamaları açısından çok önemli.*

❖ *Her çocuğun mizacı ve yetiştirilme tarzı farklıdır ve bunlar öğrenmeyi etkiler. Farklı teknikler/yöntemler öğrenerek sınıfa uygun öğrenciye uygun yöntem uygularız. Aynı her ilacın her insana iyi gelmemesi gibi bakıyorum bu derse. Derste öğrendiklerim ise alternatif tıp oluyor ☺*

❖ *Kesinlikle önemlidir. Öğretmen görevini yaparken bu gibi çeşitli yöntemler öğrenciyi motive edecektir. Derslerinde farklı metotlara yer veren öğretmeni*

öğrenci heyecanla bekler. Bu heyecan öğrenmeyi de etkiler. Akılda kalıcılık artar. Bu gibi avantajları olacağından, dil öğretim yöntemleri bilinmelidir.

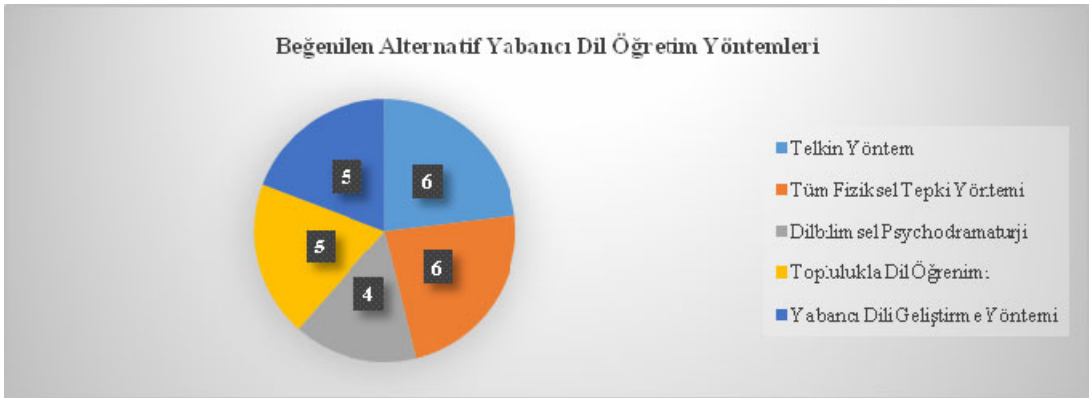
❖ *Önemlidir, bana göre bir eğitimci gerçek anlamda her konuda donanımlı olmalıdır. Özellikle de yabancı öğretmeni ise bu din öğretimi konusunda kendini geliştirmeli, olabildiğince fazla yöntem bilmeli. Öğrencilerine onların da durumunu, seviyesini ele alarak en uygun olanını uygulamalıdır. Gerekirse bu yöntemlerin tümünü sırası denemelidir.*

❖ *Klasik kalıplaşmış bir öğretim, ne yazık ki bu zamana kadar hiçbir şey öğretmedi. Genelde uzaklaştırmıştır. Yeniliklere açık ve daha yapıcı olunması en doğrusudur.*

Öğrencilerin hepsi bu soruya olumlu cevap vermişlerdir, bu da yeniliğe açık ve bir şeylerin değişmesi gerektiğinin farkında olduklarını göstermektedir.

4. Soru: En çok hangi alternatif dil öğretim yöntemini beğendiniz? Neden?

Bir sonraki bölümde öğrencilere anketin uygulandığı zaman dilimine kadar işlenen 5 alternatif yabancı dil öğretim yöntemi ile ilgili sorular sorulmuştur. İlk soru, hangi alternatif öğretim yöntemini beğendikleri ile ilgiliydi.



Şekil 2: 'En çok hangi alternatif öğretim yöntemini beğendiniz? Neden?' sorusuna yönelik veriler.

Öğrenciler arasında yöntemler eşit beğenilmiştir. Tekin yöntemi beğenen öğrenciler; müziğin gücüne inanmış. Müzik sayesinde eğitimin eğlenceli, dinleme odaklı olduğundan öğrenilen yabancı dili daha fazla duyacaklarını ve böylece kalıcı bir bilgi aktarımı olduğunu düşünmekteler.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'nde ise, eğitimin daha hareketli, aktif ve böylece verimli geçeceği düşünülmektedir. Ancak bu yöntemin daha çok küçük çocuklar

üzerinde etkili olacağı varsayılmıştır. Ama beğenilen en önemli özelliği, görsellik ile konunun da akılda kalıcı olacağı düşüncesidir.

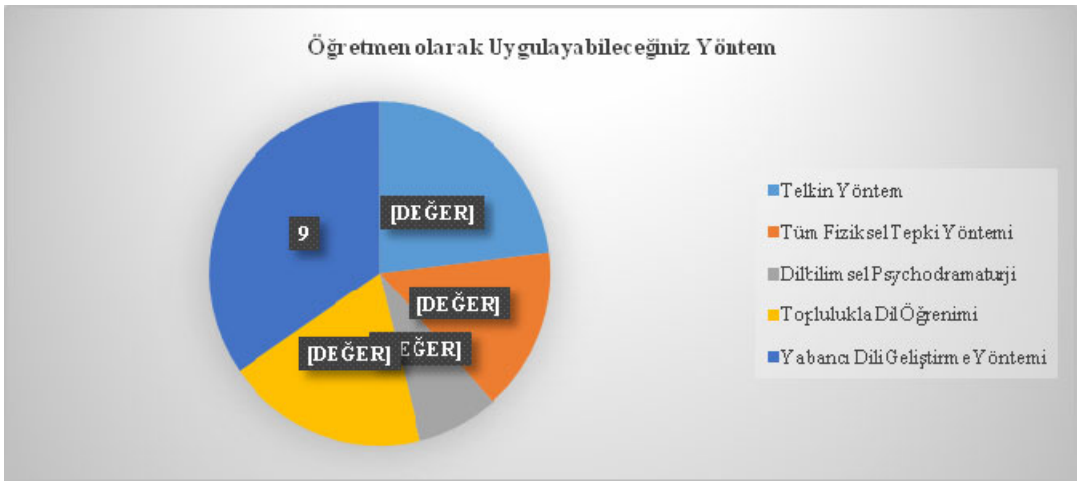
Dilbilimsel Psikodramaturji yöntemine yönelik düşünceler ise, maskeli yaklaşımın utangaç olan ve söz konusu yabancı dile mesafeli duran öğrencilerin kazanılması için önemli olduğudur. Bu anlamda bir öğrencinin şu ifadesi eğitimde göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir: *Maskeli yaklaşım benim favorim, çünkü sınıfımda herkesin aktif katılmasını isterim. Bu her zaman mümkün olmuyor, çünkü zorbalığa uğrayan veya tamamen yapısal olarak utangaç çocuklar var. Her ne kadar zeki ve çalışkan olsalar da, o ışığı ortaya çıkaramayan binlerce öğretmen ve kendindeki ışığı değerlendiremeyen binlerce öğrenci olduğunu varsayarsak, bu yöntem birçok insanın hayatını değiştirebilir.*

Toplum Odaklı Dil Öğretimi Yöntemi 5 öğrenci tarafından çok beğenilmiş. Neden olarak da, dile aktif bir şekilde maruz kalındığını, çok fazla konuşma odaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi ise, yöntemin adım adım ilerlemesi, hem okuma, hem yazma hem de dinlemeye odaklanması ve bunların adım adım yapılması öğrencilerin beğenmesine neden olmuştur.

5. Soru: En çok hangi yöntemi öğretmen olarak uygulayabileceğinizi düşünüyorsunuz? Neden?

Bir sonraki soruda ise, öğrencilerin öğretmen olarak hangi yöntemi uygulayabilecekleri soruldu, beğenilen yöntemlerden farklı bir sonuç çıkması öncellikle şaşırtıcı, ancak nedenleri incelendiğinde gerekçelerinde öğrencilerin haklı olduğu görülmektedir. Geleceğin öğretmenleri eğitim-öğretim şartlarını ve imkânlarını göz önünde bulundurarak bu soruyu yanıtlamışlardır.



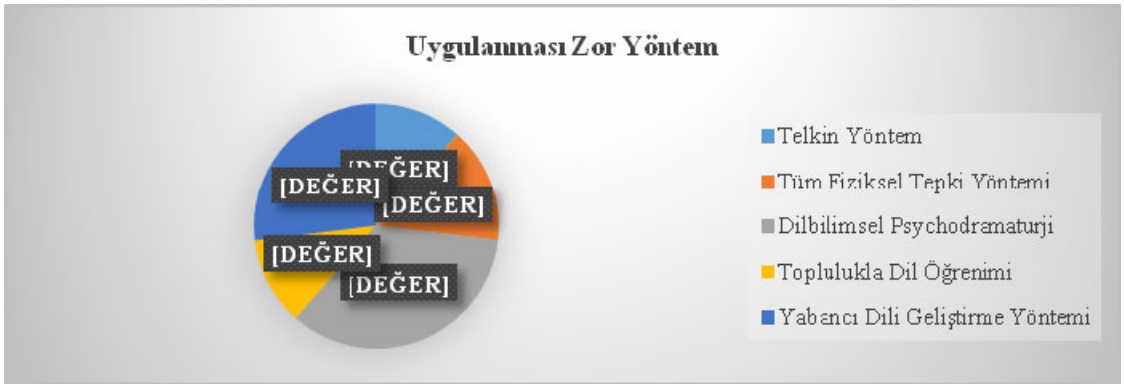
Şekil 3: 'En çok hangi yöntemi öğretmen olarak uygulayabileceğinizi düşünüyorsunuz? Neden?' sorusuna yönelik veriler.

Bu bölümde 4. ve 5. sorunun karşılaştırılması yapılacak olursa. Bu bölümde en çok tercih edilen yöntem 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi'dir. Öğrenciler tarafından, birçok beceriye hitap etmesi dışında, sınıflarda teknolojik eksikliklerden kaynaklı olarak ve bu yöntemin teknolojik bir araç gerece ihtiyaç duyulmadan kullanılabileceği için uygulanması daha kolay olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflarda bu yöntemin uygulanması hem daha kolay hem de tüm sınıf etkin olacağı belirtilmiştir.

❖ *Öğrenci sayısına bağlı olarak sınıf yönetimini daha kolay yapabileceğimi düşünüyorum. Elbette diğer yöntemlerde aralarda kullanılabilir. Ancak bu yaklaşımla gramer odaklı olmayan becerilerin de gelişmesini sağlayabileceğimi düşünüyorum.*

6. Soru: En çok hangi yöntemin uygulanması zordur? Neden?

Bir sonraki soruda ise, hangi yöntemin uygulanmasının zor olduğu sorulmuş ve en çok 'Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemi' ve 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi' seçilmiştir.



Şekil 4: 'En çok hangi yöntemin uygulanması zordur? Neden?' sorusuna yönelik veriler.

Telkin Yöntemde müziğin dikkat dağıtıcı olduğu ve böylece öğrenmenin zorlaşabileceği söylenmiştir. Ayrıca bu yöntemin ezbere dayalı olduğunu ve böylece dilin mantığını anlayamayacaklarını belirtmişlerdir.

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde ise, sınıfın birliğini sağlamanın güç olabileceği ve bir kargaşa ortamı olacağı düşünülmektedir.

Uygulanması en zor bulunan yöntem, Dilbilimsel Psikodramaturji Yöntemidir. Öğrenciler bu yöntemde aslında kendiler de huzursuz olacaklarından bu yöntemi beğenmemiş ve birçoğu alışılagelmiş bir yöntem değil yorumu

yapmıştır. Uygulanan öğrencilere aynı etkiyi yaratmayacağını, büyük sınıf gruplarında kısıtlı uygulama imkânın olduğunu ve böylece etkili olamayacağını, öğrencileri korkutabileceğini ve malzeme ile zaman sorunu yaşayabileceğini belirtmişlerdir.

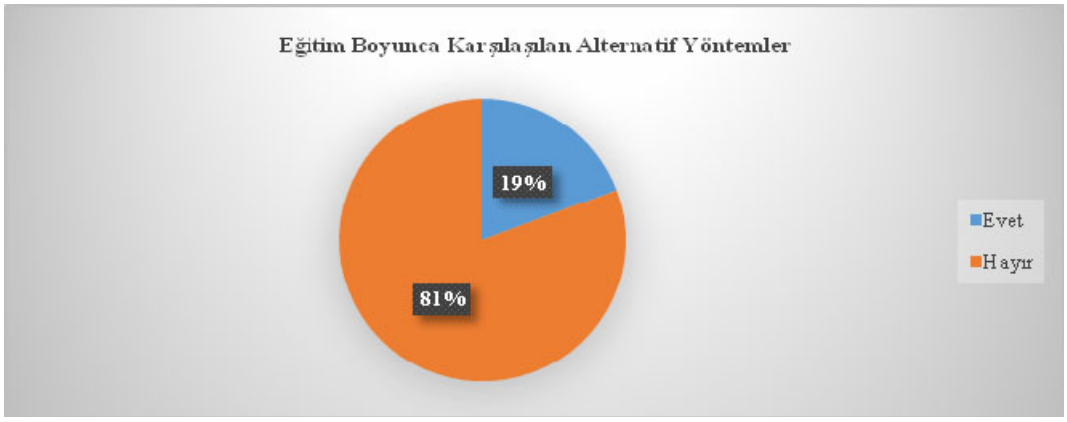
Toplulukla Dil Öğrenimi Yöntemi için de, sıkıcı olduğunu ve bireysel öğrenimi tercih eden öğrenciyi kaygılandıracağını düşünmekteler.

Yabancı Dili Geliştirme Yönteminde ise, baskıcı bir yöntem olduğunu ve bu baskının hata yapma kaygısının çoğaltabileceğini, ayrıca güzel bir yöntemin olduğunu fakat ders süresinin az olmasından dolayı aşamalarının çok uzun olduğunu ve sabır gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için, öğretmenin alanında çok iyi olması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

İşte yine bu noktada aynı sorun ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerin öğretmen adaylarına uygulanarak öğretilmesi şart olmuştur, uygulanmadığı için öğrenciler yöntemlerin etkisini tam kavrayamamakta ve sadece düşünceler sadece varsayımlar üzerinde yapılmaktadır.

7. Soru: Eğitim boyunca bu yöntemlerin özelliklerinden biri ile karşılaştınız mı? Evet ise, hangi yöntem nerede, ne zaman ve nasıl uygulandı?

Yöntemler hakkındaki değerlendirmelerinden sonra öğretmen adaylarına eğitim boyunca bu yöntemlerin özelliklerinden biri ile karşılaşıp karşılaşmadıkları ve karşılaşmaları halinde nasıl diye sorulmuştur.



Şekil 5: ‘Eğitim boyunca bu yöntemlerin özelliklerinden biri ile karşılaştınız mı? Evet ise, hangi yöntem nerede, ne zaman ve nasıl uygulandı?’ sorusuna yönelik veriler.

Öğrencilerin büyük bölümü bu yöntemlerin hiç biriyle karşılaşmamış. Karşılaşanlar ise, belirli bir aşamasıyla veya benzer bir yaklaşımla söz konusu yöntemle karşılaşmıştır. Karşılaşanların yorumları incelendiğinde ise, alternatif yöntemlerin özelliğine neredeyse benzemeyen özelliklerden bahsettikleri görülmektedir.

❖ *İlkokul döneminde Telkin yöntemi ile karşılaştım. Dil öğrenirken dinlediğim keyifli şarkıları ezberlemem bir okul dışında da şarkıdan öğrendiğim güzel kalıpları dile getirmem, dil öğrenimimi daha kalıcı hale getirdi.*

❖ *Ortaokul ve lisede 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi' ile karşılaştım. Ama her aşaması uygulanmadı. Bir metin dinletiliyordu daha sonra bizden aklımızda kalan kelimeleri yazmamız isteniyordu bunu yaptıktan sonra öğretmenimiz metni kendi okuyup daha sonra her öğrenciye bilmediği bir kelimeyi söyleterek tahtaya yazıyordu. O kelimelerin üzerinde çalışıyorduk.*

❖ *Evet, Örneğin Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi. Ortaokulda İngilizce öğretmenim İngilizce kelimelerin Türkçe karşılığını vermeden sınıfta bulunan tüm materyalleri göstererek öğretirdi. O eşyaların İngilizcelerini hayatım boyunca daha kalıcı öğrenmemizi sağlamıştır.*

❖ *Lisede son sınıfta İngilizce dersinde yabancı dili geliştirme yöntemini uyguladık. Öğretmen önce okuyordu biz kelimeleri yazıyorduk. Sonra metin bize dağıtılıyordu, tek tek hepimiz okuyorduk. Sonra öğretmen okuyordu ve biz anladığımız şekilde yazıyorduk.*

❖ *Yabancı dili geliştirme yöntemini 11. sınıfta İngilizce derslerimizde kullandık. Tamamı uygulanmasa da dinleme ile başlanıp ufak notlar alınması istendi. Ardından sıra arkadaşımız ile bu kelimeleri tartışarak, ikinci kez dinletildiğinde yapılan imla hatalarını ve benzeri şeyleri görmemiz sağlandı.*

İfadeler incelendiğinde, öğrencilerin yöntemleri aslında çok fazla bildikleri söylenemez. Genellikle yöntemin birkaç özelliği akıllarda kalmış ve o özellik üzerine yorum yapılmıştır. Bu durumda bu yöntemlerin daha yoğun ve uygulanarak işlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yani daha bilinçli bir öğrenme gerçekleşmesi adına, yaşayarak öğrenme yaklaşımı bu derse entegre edilmelidir.

8.Soru: Bu yöntemler yabancı eğitimi dışında hangi derslerde durumlarda uygulanabilir? Fikrinizi beyan edin.

Öğrendikleri yöntemleri yabancı dil dersin dışında hangi derslerde veya durumlarda uygulayabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin birçoğu Edebiyat, Türkçe ve Tarih derslerinde uygulanabileceğini düşünmektedir.

❖ *Edebiyat derslerinde olabilir. Önce dinleyip sonra okuyup daha sonra ne anladığımızı ölçmek için. Edebiyattaki karmaşayı da çözmüş oluruz.*

❖ *Bence edebiyat gibi öğrencilerin genel anlamda sıkıldığı derslerde uygulanabilir.*

❖ *Edebiyat ve tarih gibi derslerde tekdüze anlatım yerine çeşitli yöntemlerle akılda kalıcılık arttırılabilir, dikkat çekici dersler sağlanabilir.*

❖ *Bu yöntemler aynı zamanda tarih derslerinde uygulanabilir, mesela Telkin yöntemi Tarih dersine uygun hale getirilip etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Tarihi olaylar ve önemli kısımlar veya kişiler daha akılda kalıcı olur.*

❖ *Bence bu yöntemler okulda Türkçe dersi için uygulanabilir. Çünkü ikinci dilimizi daha iyi kullanabilmek için kendi ana dilimizi de iyi kullanmamız gerekiyor ve bu yöntemler Türkçe dersinde kullanılarak kendi dilimizi daha iyi kullanmamızı sağlayabilir.*

❖ *Anaokulunda çocuklara dilini öğretirken belli başlı yetenekler öğretilirken bu yöntemler kullanılabilir.*

❖ *Bence maskeli yöntemi okuldaki sınıf öğretmenleri kullanabilir. Küçük öğrenciler 23 Nisan, okuma bayramı gibi törenlerde şiir okumakta zorlanıyorlar. Alıştırma olabilir.*

❖ *Maskeli yöntemi fikrini beyan etmekte zorluk çeken öğrenciler için ders katılım açısından iyi olabilir.*

❖ *Sözel olarak verilen derslerde uygulanabilir. Öğrencilerin hangi dilde olursa olsun, bu yöntemlerle derste başarılı olabileceğini düşünüyorum.*

❖ *Yabancı dil dışında diğer öğrenime dayalı sözel derslerde de bu yöntemin kullanılması bence eğitim kalitesini artırır. Ezbere dayalı öğretim ile öğrenim yerini tam öğrenmeye ve örneklendirebilme becerisini kazanmaya yönlendirir.*

❖ *Bu yöntemler eğitim fakültelerinin Formasyon Derslerinde de uygulanabilir/ uygulanmalıdır.*

Bir sonraki soruda ise, ‘Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları’ dersinde hangi konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiği sorulmuştur. Genel anlamda dersin içeriğinden memnun olan öğrenciler, en çok derste yöntemlerin uygulanmamasından şikâyetçidir.

9. Soru: Bu ders sürecinde hangi konu/ konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

❖ *Teknikleri bizimde uygulayabilmemiz için bir imkân olabilirse eğer daha mükemmel bir ders olabilir. Çünkü öğretmen olduğumuzda teknikleri denemeden uygulamadan tam öğrenemeyebiliriz. Şimdi hem öğrenir hem uygularsak, hem biz daha tecrübeli olmuş oluruz hem de çocuklara daha bilinçli bir şekilde aktarabiliriz.*

Bir sonraki şekilde 9. soruya yönelik öğrencilerin talepleri özetlenerek gösterilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin Ders ile ilgili Talepleri

- Ağırlıklı Konuşma Becerisini Geliştirecek Yöntemleri İşlemek
- Ders Saati Yetersiz
- Yöntem Yaratma/Geliştirme
- Yöntemleri Uygulamak
- Dört Beceriyi Kapsayan Yöntemlerin Öğretilmesi
- Geleneksel Yöntemlerin Hızlı İşlenmesi, Daha Fazla Alternatif Yöntemler Üzerinde Durulması

Şekil 6: Öğrencilerin ‘Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları’ ile ilgili talepleri

Son soruda ise, yine ders ile ilgili söz konusu dersi almadan önce beklentilerinin ne olduğunu ve dersi aldıktan sonra beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulmuştur.

10. Soru: Bu dersi almadan önce beklentileriniz nelerdir? Dersleri aldıktan sonra hangi beklentilerinizin karşılandığını/karşılanmadığını düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

❖ *Dersi almadan öylesine taktik verme dersi diye düşünüyordum. Fakat yöntemleri öğrenip, onlar hakkında konuştukça acaba ben dersimde hangisini kullanabilirim diye düşündüm. Farklı bakış açısı kazandırıyor gerçekten. Daha önce bir dersi nasıl farklı işlerim diye hiç düşünmemiştim.*

❖ *Aslında beklentim farklı değildi, nelerle karşılaşacağını biliyordum. Sadece uygulamanın aktif olması gerektiğini düşünüyorum.*

❖ *Öğretmen olduğum zaman hangi teknikleri uygulayabileceğimi bekliyordum ki öyle de oldu. Tamamen beklentilerime göre bir ders oldu. Kendime uygun tekniği öğrendim ve ileride kullanacağımı düşünüyorum.*

❖ *Dersle alakalı beklentimi karşılamaya tek şey uygulama olmadan ilerlememiz. Onun harici bir öğrenciye yabancı dil öğretirken hangi yolları izleyeceğimi öğreten bir ders oldu. Beklentimi karşıladı.*

❖ *Açıkçası dersi ilk duyduğumda kafamda çok bir şey canlanmamıştı, fakat dersi almaya başlayınca az çok ne yaptığımızın farkına vardım ve kesinlikle her öğretmen adayının bu dersi alması gerektiğini düşünüyorum. Farklı bir bakış açısı kattı ve hayal gücümü geliştirdi.*

❖ *Bu ders hakkında aslında çok bir fikrim yoktu. Beklentim düşüktü yani. Ama şu an bunun tersini düşünüyorum. Öğrendiğimiz yöntemler bizim için çok kıymetli ve önemli. Bunları uygulayacağımı düşünüyorum, yani bu dersi aldığım için kendimi şanslı hissediyorum.*

❖ *Aslında ben daha çok uygulayarak yöntemlerin öğretilmesini bekliyordum.*

Son sorunun yorumlarına bakıldığında, bu dersin öğrencilerde etki yarattığı görülmektedir. Ancak bu dersin sadece bir dönem olması ve iki saati kapsaması sadece kuramsal bilgiye yeterli zamanın kalmasına neden olmaktadır. Derste öğrencilere yöntemleri uygulama fırsatı olsa, yöntemlerin kavranması açısından daha verimli bir ders olacaktır. Öğrenciler, yöntemler hakkında fikirlerini beyan ederken, genel özellikleri akıllarında kaldığı görülmüştür. Alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerin işleyiş biçimlerinde ince ayrıntılar göz ardı edilmiştir. Uygulamalı olarak alternatif yöntemler anlatılabilseydi, bu düşüncelerin farklı olma ihtimali çok yüksektir.

4.SONUÇ

Araştırmanın verilerini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerin 'Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri' ve sözkonusu yöntemlerin işlendiği 'Almanca Öğrenme ve Öğretimi Yaklaşımları' dersi ilgili görüşleri oluşturmaktadır. Öğrencilere, yani geleceğin Almanca öğretmenlerine yaklaşımlarla ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmış ve veriler bu anket yardımıyla toplanmıştır.

Analiz edilen veriler sonucunda, bu çalışma göstermiştir ki, etkili bir öğrenme adına yabancı dil eğitim-öğretimde köklü bir değişiklik şart. Öğretmen adaylarının, yabancı dil eğitim-öğretim ile ilgili yaptıkları, dilbilgisi ağırlıklı, özensiz, ezbere dayalı, sınav odaklı, çok fazla tekrara dayalı, tek düze, az ders saati, öğretmenin yetersiz bilgisi, düz anlatım, dört temel becerinin dikkate alınmaması, materyal eksikliği ve yanlış yaklaşımların uygulanması gibi tanımlamaların yerine öğrenci odaklı yöntemler ön plana çıkarılarak yabancı dil dersleri yeniden şekillendirilmelidir.

Bu tanımlamalar neticesinde, alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerine merak duyulmakta ve geleceğin öğretmen adayları gerekli olduklarının bilincindeler. Ancak bu yöntemlerin daha iyi kavranabilmesi adına, 'Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları' dersin ders saatleri fazlalaştırılarak, yöntemlerin uygulanmasına imkânı yaratılarak daha etkili ve bilinçli bir öğrenme gerçekleşmelidir. Aynı zamanda dört temel beceriye bilhassa konuşma becerisine yönelik daha fazla alternatif dil öğretim yöntemlerine yer verilmesi öğrencilerin arzuları içerisindedir.

Çalışmada 5 farklı alternatif yabancı dil öğretim yöntemine yönelik soruların cevabı, aynı zamanda bu yöntemlerin öğrenciler üzerinde ne gibi etki yarattığını da ortaya çıkarmıştır. Yabancı dil dersinde müziğin, hareketliliğin, ağırlıklı olarak öğrenilen yabancı dilde konuşmanın, dört temel becerinin adım adım işlenmesinin yabancı dil dersinde etkili bir öğrenme için gerekli olduğu görülmüştür.

Kısacası; etkili bir yabancı dil eğitim-öğretimi adına üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde daha fazla alternatif yöntemler, teknikler ve yaklaşımlar öğretilerek, öğretmen adaylarının yabancı dil derslerini verimli hale getirmeleri sağlanmalıdır. Bu yöntemleri yalnız klasik dilbilgisi derslerinde değil, özellikle

edebiyat eğitim ve öğretiminde de uygulamak mümkündür (bkz. Darancık 2012; 2015; Aksöz 2017; 2021).

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Aksöz, M. (2021). Grupla Dil Öğretim Yöntemi İle Yabanci Dilde Edebiyat Öğretimi. *Schriften zur Sprache und Literatur V,* Konya: Çizgi Yayınevi, 177-189.

Aksöz, M. & Balcı, T. (2018). Deutsch als Zweite Fremdsprache an Anadolugymnasien. Kompetenzerwartungen Undkompetenzniveaus. *Schriften zur Sprache und Literatur II*, London: IJOPEC Publication, s. 104-111.

Balcı, T. & Kanatlı, F. (2001). Zum Problem der Kasuswahl bei Wechselpraepositionen. Eine empirische Untersuchung, *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s. 12-17.

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

Darancık, Y. (2012). 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi' ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, cilt 21, 2, s. 255-268,

Darancık, Y. (2015). *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması*. Stuttgart: OmniScriptum GmbH Co. KG.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis*. London: Sage Publications.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİYAT ALGISI VE EDEBİYAT EĞİTİMİ ÜZERİNE

(KONYA ÖRNEĞİNDE)*

Ali Osman Öztürk

Necmettin Erbakan Üniversitesi

aosmanoz@yahoo.com

Çeviren: Gülsün Kaya

Necmettin Erbakan Üniversitesi

1. GİRİŞ

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin genel olarak İngilizceyle sınırlandırılmış olması ve Almanca bölümlerine de epeydir ortaöğretimde İngilizce dersi alan öğrencilerin gelmesi nedeniyle Almanca yabancı dil sınıflarında edebiyatın dil materyali olarak kullanılmasında sorunlar yaşanmaktadır. Nuran Özyer´e göre hazırlık sınıfındaki bir yıllık Almanca kursu Almanca yazılmış eserleri anlamak için yeterli değildir (bkz. 2020: 19).

Öte yandan Otto Holzapfel, Türkiye´deki öğrencilerin Almanya'dakilere kıyasla farklı eğitim ön koşulları olduğundan bunun niteliksel bir farkla kıyaslanmaması gerektiğini ve bu nedenle kişinin yeni öğretme ve öğrenme stratejilerine uyum sağlaması gerekebileceğini düşünmektedir (bkz. Flohr / Holzapfel 2020: 142, 148).

* Bu makale yazarın *XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven"* (26.07. - 02.08.2020, Palermo-Italien) künyeli uluslararası toplantıda sözlü olarak sunduğu "Zur poetologischen Bildung der Studierenden in der Auslandsgermanistik (am Beispiel der Türkei)" başlıklı bildirinin Türkçesidir. Almanca sürümü için bkz. *Jahrbuch für Internationale Germanistik Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)* (Bd. 11). Hrsg. Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann, BEIHEFTE Band 11, 43-55.

Almanca okuyan yükseköğrenim öğrencilerinin okuma deneyimleri üzerine yapılan önceki araştırmalar, bunun çözülmesi gereken açık ve kalıcı bir sorun olduğunu gösteriyor (bkz. Balcı 1991; 1996). İlgisi olan öğrencilerin dil, kültür ve edebiyat becerilerini geliştirmek için derste kullanılan, bir araya getirilmiş özel metinler vardır. Bunlar içerisinde gizli tehdit barındırır. Öyle ki derste kullanılan bu metinlerin öğrencilerin dil ve edebi seviyelerine uygun olup olmadığına genellikle dikkat edilmez (bkz. Ünal 2010: 26, 38 vd.; Ünal 2018'den alıntı: 57).[61] Öğretmenin sıkı kontrolü altında olan edebiyat dersleri, Türk eğitim sistemindeki öğrenme-öğretme alışkanlıkları nedeniyle genellikle zaten çekingen olan öğrencileri daha pasif bir öğrenme tutumu benimsemeye yöneltmektedir. Dil düzeyine uygun olmayan metinler kullanıldığında öğrenci merkezli derslere aktif katılım zorlaşır; bu da beceriyle ilgili tartışmalara ve etkileşimli görüş alışverişine engel olma eğilimindedir (bkz. Ünal 2018: 57).[62] Çiğdem Ünal'ın araştırmasına göre Türkiye'deki Almanca öğretmeni yetiştiren bölümlerde %68,7 oranıyla en çok kullanılan metin düzyazı, en az tercih edilen ise şiirdir (bkz. 2018: 63). Nünning (1997: 2) ve Wiater'ın (2002: 103) izinden giden Ünal, toplumda ve okulda ya da materyal ve sınıftaki uygulama yöntemlerinde gelişmelere paralel bir değişimin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Aşağıda Türk öğrencilerinin *kimi*, *neyi*, *niçin* okumayı tercih ettikleri, "Edebiyat Bilimi" kavramından ne anladıkları ve bu terimle neleri ilişkilendirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin edebiyat eğitimi için özel derse ihtiyaç duyup duymadıklarını tespit etme amacı göz önünde bulundurularak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1)Katılımcılar en son ne zaman, nerede ve hangi yazarın okumasına katıldılar?

2)En sevdiğin Türk yazar kim, hangi eseri ve neden?

3)En sevdiğin Alman yazar kim, hangi eseri ve neden?

4)En sevdiğin edebi tür hangisidir?

5)En sevdiğin edebiyat yazarı kim ve neden?

---

[61] Bu konuda Holzapfel, Türkiye'deki deneyimine dayanarak gerekçelerini somut örneklerle açıklamaya çalışır (Flohr/Holzapfel 2020: 144).

[62] Çavuşoğlu ve Tepebaşılı (2020: 129-154), bu konuyu "Avrupa Ortak Referans Programı Çerçevesi açısından sınıflandırılmış metinlerin öğrenci performansı ve öğrenmenin sürdürülebilirliğine etkisi" perspektifinden incelemektedirler.

6)Katılımcılar, müfredat dâhilinde sınav olmaksızın her hafta edebiyat dersi almak veya böyle bir derse katılmak isterler mi?

Bu amaçla 11.12.2018 tarihinde Necmettin Erbakan Üniversitesinde "Metin Bilgisi" dersini alan 3. sınıf (2017/2018) öğrencilerinden 59 kişinin katıldığı bir anket çalışması yapılmıştır. Yaş ortalaması 22 olan 50 kız ve 9 erkekten oluşan Almanca öğretmenliği öğrencileri, edebiyat anlayışlarına yönelik sorulan açık uçlu soruları yazılı olarak yanıtladılar.

Elde edilen veriler daha sonra Excel programı yardımıyla oluşturulan grafiklerle işlenerek sıklıklarına göre betimsel olarak analiz edilmiş ve niteliksel olarak tartışılmıştır.[63]

2. ELDE EDİLEN VERİLERİN BETİMSEL ANALİZİ

2.1 Öğrencilerin Yazar Okuma Etkinliğine Katılımı



Grafik 1: Öğrencilerin Yazar Okuma Etkinliğine Katılımı

Grafik 1, ankete katılanların, yaklaşık %54'ünün[64] "en son ne zaman bir yazar okumasına katıldınız" sorusunu yanıtsız bıraktığını göstermektedir; bu, öğrencilerin yarısından fazlasının herhangi bir yazarın okuma etkinliği hakkında hiçbir fikri olmadığı anlamına gelir. Bu deneyimi yaşayanların büyük

[63] Bununla birlikte bu çalışma deneysel kanıtları değil anekdot niteliğinde bir vaka raporunu temsil etmektedir. Bu nedenle sadece Konya öğretmenlik anabilim dalı için geçerli sayılabilecek bu sonuçlar Türkiye geneline teşmil edilemez.

[64] Daha iyi okunması ve telaffuz edilebilmesi açısından yüzdelik sayılar metin akışında yukarı veya aşağı yuvarlanmıştır.

çoğunluğu, Konya´da yerel olarak tanınan bir yazarın bu araştırmanın sahibinin daveti üzerine 2017 de yapılan okuma etkinliğine işaret ediyor. Genel olarak bakıldığında, ankete katılanların yaklaşık %86´sının araştırma anına kadar herhangi bir yazar okumasına katılmadığı söylenebilir.

Yazarların isimleriyle ilgili bir sonraki sorunun cevabı daha ilginç: Anabilim dalının konuğu olarak gelen yerel romancı Fatma Şeref Polat dışında adı geçen yazarlar, yazar değiller. Dolayısıyla, katılımcıların yaklaşık %53'ü, şimdiye kadar herhangi bir okumada bulunmadığı için bir yazar adı verememektedir.

O halde, ilgili okumanın nerede yapıldığını öğrendiğimizde şaşmamak gerekiyor: Yanıt verenlerin (%32 + %7 =) yaklaşık %39'u öğrenim gördükleri şehir Konya´yı belirtiyorlar. Bu da ortaöğretimlerinde kendi memleketlerinde neredeyse hiçbir yazarla tanışmadıklarını gösteriyor (bkz. Grafik 2).



Grafik 2: Yazar Okumalarının Yeri

2.2 Nedenleriyle En Sevilen Türk Yazarlar ve Eserleri

Öğrencilerin edebi olanla olmayanı birbirinden ayırıp ayırmadıklarını ve nasıl ayırt ettiklerini belirlemek için en sevdikleri Türk ve Alman yazar ile en sevdikleri eseri adlandırmaları ve gerekçelendirmeleri istendi: Nazım Hikmet ve Reşat Güntekin'in her biri %7 ile; Halit Ziya Uşaklıgil, Zülfü Livaneli ve Canan Tan her biri %5 ile; Elif Şafak, Sabahattin Ali, Cengiz Aytmatov ve Tarık Buğra şiir yazarları olarak her biri %3 ile ön plana çıkarken, diğer isimler sadece bir kez anılıyor. İlginç bir şekilde siyasi ve ideolojik yönelimli yazarlar (örneğin H.N. Atsız, Y. Bahadıroğlu, E. Şenlikoğlu gibi) ve tanınmış popüler bilim yazarları (örneğin D. Cüceloğlu gibi) da bu isimler içerisinde yer alıyor. Bir başka çarpıcı bulgu ise Orhan Pamuk gibi Nobel ödüllü bir yazara ya da Orhan Veli Kanık, Yaşar Kemal, Ömer Seyfettin gibi çok okunan yazarlara pek ilgi gösterilmemesidir.

Bu, favori eserler listesine yansır, ancak bahsedilen başlıklar (diğerlerinde olduğu gibi) filme alınmış veya dijital olarak erişilebilen romanlardır. Bunlar arasında sadece yedi edebi eserden bahsedilmektedir. Listeyi üç siyasi-ideolojik ve popüler ya da sözde bilimsel başlık tamamlıyor.

Öğrencilerin En Sevdiği Türkçe Eser bağlamında *boş* işaretleyen iki öğrenci dışında şu eserlerin adı veriliyor:

Aşk (2 kez), Sefiller, Karlı Kayın Ormanı, Aylak Adam, Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Aşk-ı Memnu (3kez), Türk Ülküsü, Çile, Sunguroğlu, Kuyucaklı Yusuf, Lavinia, Çanakkale Şehitlerine, Beyoğlu Rapsodisi, Kardeşimin Hikayesi (2 kez), Mutluluk, Toprak Ana (2 kez), Fatih Harbiye, Kaşağı, Sen 17 Yaşımsın, İstanbul Yüzlü Kadın, Kırmızı Başlıklı Kız Serisi, İstanbul'u Dinliyorum, Ceviz Ağacı, Vatan Yahut Silistre, Çalıkuşu (2 kez), Portreler, İçimizdeki Biz, Osmancık (2 kez), Şah ve Sultan, Zehra, Eroinle Dans, Kürk Mantolu Madonna, Kırmızı Saçlı Kadın, Yaprak Dökümü, Oyunun Sonu, Veda, Piraye, Üvercinka, Görücü Usulü Aşk, Acımak, Yedi Güzel Adam, Canan, Piraye'ye Mektuplar, Çin İşkencesi, Ölüme Fısıldayan Adam, Dünyanın Derin Devleti, Elif Gibi Sevmek, Daha, Yüreğim Seni Çok Sevdi, Bir Adam Girdi Şehre Koşarak. Burada iki ve üç kez anılan eserlerin tümü birer kez verilmiştir. Dikkati çeken öncelikle edebi olmayan eserlerin anılması ve ayrıca bazı şiir isimlerinin (*Çanakkale Şehitlerine, Ceviz Ağacı* ve *İstanbul'u dinliyorum)* eser adı olarak belirtiliyor olmasıdır.[65]

Katılımcılar, gerekçe olarak ilgili eserin (her biri %15 + %3 *akıcı/güzel anlatım*) *duygusal* ve *güzel anlatım kalitesini* üslup-konu estetiğini (%10′u *etkili*; %5′i *beğendim*; %5′i *büyüleyici*) daha da farklılaştırarak, belirtiyorlar (bkz. Grafik 3). Genel olarak konu büyük bir rol oynuyor (toplamda %10), ancak "*tarihi*, *gerçekçi*, *ilginç*, *vatansever*" gibi konu alanların çeşitliliği, gerçeklikten zevk almanın ve vatanseverliğin de hafife alınmaması gerektiği izlenimini veriyor. Buna ahlaki eğitim ve öğretim (toplamda %10) uygun bir temel oluşturmaktadır.

[65] Bu paragraf Almanca yayınlanan basılı sürümden farklı olarak buraya yazar (AOÖ) tarafından eklenmiştir.



Grafik 3: Sevilen Türkçe eserin gerekçesi

2.3 Nedenleriyle En Sevilen Alman Yazarlar ve Eserleri

Ankete katılanların en sevdiği Alman yazarlardan[66] Stefan Zweig bariz bir şekilde öne çıkıyor. Belki de 2013'te telif hakkının sona ermesiyle çok kısa bir süre içinde eserlerinin neredeyse tamamının erişilebilir durumda olmasındandır (bkz. Coşan 2020: 266). Onu J.W. von Goethe ve Franz Kafka %17 ile aynı oranda takip ederken, Bertolt Brecht, Hermann Hesse ve Adolf Hitler(!) olmak üzere her biri %4 oranıyla yer alıyor (bkz. Grafik 4). Öğrencilerin Hitler'i yazar olarak görmelerinin yanı sıra[67], ankete katılanların yaklaşık %12'sinin isim vermemesi ve iki öğrencinin Amerikalı David Baldacci ve Harlan Coben'i Alman yazar olarak adlandırması da ilginçtir.

[66] Alman yazarların eserlerinin daha çok Türkçe çevirilerinden okunmuş olması muhtemeldir.

[67] Mutlak rakamla sadece iki öğrenci vardı ki onların sebepleri hakkında "cehaletten" ve "provokasyona" gibi tahminlerde bulunulabilir.



Grafik 4: Öğrencilerin En Sevdiği Alman Yazar

En sevilen Almanca eserler su şekildedir: Yukarıdaki grafiğe göre Zweig altı eseriyle öne çıkmaktadır (bunlar arasında, *Korku* %15; *Satranç[hikaye]* %8; *Fantastik Gece* %3). Onu 3 eseriyle Kafka, 2 eserle Brecht ve birer eserle Goethe, Dürrenmatt, Hesse, Schiller, Grimm Kardesler, Böll, Löffler, Marx, Hitler takip ediyor. Goethe'nin listedeki tek romanı olan *"Genç Werther'in Acıları"* (%15) ve Kafka'nın "Dönüşüm"ü (%10) diğer yazarların her bir eserinden önemli ölçüde ayrılıyor. Burada bulunması yersiz olan iki Amerikan romanı (Baldacci tarafından Türkçeye çevrilen "*One Summer"* ve Coben tarafından Almancaya çevrilen *"Ich finde dich"*) dışında katılımcıların %12´si hiçbir eser ismi verememiştir.



Grafik 5: En Sevilen Almanca Eserin Gerekçesi

%15´i neden belirtmezken, %14'ü konu ve %10´u anlatım tarzı olmak üzere, bunu sırasıyla *beğeni* (%8), *ilgi çekicilik* (%7), *yazarların adı* (%7) ve *eserin bireyde uyandırdığı duygu* (%5) ile gerekçelendiriyor. Eserlerin popülaritesinde

anlatım faktörü (üslup ne kadar farklı olursa olsun: güzel anlatım tarzı: %5; heyecan verici: %7; büyüleyici: %3; konu ve anlatım tarzı: %3 ve etki: %3) yani anlatısal özellikleri toplamda %30'luk bir payla belirleyici olarak görülebilir. Ancak Almanca eserin biçimi yani türünün (%3), iletmek istediği mesajın (%2) pek dikkate alınmaması ve ahlaki eğitimden hiç söz edilmemesi daha da dikkat çekicidir (bkz. Tablo 5).

3. YÜKSEKÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN EDEBİYAT ALGISI HAKKINDA

3.1En Sevilen Edebi Tür

En sevilen edebi tür olarak üç farklı biçim (Lirik: yaklaşık 2 %, Manzum: 17 %, Kıta: 12 %) bir araya getirilirse %31'lik bir payla şiir, yükseköğrenim öğrencilerinin edebi deneyimlerinde en büyük yeri sahiptir. Düz yazı (roman: yaklaşık %12; polisiye: %5; epik [destan]: %3; hikâye: %2) toplam yüzde 22'yi oluşturuyor, ardından yüzde 3 ile tiyatro geliyor. Romantik, pastoral, didaktik ve psikolojik gibi diğer konu eşleştirmeleri geçici olarak dikkate alınmazken macera şiiri, mensur (düzyazı) türün bir parçası olarak görülebilir.

Bu bölümün sonunda, yanıt verenlerin çoğunluğunun (yaklaşık %29) şaşırtıcı bir şekilde herhangi bir edebi tür belirtmediğine de işaret edilmelidir (bkz. Grafik 6).



Grafik 6: En Sevilen Edebi Tür

3.2En Sevilen Yazar

Yükseköğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %34'ü en sevdikleri şiir yazarlarıyla ilgili soruyu yanıtlamadığından, muhtemelen "poetik" terimi

hakkında hiçbir fikirleri olmadığı varsayılabilir. Yanlış cevap verme korkusu ya da ihtiyat nedeniyle, muhtemelen soruyu cevapsız bırakmayı tercih etmiş de olabilirler. Diğer yanıt verenlerin çoğu Türk şairlerin (yalnızca erkek) ismini verdiği ve özellikle Cemal Süreya'nın çift haneli bir yüzdeyle (%10) diğerlerinden daha önde olduğu görülmektedir (bkz. Grafik 7).



Grafik 7: En Sevilen Şair

Onu %3'lük payla Necip Fazıl, Attila İlhan ve Cahit Zarifoğlu takip ederken, William Shakespeare (%3) dışında diğerleri sadece birer kez anılmıştır. Şiirin dışında dört Amerikalı romancı ve bir Rus yazar öne çıkıyor. Bir kişinin soruyu Stefan Zweig´in *Satranç* adlı eseriyle yanıtlaması da ilginçtir.

3.3Gerekçeler

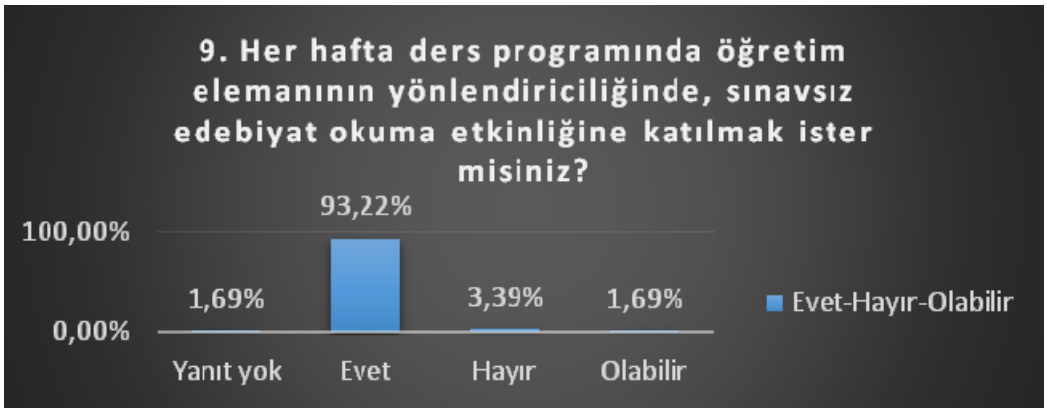
Belirtmiş oldukları en sevdikleri yazarı neden seçtikleriyle ilgili soru 23 katılımcı (katılımcıların neredeyse yarısı, yaklaşık %39) tarafından yanıtsız bırakılmıştır. Çünkü belli ki açıklama yapmak onlar için pek bir şey ifade etmemektedir. *Şiir* (%8), şiir tutkusu (%5), şiir ve konu (%3), şiir ve güzel anlatım (%3,39) duyguya hitap etme (%5) ve konu (%7 civarında) gerekçeleri Tablo 9´daki ("en sevdiğiniz şiirsel tür nedir?") sonuçla örtüşüyor, böylece hepsi birlikte yüzde 32'lik bir kısmı oluşturuyor (bkz Tablo 8).



Grafik 8: En Sevilen Şairin Gerekçelendirilmesi

4. SINAVSIZ EDEBİYAT DERSİ İHTİYACI HAKKINDA

Bu soru, ankete katılan öğrencilerin müfredatlarının bir parçası olarak bir Edebiyat Eğitimi dersine gönüllü olarak katılmak isteyip istemediklerini öğrenmek için hazırlanmıştır. İlgili yanıtların, grafikten de görülebileceği gibi, büyük çoğunluğu (%93) düşünülen/önerilen Edebiyat dersine kayıtsız şartsız katılmak istemekte, yalnızca %3'ü teklifi reddetmekte ve %2'sinin herhangi bir itirazı görülmemektedir (bkz. Grafik 9).



Grafik 9: Edebiyat Dersine Katılma İsteği

Dersin süresi ile ilgili olarak, ankete katılanların neredeyse yarısı (%39) haftada iki saat, üçte biri (%20) bir saat, üçte birine yakın kısmı (%15) üç saat önermekte ve %5'lik bir kısım ise fikir belirtmemektedir (bkz. Grafik 10).



Grafik 10: Talep Edilen Dersin Süresi

Böyle sınavsız bir edebiyat dersi için amaçlanan motivasyonla ilgili olarak katılımcıların ilk olarak *ufuk açma* (yaklaşık %7), *öz güveni arttırma* (yaklaşık %7) ve *motive etme* (%5) gibi benzer gerekçelerden de anlaşıldığı üzere kişisel gelişimlerini (%28) ve sonrasında ise kazandıracağı faydaya (yaklaşık %22) öncelik verdikleri ortaya çıkmaktadır. Elbette böyle bir projenin hayata geçirilmesi, yukarıda belirtilen beklentilere ek olarak *okuma becerisi* (%5), *dinlenme becerisine* (%5), *derslere ara vermeye* (%5) *eskinin canlandırılmasına*, *edebiyat, sanat ve ahlak eğitimi*nin yanı sıra *dil öğrenme ve dinlenmeye* önemli katkı sağlayacaktır (bkz. Grafik 11).



Grafik 11: Katılım isteğinin nedeni

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin en sevdiği yazarlar arasında daha çok multimedya yoluyla tanınan ya da eserleri daha sonra film uyarlamaları ile geniş kitlelere ulaşan yazarlar olması dikkat çekicidir.

Eserlerin neden bu kadar popüler olduğu sorusu ağırlıklı olarak anlatım estetiğine atıfta bulunularak yanıtlandığı gözlenmektedir. Türkçe eserlerde anlatım estetiğinin yanı sıra gerçeklik, tarihsellik, vatanseverlik veya ahlaki eğitimden söz edilirken Almanca eserlerde bunlara hiç değinilmemiştir. Katılımcıların en sevilen eser olarak belirttikleri düzyazı kitaplar yanıtıyla, en sevilen tür sorusuna karşılık verdikleri yanıtlardan çıkan "lirik türü severim" sonucu örtüşmemektedir (bkz. Grafik 9). Görünüşe göre çoğunluk (%30) şiir sever, dörtte biri (%22) düzyazı okuru. Drama çok az ilgi görüyor (%3). Bir yazarın favori olarak adlandırılmasının açıklaması yanıt verenlerin %32'si için net: çünkü o *şiirsel*. Şiir, Ünal'ın (bkz. 2018: 63) araştırmasına göre Türkiye'de Almanca öğretiminde en az kullanılan metin türü olduğundan, bence buradan yol gösterici bir ders çıkarılabilir.

Sonuç olarak, aşağıdakiler özetlenebilir: Öğrencilerin edebiyat anlayışında, hem biyografik geçmişlerinden (yaşamları ve eğitimleri için diğer ön koşullarından) hem de normal günlük yaşamdan (farklı okuma alışkanlıklarından) kaynaklanabilecek, ancak daha sonra düzeltilebilecek büyük bir boşluk vardır. Medyanın edebi deneyimlerle zenginleştirilmesi durumunda, hayattan dezavantajlı olanlar, fırsat buldukları sürece kişiliklerini özgürce geliştirmeye açıktırlar. Edebiyatın bir "sanat" olduğunun ve öğrenenle her zaman bir "kural" olarak karşı karşıya getirilmemesi gereğinin bilincinde olarak, öğrencilere gelişme fırsatı sunulmalıdır. Bu bağlamda Holzapfel'in görüşüne tamamen katılmak gerekir: "Öğretmen kurallar dayamak yerine 'yollar' göstermeli, öğrenci de 'iyi notlara' odaklanmaktansa keşfetme arzusuyla dil ve edebiyat bilgisini edinmeye çalışmak zorundadır" (Flohr/Holzapfel 2020: 148) Son olarak, burada şunlar önerilebilir: 1) öğrenciler şiir türünü diğerlerine kıyasla daha çok sevdikleri için yabancı dil olarak Almanca (DaF) derslerinde daha fazla şiir kullanılmalı. 2) Almanya dışı Germanistik bölümlerinde edebiyat etkinliği (2-3 saat) başlatılmalı, böylece öğrenciler edebiyatı tanır/okur veya okunmasını dinler, edebiyat ve fikir alışverişinde bulunabilir ve olabildiğince yazarları tanıyabilir.

KAYNAKÇA

Arslan Çavuşoğlu, A. / Tepebaşılı, F. (2020). Der Einfluss der Eingestuften Texte im Hinblick des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auf die Student*innenleistungen und die Nachhaltigkeit des Gelernten.

Studien zur deutschen Sprache und Literatur, (43), 129– 154. DOI: 10.26650/ sdsl2020-0005.

Balcı, T. (1991). Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Methodische und lerntheoretische Überlegungen. *Ankaraner Beiträge* (1), 133-139.

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

Coşan, L. (2020). Die Rezeption Stefan Zweigs in der Türkei. Öztürk, Ali Osman/ Sakallı, Cemal/ Öncü, Mehmet Tahir (Hrsg.): *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei I.* Berlin: Logos Verlag, 265–289.

Flohr, D. / Holzapfel, O. (2020). Poetologie im Lehrplan des Germanistik-Studiums. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8 (1), s. 136– 149. DOI: 10.37583/ diyalog.759432.

Nünning, A. (1997). Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht! *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 1997/ 3, 4– 12.

Özyer, N. (2020). Die Rezeption der deutschsprachigen Literatur in Vorlesungen. Öztürk, Ali Osman/ Sakallı, Cemal/ Öncü, Mehmet Tahir (Hrsg.): *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II*, Berlin: Logos Verlag, 15– 20 (= Germanistik in der Türkei, Bd. 9).

Ünal, D. Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Ünal, D. Ç. (2018). Yüksek Edebiyattan Yığın Edebiyatına – Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dallarında Edebi Metin Seçimi ve Kanonlaşma Üzerine Bir İnceleme. Öztürk, Ali Osman/ Ünal, Dalım Çiğdem/ Ünal, Kaya (Yay. Haz.). *Hiciv, Yığın ve Göçmen Edebiyatı Uzmanı, Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı*. İstanbul: Hiper Yayın, 53– 79.

Wiater, W. (2002). Neue Anforderungen an das Lernen in der Schule. Preiß, Christine/ Wahler, Peter (Hrsg.): *Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-118.

SÖZ SANATLARI VE YALAN

Prof. Dr. Munise Aksöz

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Dil var olduğundan beri bir takım sözcük oyunları ve söz sanatları vardır. Söz sanatları, diğer isimleri ile biçem ya da üslup, günlük yaşamda bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde çok yaygın olarak kullanılmaktadır. İnsanlar söz sanatlarını kullanırken pek farkında değillerdir, ancak bir edebiyat dersinde öğretilecek olursa ya da kişilerin bilinçli bir şekilde kullanmaları istendiği takdirde uygulamaktan, kullanmaktan korkmaktadırlar.

Aslında söz sanatlarına karşı nedeni bilinmeyen bir önyargı vardır. Oysaki her insanın kendine özgü bir konuşma ve yazma şekli, bir üslubu vardır. Hiçbir bireyin üslubu, dil kullanımı, sözcük seçimi ve sözcükleri sıralayış şekli bir başkasınınki ile tamamen örtüşmez, ancak kısmen benzeyebilir. Aksi durumda birçok şair bu kadar farklı bir şekilde düşünce ve duygularını anlatamazlardı:

Sevmek Ne Uzun Kelime…

“Dokunulmasa da, görülmese de;
Kalpte yer verilir bazısına,
Nedensiz...
Sen; aklım ve kalbim arasında kalan,
En güzel çaresizliğimsin.
Gerçi aklıma bile gelmiyorsun artık.
O kadar kalbimdesin ki...
Gözlerinin kahvesinden koy ömrüme,
Kırk yılın hatırına "SEN" kalayım.
"Sevmek" ne uzun kelime...
Şimdi açsam pencereyi beklesem.
Sen gelsen, olmaz ya hani geliversen.
Hiçbir şey sormasan,

Hiçbir şey söylemesen,
Sussan,
Sussam,
Sussak...
Susuşların anlattıklarını dinlesek.” (Cemal Süreya 2021)

Aşk Mönüsü

“Sen sabahlar ve şafaklar kadar güzelsin
Sen ülkemin yaz geceleri gibisin
Saadetten haber getiren atlı kapını çaldığında
Beni unutma
Ah! saklı gülüm
Sen hem zor hem güzelsin
Şiirlerimin ılıklığında açılmalısın
Sana burada veriyorum hayata ayrılan buseyi
Sen memleketim kadar güzelsin
Ve güzel kal” (Nazım Hikmet 2017)

Görüldüğü gibi Türk edebiyatımızın iki büyük ustası bambaşka sözcüklerle aşklarını, sevgilerini anlatmışlardır. Onları farklı kılan seçtikleri sözcükler, kullandıkları üsluplardır.

Günlük yaşamda bile sıradan bir cümle farklı farklı kurulabilmekte, böylelikle farklı vurgular, söylemler, üsluplar ortaya çıkmaktadır. Örneğin:

“Çocuklar okuldan eve aç geldiler.”

“Okuldan çocuklar eve aç geldiler.”

“Aç geldiler çocuklar okuldan eve.”

“Eve aç geldiler çocuklar okuldan.”

Görüldüğü üzere aynı cümle farklı şekillerde kurularak farklı üsluplar ortaya çıkmıştır. Kiminde ev ön plana çıkartılıp vurgulanırken kiminde açlık, kiminde çocuk vurgulanmıştır. Bu bireysel dil kullanımlarında insanlar farkında olmadan söz sanatlarını uygulamaktadırlar. Her ne kadar söz sanatları sadece edebiyatla ilişkilendirilse de aslında dil kullanımının her alanında özellikle de gündelik yaşamda oldukça geniş bir yere sahiptir.

Çalışmadaki amaç farklı söz sanatlarını tanıtmak değildir. Amaç söz sanatlarını kullanarak nasıl yalan söylenebildiğini göstermektir. Bu nedenle çalışmanın konusuna uygun olan söz sanatlarına yer verilerek bunların yalan söylem için kullanılabildikleri gösterilmeye çalışılacaktır.

Söz sanatları bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde, normal günlük dil kullanımından ayrılan ya da onunla uyumlu olan, ancak belli amaç doğrultusunda vurgu yapmak ya da bir şeyleri öne çıkarmak için dilin belirli şekilde kullanılmasına denir. Bu kullanımlar konuşmanın, bir yazının belirli kısımlarını öne çıkarmak, süslemek amacındadır ve normal dilden bu kullanımlardan dolayı ayrılırlar (Wilpert 1989: 775).

Söz Sanatları aslında Antik dönemden beri bilinçli olarak edebiyatta, bir olguyu güzel, çarpıcı şekilde kullanmak için kullanılmaktadır. Aynı zamanda politik konuşmalarda, vaazlarda özellikle belirli bir kitleyi ikna etmek, fikrini değiştirmek ya da inandırmak amacı ile konuşmacıların başvurdukları bir araçtır (Schweikle & Schweikle 1990: 390-391)

Söz sanatları sözcüksel biçemler (Wortfiguren) ve anlam- ya da düşünce biçemleri (Sinn-oder Gedankenfiguren) olarak iki temel gruba ayılmaktadır. Bunlarda yine kendi içinde gruplara ayrılabilmektedir.

Sözcüksel biçemler (Wortfiguren) kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır.

1.1. Sözcüksel biçemler (Wortfiguren)

1.1.1. Sözcük ya da söz öbeklerinin tekrarlanmasına ilişkin olan biçemler

Bunlar ikileme (Geminatio), geriden yineleme (Epanodos), önyineleme (Anapher), artyineleme (Epipher), koşut yineleme (Symbloke), aralıklı yineleme (Epanalepse), zıt koşu yineleme (Kyklos), kıvrımlı yineleme (Anadiplose) çok ekli yineleme (Polyptoton), sesbenzeşimi (Paronomasie), kök yinelemesi (Figura etymologica) dir.

1.1.2. Aynı anlamdaki sözcüklerin sıralanması ya da bir araya gelmesi şeklindeki biçemler

Bunlar ise sözcük toplama biçemi (Accumulatio), eklenti (Epiphrasis), yükselen derecelendirme (Klimax), şişirme biçemi (Pleonasmus), eşsöz (Tautologie) dir.

1.2. Anlam- ya da düşünce biçemleri (Sinn- oder Gedankenfiguren)

Anlam- ya da düşünce biçemleri (Sinn- oder Gedankenfiguren) bir ifadenin açıklanması, anlaşılır hale getirilmesi ve geliştirilmesi için kullanılan biçemlerdir.

Bunlar şunlardır: karşılaştırma (Vergleich), kişileştirme (Personifikation), nesneleştirme (Verdinglichung), duyum ikiliği Synästhesie), zıtlaşma (Oxymoron), dolaylama biçemi (Periphrase), olumlu örtmece biçemi (Euphemismus), olumsuz örtmece biçemi (Dyphemismus), kapsamlayış (Synekdoche), düzdeğişmece (Metonymie) abartma sanatı (Hyperbel), değer küçültme (Untertreibung), arıksayış (Litotes), Alaysılama (Ironie), ayraç Paranthese, karşı sav (Antihese), mantıksal yanlış sıralama (Hysteron proteron), çapraz yineleme (Chiasmus), hayali kitleye/nesneye konuşma (Apostrophe), ünlem sesleri/seslenim biçemi (Interiectio), haykırış biçemi (Exclamatio), kuşkulu soru (Dubitatio), kırıcı alay (Zynismus), eskil biçim (Archaismus), çelişme (Paradoxon), sözde soru (Rhetorische Frage)

Şifreleme (Chiffre), anıştırma (Allusion) özdeyiş (Aphorismus) simge (Symbol) örnek (Beispiel).

Bu iki temel biçem grubunun dışında sonradan gramer biçemleri (Grammatische Figuren) ve ses biçemleri (Klangfiguren) de eklenmiştir.

1.3. Gramer biçemleri (Gramatische Figuren):

Gramer biçemleri (Gramatische Figuren) kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır.

1.3.1. Sözcüklerde alışılagelende ses değişmesi (Änderung des üblichen Wortlauts)

Önses düşmesi (Aphärese), son ses düşmesi (Apokope), iç veya son ünlü düşmesi (Elision), ses türemesi (Epenthese)

1.3.2. Gramer kurallarından sapma

Bilinçli kesme (Aposiopese), eksilti (Ellipse), değişiklem (Enallage), aykırı parçalama (Tmesis), ilişkilendirme (Zeugma), ikizleme/ikileme (Hendiadyion)

1.3.3.Normal söz dizininden Sapma

Aşırı devriklik) (Hyperbaton), devriklik (Inversion))

1.4. Ses biçemleri (Klangfiguren)

Diğer bir biçem olan Ses biçemlerinde (Klangfiguren) ise cümle ya da cümle gruplarının akustik dizilişinin yapılmasıdır. Ses biçemleri altında (Parallelismus, reim, ünsüz ses yinelemesi (Alliteration), eşsesklilik (Homoioptoton), ses yansıması (Onomapoeie) (Best 2000: 456-457) yer almaktadır.

Çalışmada doğrunun üstünü örten, söylenmek istenileni söylemeyen ya da üstünü kapatarak farklı anlaşılmaya neden olabilecek biçemlere yer verilecektir. Bu biçemlerin de hepsi anlam ya da düşünce biçemleri altında yer almaktadır. Diğerleri sözcük tekrarlama, yerini değiştirme şeklinde biçemler olduğundan söz sanatlarında yalan kullanımını içermemektedir.

2. ANLAM YA DA DÜŞÜNCE BİÇEMLERİ

Elbette bütün anlam ya da düşünce biçemleri söylenenin üstünü örtmeye, doğrunun üstüne kapatmaya yönelik değildir. Bu nedenle sadece bu işlevi yerine getiren söz sanatlarına burada yer verilecektir.

Bunlar karşılaştırma (Vergleich), kişileştirme (Personifikation), nesneleştirme (Verdinglichung), dolaylama biçemi (Periphrase), olumlu örtmece biçemi (Euphemismus), olumsuz örtmece biçemi (Dyphemismus), kapsamlayış (Synekdoche), düzdeğişmece (Metonymie) abartma sanatı (Hyperbel), değer küçültme (Untertreibung), arıksayış (Litotes), alaysılama (Ironie), ayraç (Paranthese), karşıtlam (Antihese), mantıksal yanlış sıralama (Hysteron proteron), çapraz yineleme (Chiasmus), hayali kitleye/nesneye konuşma (Apostrophe), ünlem sesleri/seslenim biçemi (Interiectio), haykırış biçemi (Exclamatio) kuşkulu soru (Dubitatio), kırıcı alay (Zynismus), eskil biçim (Archaismus), çelişme (Paradoxon), şifre (Chiffre), anıştırma (Allusion), özdeyiş (Aphorismus), simge (Symbol), örnek (Beispiel).

2.1. Benzetme / karşılaştırma (Vergleich)

Benzetme ya da karşılaştırma olarak adlandırılan bu biçemi tüm edebi metinlerde, günlük dilde, reklam metinlerinde görmek olasıdır (bak. Balcı & Yavuz 2008; Pircanlı & Balcı 2012; Balcı. & Balcı & Arısoy 2017)). Benzetme iki veya ikiden fazla herhangi bir şeyin birbiriyle karşılaştırılmasıdır. Ancak bu yapılırken karşılaştırılan öğelerin en az bir ortak özelliğinin bulunması gerekir. Genelde tür kastedildiğinde “gibi” veya ölçü ifadesi için “kadar” ilgeçleri ile öbek oluşturulmaktadır (Balcı 2009: 37). Karşılaştırma/benzetme özellikle iki ana gruba ayrılmaktadır. Türdeş benzetme (Homogener Vergleich) ya da farklı

türle benzetme (heterogener Vergleich) diye (Aksöz 2017: 155- 165; Habsicht 1995: 219-220)

2.1.1.Türdeş benzetme (Homogener Vergleich)

Türdeş benzetmede benzeyen ile benzetilen aynı tür alanından gelmektedir. Kısaca, aynı tür de yer alan iki öğenin en az bir özelliğinin karşılaştırılmasına denmektedir (Aksöz 2017: 155)

"Bu ceylan ayı kadar güçlü."

Yukarda verilen örnekte ceylan da ayı da hayvan türüne aittir, aynı türden gelmektedir. Böylelikle türdeş benzetme yapılmıştır. Benzetmenin gerçekliğine bakılırsa, söylenenin mümkün olmadığı görülmektedir. Ceylan ayı kadar gerçekten güçlü olabilir mi? Burada benzetmeyi yapanın bilerek bir gerçeğin üstünü kapatması söz konusudur. Kısaca, yalan söylenmiştir.

2.1.2.Farklı türden benzetme (Heterogener Vergleich)

Burada farklı türlere ait olan ve en az bir özelliği ortak olan iki öğe karşılaştırılmaktadır. Türdeş benzetmeye göre bu benzetme türü daha sık kullanılmaktadır (Aksöz 2017: 156)

"Ali, aslan kadar güçlü".

Burada görüldüğü gibi benzeyen ile benzetilen farklı tür gruplarına aittirler. Ali insan, aslan hayvanlar âleminden bir canlıdır. Bu tür benzetmeler bir görsellik oluşturmaktadır. Ancak burada ifade edilenin doğruluğu tartışmalıdır. "Ali" burada ifade edildiği gibi çok güçlü, kuvvetli birisi olabilir, ancak "Ali" ile "aslan" gerçekten karşı karşıya gelse Ali'nin kaybedeceği kesindir. Burada inanılmaması gereken şey, yalan olan bir abartı ve benzetme söz konusudur.

2.2. Kişileştirme (Personifikation)

Türkçeye "kişileştirme" olarak aktarılmış olan "Personifikation" terimi Latince kökenlidir ve iki sözcüğün birleşiminden üretilmiştir. Latince " Persona" "kişi" anlamına gelirken "ficare" yapmak anlamına gelmektedir. Kısaca "kişi yapmak", "kişileştirmek" olarak Türkçede yerini almıştır. Kişileştirme, bütün edebi türlerde görülebilmesine rağmen özellikle masallarda ve fabllarda çok kullanılmaktadır. Biçem türleri içinde en kolay tanınan ve ortaya çıkartılabilendir. Bu biçemde hayvanlara, bitkilere, nesnelere, soyut kavramlara

insan özelliklerinin aktarılması söz konusudur. Kişileştirme belki söz sanatları içinde yalan olduğunu en açık şekilde gösteren biçemdir (Wilpert 1989: 674).

“Güneş gülümsüyordu.”

Örnekte görüldüğü gibi güneş gezegenine insan özelliği olan gülümseme verilmiştir. Gerçekte güneşe baktığımızda güldüğüne dair bir eylem görememekteyiz. Kırmızı başlıklı kız masalından bir örnek verilecek olursa:

Kurt ile Kuzu

Susuzluk, bir gün kurt ile kuzuyu aynı derenin kıyısına getirir. Kurt, suyunu içerken, kuzu derenin akarına, kurdun aşağısında içer suyunu. Kurt iştahın verdiği bir açgözlülükle, bir bahane bulup kavga çıkarır: “Sen, suyumu bulandırdın!” Yumuşacık kuzu ürkek bir şekilde: “Sevgili kurt, lütfen! Bunu nasıl yapabilirim? Su senden bana doğru akıyor.” der. Gerçeğin gücü, kurdun kendisinin bile önüne geçemeyeceği bir şeydi. “Sen altı ay önce, bana küfrettin” der. “Ben altı ay önce daha dünyaya gelmemiştim” der kuzu. “O zaman babandı Tanrı aşkına” diye bağırır ve kuzuyu, sanki hakkıymış gibi parçalar. (Yıldırım-Aksöz 2012: 31-32; Poser 1975: 13).

Örnekte görüldüğü gibi hayvanlar konuşabilmektedir. Bu, gerçekte olmayacak bir şeydir. Kurdun insan gibi konuşması ile aslında güçlü insanların nasıl zayıf insanları ezdikleri, onları yok ettikleri gösterilmektedir. Eski dönemlerde yazılan bu fabllar, toplumsal eleştiri taşımaktadır. Toplumda yanlış olan ve kötü olan bir olay hayvanlar üzerinden eleştirilmekte ve gösterilmeye çalışılmaktadır. Yazarlar ise doğrudan hedef alınmasınlar, kendilerini koruyabilsinler diye bu eleştirileri fabl yolu ile yapmışlardır. Ancak kendilerini koruyabildikleri de pek söylenemez. Sonuçta o dönemin hükümdar tarafından çoğu öldürülmüştür.

2.3. Nesneleştirme (Verdinglichung)

Çok bilinmeyen nesneleştirme biçemi insanlara nesne özellikleri veren bir biçemdir. Kısaca, insanlara onlara ait olmayan, olamayacak olan özellikler kazandırır (Aksöz 2017: 1531-54):

“Adam ikiye katlandı”

Bir sandalyeyi ya da bir masayı ikiye katlayabilirsiniz ama bir insanı katlayamazsınız. Bu özellik bir nesneye aittir.

“Çocuk yemek yemekten patladı.”

Bu da yine bir nesneye ait bir özelliktir. Bomba patlar, balon ya da top patlar ama bir insan patlayamaz. Burada aslında nesneleştirme ile birlikte abartı sanatı da söz konusudur. "Çocuk o kadar çok yemek yemiş ki biraz daha yese patlayacak" demektir. Bu ifade aslında inanılırlığını yitirmiş bir yalandır.

2.4. Abartı (Hyperbel)

Abartı sanatı her hangi bir şeyin artık inanılırlığını yitirecek kadar abartılmasına denmektedir. Türkçe de mübalağa sanatı olarak da adlandırılmaktadır. Almanca da ise "Hyperbel / Übertreibung" olarak görülmektedir. "Hyperbel" terimi Yunanca kökenli olup "hyperbole" sözcüğünden türetilmiş ve "abart", "aşma ötesine çıkma" anlamlarını taşımaktadır. Kısaca, abartma sanatı "bir şeyin inanılırlığını yitirecek derecede abartılması" anlamında kullanılmaktadır. Abartı sanatında bir olgu abartılırken aynı zamanda görsel, duygusal ve güçlü bir ifade ile sunulur. Abartı sanatı günlük dilde, günlük yaşamda da çok kullanılan bir biçemdir. Çok kullanılmasından dolayı "şaşırtma" özelliğini yitirmiştir. O kadar abartılmıştır ki bir olayın artık gerçekliği olası değildir, kısaca yalandır (Braak 1980: 42).

"Kadın, adamın yaptıkları nedeniyle kahrından ölecek."

ya da

"Çocuk palyaçonun yaptıklarına gülmekten çatladı."

"Zeynep koşarak olay yerinden uzaklaştı. Yüreği ağızına gelmişti."

Bu kullanımlara bakıldığında abartma sanatının yalanı barındırdığı görülmektedir. Çünkü o kadar çok abartılmış ki gerçekliğini yitirmiş, okuyan ya da dinleyen için de inanılırlığı kalmamıştır. (Aksöz 217: 188-189). Birinci örnekte kadının kahrından ölebilmesi, ikinci örnekte çocuğun gülmekten çatlaması, üçüncü örnekte Zeynep'in yüreğinin ağızına gelmesi gerçekte olamayacak şeylerdir. Korkudan kalbimiz çok hızlı çarpar, çok üzülebiliriz, çok gülebiliriz ama ne yüreğimiz ağızımıza gelir, ne kahırdan ölürüz ne de gülmekten çatlarız.

2.5. Olumlu örtmece (Euphemismus)

Olumlu örtmece, yani "Euphemismus" Yunanca kökenli bir sözcüktür ve "iyi anlamlı sözcükler" anlamına gelmektedir. Bir kişiyi, bir grubu, bir durumu, nesneyi güzelleştirmek, yumuşatmak ya da perdelemek amacı ile

kullanılmaktadır. Olumlu örtmece biçemi genelde bir kişinin duygularını yaralamamak, toplumsal tabuları yıkmamak ya da kullananın kendini koruma amacı ile kullandığı bir biçemdir. Kötü olanı, olumsuz olanı daha iyi, güzel göstermek amacı ile başvurulan bir biçemdir (Grützmacher 1987: 19). Bunun dışında acı veren bir olayı daha yumuşak, tehlikeli bir durumu tehlikesizmiş ya da kötü değilmiş gibi göstermek de olasıdır bu biçemle (Träger 1989: 148-149). Örneğin şişman birine "hafif kilolu" demek gibi. Bu ifade ile aslında gerçeğin üstü örtülmüş ve karşıdaki kişi incitilmemiş olunuyor.

"Babam ebedi uykusuna daldı".

Bu örnekte çok acı olan bir olay yumuşak bir şekilde söylenmiştir. Gerçeği yumuşatmak ve saklamak bu şekilde acıyı hafifletmek amacı ile kullanılmıştır. Çünkü baba uykuya dalmamış, ölmüştür.

Olumlu örtmece özellikle reklamlarda, politikada ve ticarette çok başvurulan bir biçemdir. Çünkü bu alanlardaki bazı durumlarda söylenmek istenilenin üstü bilinçli olarak kapatılmak istenmektedir. Böylelikle olumlu bir şey söylenmiş gibi gösterilmeye çalışılmaktadır. Kısaca, olumlu örtmece özellikle politik ve ticari alanda dilsel olarak oyalama, zaman kazanma, dikkat dağıtma amacıyla kullanılır. Burada şunu da vurgulamak gerekir ki, bir olguyu ana dilde olumlu, güzel söylemek için bir sözcük bulunmuyorsa yabancı dilden alınan bir sözcük onun yerine kullanılmaktadır. Böylelikle anlaşılmasını engelleyerek iyi bir şey söylenmiş gibi gösterilmektedir. Olumlu örtmece günlük yaşamda genelde konuşma sırasında duruma göre gelişmektedir. Bütün edebi türlerde görülebilmektedir (Aksöz 2017: 172-174).

2.6. Arıksayış (Litotes)

"Arıksayış" biçeminde bir olguyu olduğundan daha değersiz ya da küçük gösterme vardır. Söylenen ifadeyi zayıflatma özelliği bulunmaktadır. "Litotes" eski Yunanca kökenli bir sözcük olup "sadelik" "yalınlık", "tutumluluk", "çekingenlik" anlamlarını taşımaktadır. Arıksayışta iki olumsuz sözcük bir arada kullanılarak ifade olumluya çevrilir ya da ön plana çıkarılır. Arıksayış ile söylenmek istenilenin içerik bilinçli olarak zayıflatılmaktadır. Arıksayış, abartı sanatının tersidir. Birinde inanılmayacak derecede abartı söz konusu iken, diğerinde olduğundan daha küçük ya da değersiz gösterme vardır (Harjung 2000: 273-275).

"Çocuk söylediklerinde haksız değil."

Verilen örnekte görüldüğü gibi "hak" sözcüğüne "–sız" olumsuzluk eki eklenerek iki olumsuz sözcük - "haksız" ve "değil" - yan yana getirilmiş ve iki kere olumsuzlama yapılmıştır. Aslında söylenmek istenilen çocuğun haklı olduğudur.

"Senin söylediklerin kulağa hiç fena gelmiyor."

Bu örnekte de iki olumsuz sözcük yan yana kullanılarak aslında bir olumlama yapılmıştır. Kişinin söylediğinin iyi olduğu denmek istenmektedir. Kısaca, gerçekte söylenmek istenilenin üstü bilinçli olarak kapatılmıştır. "Hiç fena değil" ifadesi "iyi" anlamına gelse de, "hiç fena değil" duyulduğunda ya da okunduğunda iyiden daha kötüymüş gibi bir algı oluşturmaktadır.

2.7. Alaysılama (Ironie)

Türkçede "Alaysılama" ya da "ironi" diye adlandırılan bu biçem için iki anlamlılık karakteristik bir özelliktir. İroni sözcüğü Yunanca "Eironeia" sözcüğünden gelmekte ve "değiştirme" ya da "gerçekleri saptırma" anlamını taşımaktadır. Alaysılamada söylenenin zıttı kastedilmektedir. Alaysılama aslında daha çok konuşma esnasında sesin tonlaması ya da yüz ve vücut ifadesi ile kullanılan bir biçemdir. Bunlar kullanılarak karşıdakine aslında söylediğinin aksini kastettiği belirtilmeye çalışılmaktadır. Konuşmacı ile dinleyen arasında ortak bir bilgi, bilinç olmak zorundadır. Yoksa söylenen anlaşılmaz. Bu nedenle yazılı yapıtlarda yazar okurun yazılı alaysılamayı algılamasını sağlamak zorundadır. Genelde yazar tarafından okurun konuyla ilgi bilgisinin olması beklenmektedir (Träger 1989: 243).

Alaysılama yazıda kuvvetli bir saldırı aracıdır. Tartışma ve kavga metinlerinin sevilen biçemlerinden biridir. Karşı tarafa ona iyi bir şey söylüyormuş, övüyormuş gibi yapıp ona saldırır. Ancak okuyucu ya da dinleyici onu aslında küçümsediğini bilir. Alaysılamanın asıl alanı eleştiri metinleridir (Bohrer 2000: 11-36; Schumacher 2000: 91-120). Günlük yaşamda çok kullanılan biçemlerden biridir. Örneğin odasını bir türlü toplamayan çocuğa annesinin "Ne güzel toplamışsın odanı!" demesi bir alaysılamadır. Çünkü oda hala dağınık bir şekilde durmaktadır.

Alaysılama, içinde yalanı barındırmaktadır. Karşı kişiye doğrudan onunla ilgili düşünceler söylenmemekte, iyi bir şey söyleyip aslında olumsuz olan kastedilmektedir. Karşıdaki kişi bunu anlamazsa kendine iyi bir şey söylendiğini düşünmektedir.

2.8. Dolaylama (Periphrase)

"Dolaylama"nın diğer adı "itnab-ı makbul"dur. Bu terimin Almancası "Periphrase" ise Yunanca "perifrasis" sözcüğünden gelmektedir. "Peri", "etrafında" anlamına gelirken "phrazein" "konuşmak" anlamındandır. Kısaca "etrafında konuşmak" anlamına gelir. Dolaylama biçeminde bir durum, bir kavram ya da bir kişi doğrudan değil de dolayı olarak anlatılmaktadır. Bu yapılırken söz konusu kişinin özellikleri, etkisi, işlevi ele alınarak aktarılmaktadır. Kısaca ele alınan olgunun ismi doğrudan verilmeyerek etrafında, özellikleri verilerek anlatılır (Habsicht 1995: 223).

Dolaylama biçemi genelde bir metni süslemek, tekrarı engellemek ya da açıkça söylenmesi sakıncalı olan olgularda sıkça kullanılmaktadır. Dolaylama biçemini bütün edebi türlerde görmek olasıdır. Sıkça olumlu örtmece biçemi ile birlikte kullanılmaktadır (Gero 1989: 673). Dolaylama biçemi kullananın amacına göre gerçeği kapatma özelliğine sahip olabilir.

"Ulu Önder vatanı için çok çalıştı."

Bu örnekte dolaylama biçemi kullanılarak Mustafa Kemal Atatürk anlatılmaktadır. Bunu okuyan herkes kimin kastedildiğini bilir. Bu anlamı ile de dolaylama biçeminde aslında ortak kültürü bilmek gerekir. Çünkü kültüre yabancı olan birisi için bu ifadeler anlamsız, anlaşılmaz olabilir. Elbette dolaylama biçemi daha geniş ve uzun anlatımlarla kullanılarak, etrafından konuşarak gerçeğin üstü kapatılmaktadır. Yukarda verilen olumlu örnekteki dolaylama biçemi olumsuz durumların üstünü kapatmak, doğrudan eleştirmemek için de çok rahat bir şekilde kullanılabilmektedir.

3. SONUÇ

Söz sanatları yüzyıllardır vardır ve insan yaşamı sürdüğü sürece de var olacaktır. İnsanları etkilemenin, onların fikirlerini değiştirmenin en etkili yollarından biridir. Edebiyatta olduğu gibi politik konuşmalarda, günlük yaşamda, ticarette çok sık kullanılabilmektedir. Özellikle politik söylemlere bakıldığında politikacılar muhalefeti olumsuz göstermek, gerçekleri olduğundan farklı göstermek, halktan bunları saklamak amacı ile bu biçemlere başvurmaktadırlar. Mevut bir olumsuzluk yumuşatılmakta, insanları korkutmadan ya da tepkisini çekmeden söylenmeye çalışılmaktadır. Aynı şekilde ticarette de bu biçemlerin kullanımına sıkça rastlanmaktadır. Tüccar

ürününü satabilmek için ürünün olumsuz tarafını yaptığı dil oyunları ile saklamaya çalışmaktadır.

Genelde içeriği olumsuz olan konuşmalarda yabancı sözcükler tercih edilmektedir. Bunun nedeni ise dinleyen kişinin anlamamasını sağlamak ve böylelikle iyi bir şey söylendiğini düşündürmektir.

İnsanlık tarihine bakıldığında insanları etkileyen, fikirlerini değiştiren, onları kitlelerce peşinde sürükleyen birçok kişi ile doludur. Bunlardan kimi olumlu kimi ise olumsuz örneklerdir. Ancak hepsinin de hitap etme sanatı, dili kullanma beceriler yüksektir. Hepsinin kendine özgü üslupları vardır.

KAYNAKÇA

Aksöz M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkısch - Deutschen Kontrastıven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T. & Yavuz, N. (2008). İşletme Dilbilimi: Antipazarlama Dilbilimi. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi (pi)*, sayı 2, 12-18.

Balcı, T. & Balcı, H. Arısoy, H. (2017). Türkische und deutsche Werbung für Parfüm und Kosmetik. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*), cilt. 26, sayı 1, 115-130.

Best O. (2000). *Handbuch literarischer Fachbegriffe*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Boherer H. (2000). Sprachen der Ironie-Sprachen des Ernstes: Das Problem. S.11-36. Boherer H. 2000. *Prachen der Ironie-Sprachen des Ernstes.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Braak I. (1980). *Poetik in Stichworten*. Kiel: Verlag Ferdinand Hirt.

Grützmacher J. (1987). *Literarische Grundbegriffe kurzgefaβt*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Habsicht W. (1995). *Der Literatur Brockhaus*. B.6. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Habsicht W. (1995). Der Literatur Brockhaus. B.8. Mannheim:bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Harjung J.D. (2000). *Lexikon der Sprachkunst. München*: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Nazım Hikmet (2017). *Aşk Mönüsü*. http://www.leblebitozu.com/nazim-hikmetin-25-unutulmaz-siirinden-enfes-alintilar/. Erişim Tarihi: 13.03.2023.

Poser Th. (1975). *Arbeitstexte für den Unterricht*. Fabel. Stuttgart: Philipp Reclam.

Pircanlı, D. & Balcı, T. (2012). Semiotische Merkmale in der Werbung von türkischen und deutschenalkoholischen Getränken. *Mediterranean Journal of Humanities*, cilt II, sayı 2, 206-211.

Schumacher E. (2000). Die Unverständlichkeit der Ironie. S. 91-120. Boherer H. *Prachen der Ironie-Sprachen des Ernstes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schweikle G. & Schweikle I. (1990). *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Süreya C. (2021). *Sevmek Ne Uzun Kelime…* https://www.milliyet.com.tr/siirler/sevmek-ne-uzun-kelime-siiri-cemal-sureya-6527322. Erişim Tarihi: 13.03.2023.

Träger C. (1989). *Wörterbuch der Literaurwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Wilpert G. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Yıldırım-Aksöz M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

DANIEL KEHLMANN'IN "DIE VERMESSUNG DER WELT" (DÜNYANIN ÖLÇÜMÜ) ADLI YAPITI ÖRNEĞİNDE GERÇEKLİĞİN KURGUSAL BİR DÜZLEMDE ANLATIMI*

Araş. Gör. Dr. Nalan Saka

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

nsaka@pau.edu.tr

1. GİRİŞ

1980'lerden bu yana Alman edebiyatı, Alman dili savaş sonrası edebiyatın eğilimlerinden büyük ölçüde farklı olan, hikâye anlatıcılığının geri dönüşüyle yakından bağlantılı olan çok çeşitli tarihi olaylar ile koşulların betimlenmesine ve yansımasına doğru bir hareket göstermeye başlamıştır. (Förster 1999: 4) Bu yeni hareket, gerçeği olduğu gibi yansıtan, estetik kaygılardan uzak angaje bir yazın anlayışına mümkün olduğunca sırt çevirerek gerçekliğin kurgusal boyutunu öne çıkarmaya özen gösterir. Gerçeklik artık kurgudan beslenen bir düzlemde anlatılmaya çalışılarak yeniden yorumlanmaya açık bir hale getirilir ve böylece salt nesnel gerçekliğin yerini alternatif gerçekliklerin almaya başladığı söylenebilir. Yazarlar artık gerçeğe şüphe ile yaklaşarak onu sorgulamayı kendine amaç edinir. Çağdaş edebiyattaki bu yeni eğilimler, yazın ve tarih yazımı kutupları arasında hareket ederek, bu iki söylemin odağında gerçek olarak kabul edip yorumladığımız geçmişin anlam yüklü olaylarını kavramaya yönelik anlam sistemleri oluşturmayı kendine uğraş edinir. Çağdaş edebiyatın bu son derece yenilikçi ve eleştirel yaklaşım biçimi, bu şekilde bize arşivlenmiş belgelerin tarihsel temsillere ve son olarak da kurgulara dönüştürülmesinin kültürel sürecini yansıtır. (Hauenstein 2014: 2) Çoğu yazın eleştirmeni tarih yazımı ve kurmaca anlatıyı bir araya getiren bu yeni yazın anlayışını postmodern tarih kuramı çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutar. Bu sebepten ötürü öncelikle postmodern tarih kuramı üzerine bilgi verilip genel özelliklerine değinilecektir. Daha sonra örnek anlatı olarak seçilen Daniel Kehlmann'ın "Die Vermessung der Welt" (Dünyanın Ölçümü) adlı yapıtı

*Bu çalışma 18-19-20 Nisan 2019 tarihlerinde Alanya'da gerçekleştirilen 6. Asos Uluslararası Filoloji Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuş, sadece özet şeklinde yayınlanmıştır.

postmodern tarih kuramı bağlamında analiz edilecektir. Söz konusu yapıtın neden örnek anlatı olarak seçildiğini ise içerisinde barındırdığı metinlerarasılık, parodi, pastij ve ironi gibi postmodernist öğelerden kaynaklandığını söylemek yerinde bir ifade olacaktır.

Gerçek ve kurgu diyalektiğini yapıtlarında sıkça işleyen Daniel Kehlmann, postmodern yazarlar grubu içerisinde yer alır. Söz konusu yazarın yazın imajı ve yapıtları konusunda çeşitli araştırmacıların birtakım görüşleri vardır. Örneğin Arnd Nadolny kitabında yazarın eserleri hakkında şu şekilde genel bir değerlendirme yapar:

> *"Kehlmann'ın yapıtları otobiyografik özellikler içermez. Onun kahramanları çoğu zaman bilime, sanata ve matematiğe karşı hareket eden sıradışı figürlerdir. Buna ilaveten yeni medya da içinde gerçeğin ve kurgunun ayırt edilemeyecek tarzda birbirine karıştığı dünyaları ele almaktadır. Hiçbir şey göründüğü gibi değildir." (*Nadolny 2012: 21)

Okur artık bilinmeyeni, yeni olanı keşfetme gayreti içerisinde neyin gerçek neyin kurgu olduğunun farkına varmada güçlük çeker. Nadolny yorumlarının devamında yazarın gerçeklikten beslenen kurgusal anlatımının yapıtlarını analiz etmede büyük önem taşıdığını belirtir. Ona göre Kehlmann, gerçeklikle oynayarak ve mevcut gerçekliği kendi hayal dünyasına göre yeniden kurarak yapıtlar ortaya koyar. (Nadolny 2012: 22-23.) Bu bağlamda okuyucudan beklenen metnin içerisindeki gerçek ve kurgu ikilemini ortaya çıkarıp keşfetmektir. Nadolny söz konusu duruma şu yorumlarıyla açıklık getirir: *"Okurdan gerçeği kurgudan ayırt etmesi istenir. Okur Kehlmann'ın kitapları aracılığıyla düşünmeye sevk edilir ve sürekli olarak yazılanların gerçek mi yoksa kurgu mu olduğu sorusuyla karşı karşıya kalır."* (Nadolny 2012: 22-23) Dolayısıyla okurdan metne şüphe içerisinde yaklaşması beklenir. Eğer okur bildiği tüm doğrulara veya değerlere körü körüne inanmak yerine onlardan kuşku duymaya başlarsa özgün bakış açısı üretebilecek düzeye erişebileceğine inanılır. Okurdan metni kendisinin şekillendirmesi ve anlam yüklemesi istenir. Okurun hayal gücünün devreye girmesiyle anlatı metni farklı bir boyut kazanacaktır. İşte yazarlar bu düşünce doğrultusunda hareket ederek yapıtlarını gerçeklikten kurgusal olana yönelen bir zemin üzerine inşa etmeyi tercih ederler. Okuru gerçek dünyadan alıp gizemli bir dünyanın içine çekerek onun çevresinde olup bitenleri sorgulayabilme gücünü kendisinde bulmasını isterler.

Ünlü İtalyan yazar ve kuramcı Umberto Eco kurmaca anlatılardaki yazar ve okur arasındaki ilişki hakkında şu yorumları yapar:

> *"Bir anlatı metniyle karşı karşıya gelmenin temel kuralı, okurun sessiz bir biçimde yazarla, Coleridge'in "inançsızlığın askıya alınması" adını verdiği bir "kurmaca anlaşması"nı kabul etmesidir. Okur, kendisine anlatılanın hayal ürünü bir öykü olduğunu bilmelidir; ancak bu, yazarın yalan söylediğini düşünmesini gerektirmez. Searle'ün belirttiği gibi, yazar gerçek bir beyanda bulunuyormuş "gibi yapar." Biz de kurmaca anlaşmasını kabul eder ve onun anlattıkları gerçekten olmuş gibi davranırız."* (Eco 1995: 101-102)

Eco'nun sözlerinden anlaşıldığı üzere kurmaca anlatılarda okura düşen temel görev ilkin gerçeğe olan inancı bir tarafa bırakıp yazarın yarattığı kurmaca dünyanın varlığını kabul etmektir. Okur anlatı metniyle içine girdiği bu dünyanın gerçekte var olduğu izlenimine kapılarak anlatıcının önüne açtığı yolların peşinden merakla gider. Eco'ya göre, *"anlatı, bizi bir dünyanın sınırları içine kapatır ve bizi, bir biçimde onu ciddiye almaya yöneltir."* (Eco 1995: 104) Artık okura anlatılan bu kurgusal dünya olağandışı gelmemeye başlar. Onun sınırları dışına çıkmak zor olduğu için de onu iyice keşfetmeye çalışır. Anlatı dünyası bize ilk bakışta gerçek dünyadan çok daha sınırlı ve küçük bir alan gibi gelir. Çünkü bize sayılı birkaç kahramanın sınırlı bir zaman ve mekânda geçen hikâyesini anlatır; öte yandan bu dünya *"artalan olarak gerçek dünyayı alıp ona yalnızca bazı bireyler, özellikler ve olaylar eklediğinden, deneyimlerimizin dünyasından daha geniştir."* (Eco 1995: 113) Çalışmamızda ele aldığımız yazar Kehlmann, gerçeklik ve kurmaca ilişkisini yapıtlarında sağlam bir zemine oturtur. Bunun en güzel örneği ise hiç kuşkusuz 2005 yılının en çok satan romanı olarak görülen ve onu dünyaca ünlü kılan "Dünyanın Ölçümü" adlı yapıtıdır. Yazar "Carlos Montúfar nerede?" başlıklı makalesinde yazının gerçek ve kurgu ile olan ilişkisini söz konusu roman üzerinden şu sözlerle dile getirir:

> *"Romanın türü her zaman geçmişi yeniden anlatmak ve resmi versiyondan kurgulanmış hakikat alanına sapmak zorunda kalmıştır ." (Kehlmann 2005: 14) "Romanımı Gauss, Humboldt ve dünyanın niceliksel kaygısı üzerine yazmaya başladığımda, kurgulamam gerektiğini çabucak anladım." (Kehlmann 2005: 15). "Özellikle ikinci ana karakterim, Don Kişot ve Hindenburg arasında adeta geçiş yapan*

Baron Alexander von Humboldt'un canlandırılması abartı ve iniş çıkışlar gerektiriyordu." (Kehlmann 2005: 15) "Böylelikle, baronun yardımcısını, sadık ve pek de göze batmayan botanikçi Aimé Bonpland'ı asi bir rakibe dönüştürdüm." (Kehlmann 2005: 17) "Belki de bu yüzden kitaplar söz konusu olduğunda gerçekleri önemseyen pek çok insan tarihsel anlatılara güvenmiyor. Okuyorsunuz ve okuduğunuz şeyin yanlış olduğu şüphesinden asla kurtulamıyorsunuz. " (Kehlmann 2005: 12)

Yazarın yukarıdaki sözlerinden anlaşılacağı üzere romanda kurmaca ve gerçeklik ilişkisi büyük önem taşır. Romanın merkez noktasında Alman Aydınlanma çağının iki önemli bilim insanı olan Carl Friedrich Gauss ve Alexander von Humboldt'un kurgusal bir düzlemde anlatılan biyografileri yer alır. Yazar bu kurgusal biyografileri büyük bir mizahla anlatır. Tarihsel olarak tamamen doğru olmayan, ancak çok fazla zekâ ve çekicilikle dolu bir bağlamda anlatılan bu biyografilere okuyucu karşılıklı bilgi ve değişim kazanma konusunda farklı şekillerde eşlik eder.

Roman üzerine yapılan yorumlara baktığımızda çeşitli edebiyat bilimcilerin farklı görüş ve düşünceleri karşımıza çıkar. Nadolny'e göre yapıt, romanın kahramanları Gauss ve Humboldt ile Weimar klasisizmi zamanında bilim ahlakı ve burjuvazinin başarı dolu imajı üzerine önemli bilgiler verir. Bunu yaparken, romanı hiçbir zaman o dönemin tarihsel koşulları ile sınırlı tutmaz, aksine gerçekler kendi edebi işlevlerine göre değişir. Yazın ve gerçeklik, okuyucunun gözünde akla yatkınlıkla birleşir. (Nadolny 2012: 22-23) Öte yandan Uwe Wittstock, Kehlmann'ın gerçekçiliğinin, bilimsel anlamda, örneğin Humboldt, Orinoco'nun üstünde bir uçan daire gözlemlediğinde hayalet unsurlarla oynanan büyülü gerçekçilik olarak tanımlanması gerektiğini dile getirir. (Wittstock 2006: 115) Bunun dışında Wittstock'un şu yorumları da dikkat çekici niteliktedir: Kehlmann tam anlamıyla tarihi malzemeye körü körüne bağlı kalmadığı ve bu malzemeyi kendi öyküsünün yaratım sürecindeki ihtiyaçlarına göre kuvvetli bir şekilde yoğurup modellediği için kitap, tarihsel kaynakların bir belgeleme ve gösteriminden daha fazlasını taşır. Her şeyden öte yapıt, kendi kanunları ve gerçekliği içerisinde çağdaş bir romana dönüşür. (Wittstock 2006: 119) Öte yandan Michael Braun, "Die deutsche Gegenwartsliteratur" adlı kitabının eleştiri bölümünde söz konusu romana yer vererek edebiyat eleştirmenliğini konuşturur. Braun, öncelikle yazarın daha 31 yaşındayken büyük bir başarıya imza atmasından ve kitabının çok satanlar listesine girme yolculuğundan başlar.

Kehlmann'ın romanını, birçok alanda farklı okuyucu kitlelerine hizmet etmesi bakımından melez bir yapıt olarak değerlendirir ve bu düşüncesini şu açıklamalarıyla temellendirir:

> *"üstün yeteneklilik ve sosyal becerilerden yoksun seçkinlerin trajik kaderi üzerine bir drama olarak, Gauss'un neredeyse hiç terk etmediği vatanı egzotik bir yabancıyla karşılaştıran bir macera hikâyesi olarak; kendileriyle ve duygusal dünyalarıyla geçinemeyen iki dâhiye entelektüel bir hiciv olarak, dilek kipi kullanan ve hikayelerini her zaman güven uyandıracak şekilde anlatmayan, sözüne bağlı olmayan bir anlatıcıya sahip tarihsel bir roman olarak; Weimar Klasisizmi'nin özellikle Goethe ve Schiller'in bir parodisi olarak, Çağdaş Güney Amerika edebiyatına bir saygı olarak; Humboldt ve yol arkadaşlarını Orinoco'ya getiren kürekçilerin ilk isimleri "Carlos, Gabriel, Mario ve Julio", Kehlmann'ın büyülü gerçekçiliğin büyük yazarlarına (Fuentes, Marquez, LIosa ve Cortazar) yakınlığını göstermektedir."* (Braun 2010: 55)

Yukarıda Braun'un kitap üzerine yaptığı açıklamalardan yola çıkarak yapıtın çok katmanlı bir yapısının olduğu ve çeşitli kesimlerden okuyucunun ilgisine hitap ettiği söylenebilir. Postmodern yazar kimliğiyle öne çıkan Kehlmann, söz konusu kurmaca yapıtını oluştururken postmodern yazının anlatım tekniklerinden önemli ölçüde yararlanır. Hikâye özellikle pastiş (öykünme) ve parodi (yansılama) düzleminde aktarılır. Daha önceki metinlerin sıradışı dünyasında gezinmek onun olmazsa olmazları arasındadır. Çalışmanın uygulama kısmında hangi postmodern anlatım tekniklerini yapıtında sıkça kullandığı üzerine yeterince bilgi verilecektir.

2. YÖNTEM

Postmodern yazında tarihe geri dönüş olgusu ise Yeni Tarihselcilik (New Historicism) olarak isimlendirilen edebi eleştiri yöntemi adı altında ele alınıp incelenir. 1980'lerde Amerikalı yazın eleştirmeni Stephen Greenblatt tarafından ortaya atılan bu kuramı, *"aynı tarihsel döneme ait yazınsal ve yazınsal olmayan metinlerin paralel okunuşuna dayanan bir eleştiri yöntemi olarak tanımlayabiliriz."* (Oppermann 2006: 16) Yeni tarihselci perspektife göre yazınsal ve tarihsel metinler eşit derecede önem taşır. Edebiyat ve tarih arasında bir ayrım yoktur. Her ikisinin de birbiriyle sürekli bir etkileşim içinde olduğu görmezden gelinemez. Dolayısıyla metin üretildiği tarihsel, kültürel, toplumsal

ve siyasal bağlarından ayrı düşünülemez. Yazınsal metinler tarihsel malzemeyi hem kullanıp şekillendirir hem de onlar tarafından yeni bir şekle dönüşürler. Oppermann'a göre, *"Yeni Tarihselcilik akımında dört kavram öne çıkar: metinsellik, metinler arası etkileşim, tarihsellik ve bağlamlamadır. Tarihe bir anlatı olarak bakan Yeni Tarihselcilik kuramı tarihin metinselliği üzerinde durur. Tarihsel bağlam ise metinler aracılığıyla kurulan, yazılan ve yoruma açık bir kavram olarak irdelenir.*" (Oppermann 2006: 1) Tarihi kurgusal bir metne dönüştüren bu yaklaşımı, Oppermann dört kavram üzerinden belirginleştirir. Tarihi ve edebiyatı eş değer kabul edip birlikte değerlendiren akımın bir diğer önemli ismi Louis Montose ise, yeni tarihselci yaklaşımı *"metinlerin tarihselliği ve tarihin metinselliği"* (Oppermann 2006: 16) tanımıyla açıklar. Bu tanımla tarihin nesnel gerçekliği tam olarak yansıtamayacağına dikkat çekmek ister. Tarihe metin içinde gerçekleşen dilsel bir olay gözüyle bakarak salt gerçekliği bize sunmasının mümkün olmadığını iddia eder. Tarihsel olanı metin içerisine yerleştirerek tarihin de tıpkı edebiyat gibi yorumlanması gerektiğinin önemini vurgular. Ayrıca metinleri tarihsel bağlamları içerisinde değerlendirmeyi öngörür.

> *"Yeni tarihselcilere göre, edebiyat metinleri yazınsal olmayan tüm metinlerle çözülemez biçimde ilişkilidir ve bu olgu kültürel sistemin temelini oluşturmaktadır. Bağlam da bunun kültürel bir sonucudur. Aynı döneme ait yazınsal olmayan ve yazınsal metinlerin birbirine paralel olarak okunması, Yeni Tarihselci yaklaşımda ortaya birden çok bağlam çıkarmaktadır."* (Oppermann 2006: 30)

Oppermann'ın sözlerinden anlaşılacağı üzere, yeni tarihselciler yazınsal bir metni yazıldığı döneme ait belgelerle birlikte ele alıp irdeler. Bunun sonucunda da ortaya birden fazla bağlam çıkar. Amaç geçmişi yeniden keşfedip edebi bir düzleme taşımak değildir. Geçmişi içerisinde barındığı sosyo kültürel, politik bağlamlarıyla sorgulayarak ne anlam ifade ettiğini ortaya koymaktır.

"Yeni Tarihselci eleştirmenler geçmiş bir dönemin kültürel sistemini incelerken, o sistemi oluşturan merkezileşmiş öğelerden çok marjinal olmuş öğelerin önemini araştırır, kültürel oluşumların ve tarihsel bağlamın yeni yorumlarını yaparlar. Ortaya tarih içinde bireylerin ve kurumların politik güçlerin söylemsel sistemleri tarafından biçimlendiği gerçeği çıkmaktadır." (Oppermann 2006: 30)

Tarihsel gerçekler kurgusallaştırılarak hâkim anlayış önemini yitirir ve yerini öznel bakış açılarıyla şekillenmiş gerçeklikler alır. Çalışmamızda ele alacağımız roman, gerçek hayatta yaşamış iki tarihsel figürün kurgusal biyografileri üzerinden hareket ederek çeşitli tarihsel olayları, kültürel bağlamları ve metinlerarası etkileşimi bünyesinde barındırdığı için yeni tarihselci yöntem ekseninde hareket edilerek analiz edilmesi amaçlanmıştır.

3. POSTMODERN TARİH KURAMI

Kuramsal, edebi ve sanatsal açıdan post modernizm, başlangıcından bu yana kendini ontolojik durum, bilginin olasılığı, gerçeklik ile temsilin üretimi ve yorumlanmasıyla ilgili soruların incelenmesine adamıştır. Bunun yanında hem teorik hem de pratik açıdan herhangi bir söylemin kültürel damgasına ve gerçekliğin doğrudan temsilinin imkânsızlığına dikkat çekmeye çalışmıştır. Yazınsal alanda gerçeğin temsili, alıcının kendini ve dünyayı temsil etme süreçlerinin, kültürümüzde deneyimin anlamı ve yapılanmasının farkına varması için aktif bir talep haline gelmiştir. (Hauenstein 2014: 2) Özellikle tarihsel romanın postmodern biçiminin, tüm bu yönleri ele almaya elverişli olduğunu söylemek yerinde bir ifade olacaktır. Geçmiş olayları kurgusal bir düzlemde yeniden anlama ve deneyimleme imkânını bize sunan bu yazın anlayışı, 1980'lerin başından itibaren çoğu yazar ve kuramcı tarafından ilgi odağı haline gelmeyi başarmıştır.

Postmodern tarihi roman kategorisinde yer alan Almanca eserlere baktığımızda son birkaç yılda Marcel Beyer, Felix Philipp Ingold ve W. G. Sebald gibi yazarların geçmişe geri dönüş yaparak yenilikçi bir şekilde tarihsel kurgudan tarihyazımsal üstkurmacaya kadar uzanan bir dizi eser ortaya koyduğuna şahit oluyoruz. Postmodern edebiyatın temel metinlerinden biri olan Umberto Eco'nun “Gülün Adı “adlı romanı tür açısından her şeyden önce tarihsel bir romandır. Alman edebiyatında da örneğin Christoph Ransmayr'ın “Son Dünya” ve Patrick Süskind'in “Koku” adlı romanlarında postmodern özellikler ile tarihsel anlatım arasında yakın bir bağlantı olduğu aşikârdır. Edebiyat tarihi açısından bakıldığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir, çünkü farklı dönemlere ait stil ve malzemeleri aynı anda kullanmak postmodern düşüncenin bir özelliğidir. Postmodern anlayışla birlikte tarih biliminin edebiyatın kurmaca dünyasında nasıl bir şekil aldığını ise şu şekilde açıklamak mümkündür:

> *”Postmodernizmin tesirleriyle gerçeğe şüpheyle bakılması, birden fazla ve şartlara göre değişebilen gerçeğin olduğu düşüncesi tarih biliminin*

> *etrafında yeniden düşünülmesine sebep olmuştur." Tarihi gerçek diye sunulan tarih kitaplarındaki bilginin de bir insanın bakış açısıyla ortaya konulduğu ve dolayısıyla bu metinlerin de yorumlanmış metinler olduğu anlayışı gelişir. "Tarihin gönderme yaptığı 'geçmiş hakikat' kavramına kuşkuyla yaklaşılır. Tarih artık nesnellikten çıkmış, yazarın anlamlandırmasıyla şekillenen bir metin olmuştur."* (Argunşah 2002: 19)

Yukarıda sözü edilen açıklamalardan tarihsel gerçeklerin kurmaca metinler içerisinde kullanım şeklinin postmodern anlayışla birlikte değişime uğradığına şahit oluyoruz. Post modernizm ile birlikte gerçeğe şüpheyle bakılması ve çoğulcu bakış açısı yazarları tarih bilimi üzerine yeniden düşünmeye ve değerlendirme yapmaya sevk eder. Tarih nesnel bir bilimden öteye geçer, artık öznel bir kimlik kazanır. Tarih kitaplarında anlatılan tarihsel gerçekler de tarihçinin algısına ve yorumuna göre şekillenebileceği düşüncesi varsayılarak tarihe yorumlanmış bir metin gözüyle bakma anlayışı öne çıkar. Tarihçinin tarihsel bilgileri okuyucuya sunuş biçimine ünlü tarihçi Hayden White "Metatarih" kitabında şu sözlerle değinir:

> *"Tarihin, tarihsel bilgiyle bir araya getirilip karıştırıldıklarında tarihsel bilincin 'tarih felsefesinin' sapkınlıklarına düşmesine neden olan metafiziğin ya da dinin bir dalı olmadığını duyuran bildirge kısa sürede bir klişe haline gelmişti. Bunun yerine tarihin 'bilim' ile 'sanat'ın bileşimi olarak görülmesi gerektiği savunuluyordu. Ama 'bilim' ve 'sanat' terimlerinin anlamı net değildi. Tarihçinin belgeleri araştırırken ve geçmişte 'gerçekten olup bitenleri' belirlemeye gayret ederken 'bilimsel' olmaya çalışması ve geçmişi okurlarına 'sanatçı tarzıyla' sunması gerektiği kuşkusuz açıktı. Ama genel olarak tarihin, fizik ve kimya tarzında 'kesin' bir bilim olmadığı hususunda fikir birliği vardı."* (White 2008: 178)

White tarihi bilimselliği kesin doğrularla ispatlanmış bilim dallarından ayrı bir konumda tutar. Tarih anlatısını yazınsal bir boyuta taşıyarak tarihçinin bakış açısının bir roman yazarıyla benzer özelliklere sahip olduğunun altını çizer. Tarihsel metinleri tıpkı edebi metinler gibi yorumlamanın gerektiğini vurgular. Geçmişte yaşananları tümüyle bilmek, genel geçer doğru bilgilere ulaşmak imkânsız olduğu için tarihsel metinler kaçınılmaz olarak yorumlanır. Her iki bilimin aralarındaki fark ise tarih yazarının geçmişte olmuş olayları, roman

yazarının da hayalinde canlandırdığı olayları, aynı yazınsal düzeni ve yazım yöntemlerini kullanarak yazmasıdır. (Oppermann 2006: 7-8) Biri gerçeklikten diğeri kurmaca gerçeklikten hareket ederek yapıtlarını dilsel kurallar ve edebi söylemler ışığında ortaya koyar.

Postmodernizm ile birlikte tarih, yazının kurmaca dünyasından içeri girerek yorumlamaya açık bir metin düzeyinde okurun karşısına çıkar. Yazarlar tarihsel gerçekliği yeniden kurgulayarak tarihe eskisinden farklı bir anlam kazandırma gayreti içerisinde yapıtlar ortaya koymaya çalışırlar. Geleneksel tarihi romanlardan farklı olarak post modern yazarlar, gerçek gerçeklikten ziyade kurmaca gerçekliğe önem verirler. Prof. Dr. Mehmet Tekin "Roman Sanatı" kitabında bu durumu şu şekilde aktarır:

> *"Temel anlayışları itibariyle 'otorite' ve 'egemenliğe' karşı çıkan postmodern yazarlar, dış gerçekliğe değil, iç gerçekliğe önem verirler. Buradaki 'iç gerçekçilik' ibaresiyle vurgulamak istedikleri yazılan, daha doğrusu yazar tarafından kurgulanan metindeki gerçekliktir. Kahraman bu gerçekliği canlandırmak için vardır: O, ilgi odağı olmaktan çok, sıradan bir kişidir. Ona anlamını verecek olan kişi yazar değil, okuyucu olacaktır bundan böyle. Kahramanın okuyucuyu yönlendirecek herhangi bir donanıma ve tasarrufa sahip olması söz konusu değildir. Okuyucu yorumda daha doğrusu metni açıklamada özgür olacaktır; yorumun okuyucuya göre değişmesi doğaldır ve bu postmodern yazarların özellikle istediği noktadır. Çünkü onların anlayışına göre 'metin' açık karakterli, yorum zenginliğine ve çeşitliliğine sahip olmalıdır."* (Tekin 2001: 106)

Her türlü otorite ve egemenliğe karşı bir duruş sergileyen post modern yazarlar, okurun gerçeklik algısını kırmanın peşindedir. Metin dışında var olan gerçeklik yerine kendi kurguladıkları gerçekliği ön planda tutarak okuyucuyu metin ile ilgili yeni anlamlar üretmeye davet ederler. *"Post modern görüşe göre tarihsel gerçeklerin içinden pek çok farklı öykü üretilebilir. Yani, post modern roman tarihe yeni açılardan bakmayı, belirsiz noktaları yorumlamayı ve resmi tarihte göz ardı edilen kopuklukları yeniden yazmayı denemektedir."* (Oppermann 2006: 24) Oppermann'ın da dile getirdiği gibi post modern romanlar, tarihsel gerçeklerden çok çeşitli anlatılar ortaya koyabilme potansiyeline sahiptir. Post modern yazarlar, yapıtlarında çok katmanlı bir anlatım tutumu sergileyerek geçmiş üzerine yeniden düşünmenin, ona yeni bakış açıları kazandırmanın ve

yazılı kaynaklarda gereken önemin verilmediği hususları yeniden kaleme almanın amacını güderler. David Blustein, post modern tarihi romanın biçimlerini ele aldığı çalışmasında post modernizmin tarihsel romanı dönüşüme uğratarak ona yeni bir biçim kazandırdığına dikkat çeker:

> *"Modernist dogmaları reddeden estetik bir hareket olan Postmodernizm, 1960'larda ABD'de ortaya çıktı ve yirminci yüzyılın son on yılında mimarlık, edebiyat ve sanatta paradigmatik estetik haline geldi. Postmodernizm aynı zamanda tarihi romanın yeniden doğuşunun koşullarını da yarattı. Bununla birlikte, postmodern tarihi roman şimdi baskın söylemleri parodi, ironi ve şüphecilikle karşılaştıran türün yeni bir biçimini temsil eder. Bu yeni biçim, kendisini gerçekçi bir tarihsel ortamda yer alan anlatılarla sınırlamaz. Aksine, geçmişin yorumlanması ve yeniden inşa sürecini vurgulayarak ve sıklıkla ön planda tutarak, tarihsel söylemin doğasını sorgular. Dolayısıyla, bu postmodern edebi tür, Hayden White tarafından başlatılan tarih yazımının biçimleri hakkında çağdaş tartışmaları yansıtır." (*Blustein, 2016, s. 4).

Yukarıda sözü edilenlerden parodi, ironi ve şüphecilik gibi post modern öğelerin artık tarihi romanın içine girdiğine şahit oluyoruz. Çağdaş tarihsel romanda artık gerçek ve kurgu bir arada okuyucuya sunulur. Yazarlar, geçmişte vuku bulmuş olay, kişi ya da durumları farklı bağlamlarda ele alıp yeniden inşa etmeye çalışırlar. Tarihe de kurgulanabilir bir oluşum gözüyle bakarak tarihin metinselliğini vurgularlar. Okuyucunun metin düzeyinde tüm olan bitenin hatta gerçekleşmemiş olasılıkların üzerine bile yeniden düşünme fırsatı bulabileceğine inanırlar. Böylelikle ortaya birden fazla özgün sayılabilecek yorumların çıkabileceğini söylemek mümkündür.

Post modern yazında tarihsel anlatıyı geniş bir okur kitlesi için çekici kılan özelliklerin neler olduğuna dair Alman edebiyat eleştirmeni Erik Schilling çeşitli yorumlarda bulunur. Ona göre post modernizmin tarihsel romanının amacının kısmen tarihi eleştirel olarak sorgulamak ve tarih yazımsal anlatım için yeni alternatif kavramlar geliştirmektir. (Schilling 2012: 11) Tarihsel roman, 1980'den beri yazarlar tarafından sadece tarih ile kurgu, tarih yazımı ile edebiyat arasındaki ilişkiyi yansıtmak ve hikâye anlatıcılığına geri dönüşü yaymak için kullanılmamıştır. Aynı zamanda edebi-kuramsal problemlerin edebi tartışması, edebiyat teorilerinin kurgu ortamında uygulanması, farklı

zaman algısı yaratmak ve zaman kavramlarıyla oynamak için de oldukça uygun görünmektedir. (Schilling 2012: 12) Schillling'in yaptığı açıklamalardan hareketle postmodern tarihsel romanın okuyucuya bilinenin ötesinde alternatif dünyalar sunarak zaman kavramını ters yüz ettiği söylenebilir. Geçmiş ve bugün bir arada sunularak tarihsel olay ya da durumlar yeniden değerlendirmeye tabi tutulur ve ortaya alışılmışın dışında yaşanılan çağın ruhunu yansıtabilecek yeni bir gerçeklik algısı çıkar. Söz konusu türün ortaya çıkan eserlerde nasıl şekillendiğini ve hangi amaca hizmet ettiğini daha iyi kavramak adına Schilling Alman edebiyatından birkaç örnek verir. Christoph Ransmayr' ın "Die letzte Welt" adlı romanında bu yazın türünü yazar, okuyucu ve metin arasındaki ilişkiyi yani genel olarak edebiyatın koşullarını sorgulamak için kullandığını belirtir. Adolf Muschg' un "Der Rote Ritter" adlı yapıtında de tarihsel bir olaya ya da tarihsel bir figüre değil, tarihsel bir metne atıfta bulunarak romanında metinlerarasılık yöntemine başvurduğunu dile getirir. (Schilling 2012: 12) Çalışmamızda ele alacağımız Kehlmann'ın "Die Vermessung der Welt" adlı romanı ise adeta hikâye anlatıcılığına benzer bir geri dönüş ile karakterize edilebilir. Geçmişteki olayları büyük ölçüde çizgisel bir zaman döngüsünde anlatır. İki başkarakterin Carl Friedrich Gauss ve Alexander von Humboldt' un karşı karşıya gelmesi ve bunlara bir yoldaşın eklenmesiyle, yukarda bahsi geçen romanlardan çok farklı bir anlatı düzlemi ve biyografik yapılar ortaya çıkar. Ayrıca roman, diğer metinlere oranla daha çok nükte ve yergi biçimleri içerdiği ve bu yolla geçmişe dair ortak bir imgeyi yeniden gözden geçirmeye çalıştığı için okuyucunun ilgisini çekmeyi başarır. (Schilling 2012: 15) Görüldüğü üzeri postmodernizme özgü unsurların son dönem tarihsel romanlarda karşımıza büyük ölçüde çıktığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte yazarların yapıtlarında çoğulluk, çoklu bakış açısı, eşzamanlılık, geçmiş ve şimdiki zamanın iç içe geçmesi, anlaşılması zor karmaşık, ironik ve eğlenceli unsurların birleşimi gibi postmodern romana ait özellikleri kullandığı göze çarpar.

Postmodern tarihsel romanın kuramsal boyutuna baktığımızda ise özellikle bu alanda Linda Hutcheon çalışmaları büyük önem taşır. Hutcheon'un "Postmodernizmin Poetikası" adlı kitabında ortaya koyduğu 'tarihyazımcı üstkurmaca' kavramı üzerine söylediklerine ve söz konusu kavramın hangi amaca hizmet ettiğine kısaca değinmek bize fayda sağlayacaktır:

"Bununla hem yoğun olarak özdüşünümsel ve hem de paradoksal olarak tanınmış, iyi bilinen ve popüler olan romanların da tarihi olaylar ve kişiler üzerinde hak iddia ettiğini kastediyorum… Postmodernizm üzerine yapılan

eleştirel çalışmaların çoğunda, (edebiyatta, tarihte veya teoride olsun) genellikle dikkatin ana odağı anlatıdır. Tarihyazımcı üstkurmaca bu üç alanın tümünü içermektedir: Yani, teorik olarak insanın inşa ettiği tarih ve kurgu karşısındaki öz farkındalığı (yani tarihyazımcı üstkurmaca), geçmişin biçimlerini ve içeriğini yeniden düşünmek ve yeniden işlemek için temel teşkil etmektedir." (Hutcheon 2020: 25)

Yukarıda yapılan açıklamalarda 'tarihyazımcı üstkurmaca' terimi adı altında hem herhangi bir nesnellik kaygısı taşımadan kendi üzerine yoğunlaşıp çıkarımlarda bulunan hem de gerçekte var olmuş tarihsel olaylar ile şahsiyetler üzerine tipik postmodern çelişkiler yaratarak onları ironik bir tarzda ele alan romanların kastedildiğine şahit oluyoruz. Söz konusu terim üzerine akademik çalışmalar ortaya koyan Michael Butter'e göre,

> *"Tarihyazımsal üstkurmaca, edebiyat ile tarihyazımı arasındaki paralellikleri ortaya koyan romanlara atıfta bulunur. Her ikisinin de gerçeği veya geçmişi yansıtmayan, doğrudan temsil etmeyen, ancak onları zorunlu olarak öznel ve ideolojik bakış açılarından yeniden icat eden ve şekillendiren inşa eylemleri olduğunu öne sürer."* (Butter 2011: 626)

Tüm bu açıklamalardan sonra tarihyazımcı üstkurgusal romanlarda tarih ve kurgunun yazım süreci birbirine paralel bir şekilde aktarılır. Her ikisi de geçmişi doğrudan yansıtmak ve temsil etmek yerine özgün yeni bakış açılarıyla yeniden inşa etmeyi amaçlar. Bilindiği üzere postmodern çalışmalarda bütün dikkat anlatı üzerindedir. Söz konusu durumun tarihyazımcı üstkurgusal metinler için de geçerli olduğunu dile getirir Hutcheon ve tarihyazımcı üstkurmacayı postmodern yazınsal metinlerdeki anlatı tekniklerinden biri olarak görür. Hem tarihsel gerçeklerin hem de kurgunun bireyler tarafından ortaya koyulmuş söylemler olduğuna dikkat çekerek, tarihe metinsel bir olay örgüsü gözüyle bakar. Tarihsel gerçeklerin anlatısal bir düzlemde yeniden ele alınması ve tarihe yeni bakış açıların kazandırılması için uygun ortamlar yaratılması gerektiğini ileri sürer. Postmodernizm üzerine çok sayıda çalışmaları olan Steven Connor'a göre, Hutcheon tarihyazımcı üstkurmaca kavramıyla*"kurgu olarak kendi konumları üstünde bilinçli bir şekilde düşünen, yazar figürünü ve yazma eylemini öne çıkaran ve hatta roman konusundaki uzlaşımları şiddetle parçalayan ama sırf teknik bir kendiyle meşgul olma içine düşmeyen kurgu yapıtlarını kastetmektedir."* (Connor 2005: 178). Connor'un yorumlarında da

dile getirdiği gibi tarih yazımcı üstkurgusal yapıtların, postmodern kurguyla birlikte tarihe yeni bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Geçmişte yaşanılanların edebi bir düzlemde aktarımı sırasında var olan gerçekler bilinçli bir şekilde ters yüz edilebilir. Bilinen tarihsel gerçekler yapı bozumuna uğratılarak metin içinde parçalara bölünür. Bu vasıtayla içerisinde barındırdığı gün yüzüne çıkmamış derin anlamları okurun keşfetmesi beklenir. Ayrıca yazar sadece salt kendi yarattığı metnine bağlı kalmaz, daha önceki metinlerin dünyasından alıntılar yaparak metinlerarasılık yöntemini kullanır. Hutcheon'ın kitabında yer verdiği açıklamalarına tekrardan geri dönecek olursak postmodern çalışmalarda tarih ve edebiyata nasıl bir anlam yüklendiğini yazar şu sözleriyle vurgular:

> *"Hem tarihin hem de edebiyatın postmodern bağlamlı yazılarında bize öğrettiği, hem tarihin hem de kurgunun, her ikisinin de geçmişe dair bir anlamlandırma sistemi oluşturan söylemler olduğudur ("hayal gücünün düzenleme, şekillendirme çabası içinde olduğu gibi"). Başka bir deyişle, anlam ve şekil olaylarda değil, bu olayları günümüz için tarihsel olgular haline getiren sistemlerdedir. Bu, "hakikate aykırı sahte bir sığınak değil, insani düzenin anlam oluşturma işlevinin bir göstergesidir."* (Hutcheon 2020: 164)

Postmodern anlayış çerçevesinde yapılan yazınsal çalışmalarda tarihsel romanların ele alınış yöntemine baktığımızda daha önceki tarihselci bakış açısının değiştiğine tanık oluyoruz. Tarih, artık neden-sonuç ilişkisine göre peşi sıra sıralanmış olaylar ekseninde hareket etmek yerine ortama ve duruma göre farklı şekiller alabilen ve herhangi bir kronolojik sıralamaya uymaktan kendini alıkoyan bir anlatı biçimine doğru eğilim gösterir. Hutcheon, tarih ve edebiyatı birer söylem olarak kabul ederek her ikisinin de geride bırakılan zamanda olup bitenleri yeni tecrübelerin ve bakış açılarının ışığında analiz etmeye ve anlaşılmayan veya gözden kaybolan ne varsa bunları açıklığa kavuşturmaya elverişli sistemlerden oluştuklarının altını çizer. Bu yaklaşımda yazılı tarihin edebi metin içerisinde şekil alırken yazarın toplumsal, kültürel ve ideolojik görüşlerinden etkilenmediğini söylemek yanıltıcı olur. Hutcheon'ın da kitabında açık bir şekilde ifade ettiği gibi *"...yazma eyleminin analizi de dâhil olmak üzere ideolojik ve kurumsal analizler olmadan tarihin yazılamayacağı konusunda yeni bir farkındalık var."* (Hutcheon 2020: 164) Postmodern söylemlerin yükseldiği bir yazınsal çevrede tarihsel gerçeklerin nesnelliğinden şüphe duyulması kaçınılmazdır. Anlatıcı tarihsel malzemeyi metin içine

yerleştirirken onun bakış açısının ve izlenimlerinin etkisiyle metin yeni bir şekle dönüşür ve okura biçilen rol bu metni anlamlandırmaktır. Dolayısıyla artık tek, aşkın bilinen bir gerçeklikten söz edilemez. Çünkü okuyucunun önünde farklı bakış açılarıyla kurguya dönüştürülmüş tarihsel bir metin durur. Yazar bu durumu hakikatten uzaklaşma veya tarihi gerçekleri çarpıtmak olarak algılamaz, her şeyden önce bireyin geçmişini bugünün ışığında yeniden değerlendirmesi ve anlamlandırması olarak yorumlar ve bu düşüncesini şu soruları sorarak yineler:

> *"Bugün geçmişi nasıl biliyoruz? -ve onun ne kadarını bilebiliriz? Utanç ve Star Turn (Yıldız Dönüşü) gibi romanlardaki belirgin üstkurmacalı yapı, kendini inşa etme, düzenleme ve seçme süreçlerini de itiraf etme anlamlarına gelir, fakat bunlar daima tarihsel olarak belirlenmiş eylemler şeklinde gösterilmektedirler. Bu üstkurmacalı yapı, aynı zamanda geçmişin gerçeğine dayanan tarih bilgisinin zeminini de sorgulamış oluyor- tabii istismar ederek. Bu yüzden buna tarihyazımcı üstkurmaca verdim."* (Hutcheon 2020: 170)

Yazar postmodern çağda sorulması gereken soru üzerinden hareket ederek ve bazı postmodern romanların üst kurgusal yapısından örnekler vererek sözü edilen yöntemi tanımlamaya çalışır. Bugün geçmişe yönelik kesin tarihsel bilgilere ulaşabilmenin oldukça güç olduğu ima edilir. Çünkü yazılı kaynakların sunduğu verilerin tarihçilerin bakış açısına göre şekillenerek ortaya koyulduğu belirtilir. Bu bağlamda tekil bir gerçekliğin yerine çoklu gerçeklilerin aldığı söylenebilir. Postmodern bakış açısıyla yazarlar bilinçli bir şekilde hem tarihsel gerçekleri hem de kurgusal unsurları birbirinin içine geçmiş bir vaziyette bir arada kullanır. Okur anlatının içine girdiğinde neyin kurgu neyin gerçek olduğunu ayırt etmekte zorlanır. Dış dünya ve kurmaca arasındaki sınır iyice bulanıklaşır. Dolayısıyla yazarın üstkurmaca olarak terimi adlandırmasının bir nedeni de buradan kaynaklanmaktadır. Bu tarzda kaleme alınan yazınsal yapıtlarda anlatılanların kurgu olduğu okura sürekli hatırlatılarak gerçeklik algısının kırılması hedeflenir. Üstkurmaca metinlerde yazar-anlatıcı, çeşitli postmodern teknikler kullanarak okuru metnin yaratım sürecine eşlik eder. Söz konusu terim üzerine çok sayıda çalışmalar ortaya koyan edebiyat eleştirmeni Patricia Waugh'a göre, *"Üstkurgu terimi, kurgu ve gerçek arasındaki ilişkiye yönelik soruları ortaya koymak için özbilinçli ve sistematik bir şekilde eserin kendi statüsüne dikkat çeken kurgusal yazıma verilen bir addır. Bu tür yazım, kendilerine ait yapı metotlarının bir eleştirisini sağlarken sadece anlatı kurgusunun temel yapılarını incelemez aynı zamanda edebi kurgu metninin*

*dışındaki dünyanın muhtemel kurgusallığını da keşfeder.“ (*Waugh 2016: 16) Bu tanımdan anlaşılacağı üzere yazın artık gerçek dünyayı belli çerçevelerden kurgu düzlemine taşımak yerine kendine dönerek kendi oluşum sürecini ortaya koymaya çalışır. Ecevit'in sözleriyle, *“metnin, objektifi kendi üzerine çevirmesi anlamına gelir üstkurmaca; anlatının nasıl kurgulandığının anlatısıdır. Bu tür metinlerde, ağaçlardan/çayırlardan oluşan doğanın yerini çoğu zaman, harflerden/sözcüklerden oluşan yeni bir dünya alır. Somut gerçeklik ile kurmaca dış dünyası arasındaki sınırın yok olması demektir bu.”* (Ecevit 2002: 234) Artık metinle dış dünya arasında bir ayrım gözetmeksizin anlatıcı metninin kurgulayış biçimini de içeriğe dâhil eder. Hatta yer yer okura metin içinden seslenerek bu süreci anlatır. Tarihe geri dönüş yapan postmodern romanlarda bu terimin nasıl işlendiği ile ilgili Hutcheon, anlatının üst kurgusal bir zeminde kendi kurgusal yazım sürecine bilinçli bir şekilde odaklanarak gerçek dünyayla aykırılaşmadan şimdiye taşınarak süregeldiğinin altını çizer ve bu düşüncesini somut bir örnekle temellendirir:

> *“Mesela, Crista Wolf 'un No Place on Earth'ü (Dünyada Hiçbir Yer) iki tarihsel figürün dramacı Heinrich von Kleist ile şair Karoline von Günderrode'un kurgusallaştırılmış görüşmesini nakleder: “İddia buluştuklarına dair: Bize uygun bir Efsane. Winkel kasabası, Ren Nehrinin üzeri, onu kendimiz gördük.” Burada anlatıcının sesi olarak “Biz”, “şimdi”de biçimsel seviyede üstkurmacanın tarihseli yeniden inşasının altını çizer. Fakat tematik seviyede hayat ve sanat yeniden birleşmiş olur… Şiiri pratik olandan ayıran mesleştaşlarının itirazlarına rağmen: “muhtemelen buradaki bütün insanların içinde benden daha fazla gerçek dünyayla yakından bağlantısı olan yoktur. Normandiya Dükü Robert Guiscard hakkında romantik bir kitap yazan odur. Romanın metinlerarası bağlamında üstkurmacaya dayalı olanla tarihyazımcı olan bir araya gelir. Wolf'un bu kültürel ve tarihsel bağlamı kurgu düzeninde buluşturup detaylandırması da bu örneklerden biridir.”* (Hutcheon 2020: 195)

Hutcheon'un yukarıda yer verdiği örnekte tarihyazımcı üstkurgusal metinlerin teknik ve tematik açıdan nasıl bir yapıya sahip olduğu somut bir şekilde gözler önüne serilir. Bu tarz metinlerde tarihselin ve üstkurmacanın birarada kullanış biçimine baktığımızda metnin gerçek olanla eş zamanlı ve uyum içinde hareket ettiği hiç kuşkusuz ortadadır. Tarihsel olan, üstkurgusal bir bağlam içerisinde sunularak yeniden inşa edilir. Hutcheon'un söylemlerine benzer çıkarımlarda

bulunan Connor ise postmodern bir metnin dış dünya ile arasında kurduğu ilişkiye dair şu ifadeleri kullanır:

> *"Postmodernizmde metinle dünya arasındaki bağlantı, gerçek olana bir geri dönüş lehine metnin silinmesi yoluyla değil, metinselliğin gerçek olanla örtüşmesini sağlayacak şekilde yoğunlaştırılması yoluyla yeniden kalıba dökülmüştür. Gerçek olan bir kez söylem haline getirildi mi, artık metin ile dünya arasında kapatılması gereken bir boşluk kalmaz."* (Connor 2005: 178-179)

Connor'un yorumlarından hareketle, postmodernist metinlerin dünyayla arasında kurduğu bağlantıyı metni yok sayıp sadece gerçek olanı ön plana çıkarmak şeklinde algılamak yanlış bir ifade olur. Daha çok kurgusallık ve gerçeklik eş zamanlı ilerler. Metin var olan gerçekliğe sırtını çevirmeden onunla ahenk içerisinde hareket eder ve dünyayla arasındaki sınırları kaldırmayı yeğler. Dolayısıyla artık tüm karşıtlıkların birlikte var olabileceği olası dünyalardan söz etmek mümkündür. Dış dünyanın gerçekliğinin kurgusal bir düzleme taşınması hususunda Opperman'ın şu sözleri her şeyi açıklar niteliktedir:

> *"Postmodern anlayışa göre insani bilimlerdeki epistemolojik değişim hızı sürekli artan bir ivmeyle tarihsel değişimi ve dönüşümü değişime uğratmaktadır. Böylesi bir hareket doğruluk iddialarını da her zaman sorunsallaştırmaktadır ve tarihi edebiyat gibi yoruma açık bir söylemsel alan yapmaktadır. Tarihyazımı, tarihsel akış içinde bilgi üretiminde meydana gelen kırılmalara karşı, en azından anlatılarda bir düzen yaratma çabası içindedir. Ancak neden-sonuç ilişkilerine oturtularak yazılan tarihsel anlatılarda bu düzen postmodern tarih kuramına göre sahte bir düzendir."* (Oppermann 2006: 11)

Postmodern yapıtlarda tarihin ele alınış biçimin uğradığı değişimi Oppermann bilim anlayışında gelinen son noktaya parmak basarak anlatmayı yeğler. Ona göre bilgi kavramının hızla değiştiği bir çağda mutlak doğrulara ulaşmak oldukça zordur. Bu durum tarih bilimini tıpkı edebiyat gibi yorumlamaya açık bir alan haline getirir. Tarihyazımının yazınsal alanda boy göstermesinin sebebinin ise tarihsel olay veya durumların zaman içerisinde maruz kaldığı bilgi karmaşalığını anlatılar aracılığıyla bir düzen vermek olduğunu belirtir. Yalnız bu düzenleme işinin postmodern tarih kuramına göre neden-sonuç ilişkisine göre düzenlenmiş şekilde karşımıza çıkamayacağının altını önemle çizer. *"Postmodernist tarihsel kurmacanın konusu tarih değil, tarihsel anlatıların*

uzlaşımıdır; dolayısıyla o da kendine dönük ve üstkurmacasaldır." (Wesseling 1991: 5) Postmodern çağda tarihin kurmaca boyutunu ele alan yazınsal yapıtlara baktığımızda ortaya çıkan tablo üzerine Waugh'un şu sözlerini hatırlatmakta fayda vardır:

> *"Çağdaş kurgusal yazım, gerçeğin ve tarihin geçici olduğu yönünde daha eksiksiz bir anlama hem katkı sağlar hem de cevap verir: sonsuz doğrulukta bir dünya artık yoktur ama bir dizi yorumlamalar, yapıtlar ve geçici yapılar vardır. Gerçekçi kurgunun belirttiği materyalist, pozitivist ve deneyci dünya görüşü artık yoktur. Bundan ötürü gittikçe artan bir şekilde romancıların, bu düzene sokulmuş gerçeğe (sağlam olay örgüsü, kronolojik sıra, yetkili her şeyi hakim yazar, karakterin ne oldukları ile ne yaptıkları arasında mantıksal bağ, yüzeydeki detaylar ile varoluşun derin ve bilimsel yasaları arasında neden sonuç ilişkisi) karşılık gelen formları sorgulayıp kabul etmemeleri neredeyse hiç şaşırtıcı değildir."* (Waugh 2016: 21-22)

Postmodern tarihi romanlar gerçekçi yazın anlayışının çizdiği kalıp yargılara sırtını çevirerek tarihsel olay, durum ve kişilikleri kurmaca bir oyun içerisinde ele alarak okura sunar. Kurmacanın tüm sınırsız olanaklarından faydalanarak geçmişin doğasını bugünün gözüyle yeniden keşfetmeye çalışır. Hutcheon'ın söylemleriyle, *"Doğrulamadan anlamlandırmaya, söylem sistemlerinin geçmişe anlam yükleme biçimine geçiş, geçmişin gerçekliğinin farklı ve aynı zamanda anlam yüklü yapılardan oluştuğunu-veya daha doğrusu, geçmişe ait metinsel kalıntılardan (belgeler, arşiv kanıtları, tanıkların ifadesi) oluştuğunu- söyleyen çoğulcu (belki de sıkıntılı) bir tarihyazımına dönük bakış açısını vurgulamaktadır."* (Hutcheon 2020: 177) Yazarlar bilinen tarihsel gerçekliklerin doğruluğunu araştırıp ortaya koymak yerine onları bir bağlam içerisinde ele alarak okura sunmayı tercih eder. Geçmişte yaşanmış olayların bugüne aktarılmasında tarihçilerin sunduğu bilgilerin tam anlamıyla nesnel olduğunu iddia etmek tartışmalı bir husustur. Sonuçta tarihçinin de tıpkı bir edebi metin yazarı gibi tarihi kendi görüş ve düşüncelerine göre yeniden inşa edebileceği görmezden gelinemez. Çoğulcu bakışın etkisiyle artık tek boyutlu çizgisel bir zaman anlayışından sıyrılıp heterojen ve çok katmanlılığa doğru ilerleyen bir tarih anlatımıyla karşı karşıya kalırız. Şimdi de postmodernist tarihsel romanların ayırt edici özelliklerine bir göz atalım.

4. POSTMODERN TARİHİ ROMANIN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Tarihe kurmaca bir metin gözüyle bakan postmodern yazarlar, modernist anlatıların yarattığı gerçeklik algısını kırmak amacıyla yapıtlarında belli başlı postmodernist öğeler kullanmaya özen gösterirler. Genel itibariyle bu tarz romanlar için daha önceden bilinen postmodern anlatıların tüm temel özelliklerinin geçerli olduğu varsayılır. Postmodern yapıtlarda göze çarpan temel unsurları ise Oppermann makalesinde şu şekilde özetler:

> *"Kendi kendini yansıtma (self-reflexivity), Merkezleri yıkma (decentralization), ironi ve parodi kullanma, metnin içine eleştirel, politik, sosyal, vs. yorumlar yerleştirme (extra textual commentarises), kendi sürecini romanın asıl süreci olarak gösterme (thematization of process), roman kahramanlarının birer hayal ürünü ve dilin bir parçası olduğunu açıklama, alternatif dünyalar yaratma, mitolojik, efsanevî ve tarihsel unsurları gerçek gibi görünen gerçek ötesi bir ortamda sunma ve fabulation(efsanevileştirme) ögesini vurgulama, intertextuality kullanma (yani edebi eserlerin birbirlerine diyalektik biçimde karşıt unsurlardan oluştuğunu ve her eserin tümüyle diğerlerinden bağımsız olamayacağını vurgulayan bir terim: metinlerarası), boş ve kara sayfalar koyma, hiç sayfa düzeni koymama, anlatılan öyküyü bitirmeme veya romana birden fazla "son" yazma, yazarın ortadan kaybolması, yazarın ısrarla romanın gidişatına ve kahramanların işine müdahale etmesi, süreksizlik (discontinuity) ve romanın düzenini parçalama (fragmentation), romanın bir hayal ürünü olduğunu vurgulama ve okura sorular yöneltme."* (Oppermann 1992: 247-248)

Yukarıda yapılan açıklamalardan hereketle, Oppermann'ın postmodern anlatının kendine has dikkat çeken yönlerini sırasıyla belirttiği apaçık ortadadır. Post modernizmin söylemsel sınırları aşarak yeni bir edebi model arayışı içerisinde olduğunu vurgulayan Ansgar Nünning ise postmodernist tarihsel anlatılar için şu ifadeleri kullanır: *"Gerçek ile kurgu, tarih ile mit, tarihyazımı ile tarihsel kurgu, bireysel hikâyeler ile kolektif tarih arasındaki sınırların aşılması, postmodernist tarihi romanların ayırt edici özelliklerinden biri haline geldi."* (Nünning 1997: 217) Görüldüğü üzere bu romanlar birbirine karşıt durumların aşılması noktasında büyük çaba sarf eder. Tüm karşıtlıkların yan yana getirildiği ve hiçbir kutuplaşmaya izin verilmediği bir ortam yaratılır. Ecevit'in söylemleriyle "*her şeyin karşıtıyla birlikte hiçbir çatışmaya yer vermeden var olduğu, farklılıkların barışçıl bir karnaval atmosferi içinde bir arada yaşadığı bir tinsel varoluş biçiminin adıdır post modern."* (Ecevit 2002:

62) Bununla birlikte postmodern yazarlar geçmişte vuku bulmuş çeşitli tarihsel olaylara yönelip onları mevcut haliyle anlatmak yerine yeniden kurgulayarak yepyeni perspektifler geliştirirler. Yapıtlarında bu tarihsel malzemeye istediği gibi şekil vermekte özgür davranırlar. Bilinen gerçeklere kendi hayal güçlerini de katarak özgün bir yapıt ortaya koyma peşindedirler. Tarihe geri dönüş yaparak parodi ve ironik oyun yoluyla bir nevi söyleme dayalı bir gerçeklik inşa etmeye çalışırlar. Postmodern bir yazar için tarih, tıpkı kurmaca veya mit gibi üzerine çizebileceği başka bir metindir. Bunun anlamı, postmodern romanların yalnızca eğlence ve sanat arasındaki gibi estetik sınırları aşmakla kalmayıp, aynı zamanda gerçek ile mit, tarih ile kurgu arasındaki ontolojik sınırları da test etmesidir. (Lützeler 2005: 47-48) Postmodern düşüncenin etkisiyle yazında epistomolojik anlayıştan uzaklaşıp ontolojiye yönelişi Connor ise şu şekilde değerlendirir:

> *"Ontolojinin baskın olmasının anlamı, biçim bozulmasının, sapmanın ve çarpılmış ya da yoğunlaşmış bilincin sonuçları olarak başka gerçekçi olmayan sonuçların telafi edilmesinin artık mümkün olmamasıdır. Bunun yerine, edebi metinlerin toparladığı dünyalar basitçe kendi metinsel mekanizmalarına dayanmaktadır; öznellik yerini metinselliğe bırakmaktadır."* (Connor 2005: 177)

Tarihyazımının bilgi felsefesine dayalı yapısını problem haline getiren tarihsel kurgu anlayışına göre gerçeklik dış dünya yerine metinlerin dünyasında aranmalıdır. Ontolojik bakış açısıyla artık yazarlar başka dünyalarında var olabileceği düşüncesinden hareketle farklı var oluşların gizemli dünyasına çeviririr kalemini. Bu sebepten ötürü postmodern bir tarihsel roman dış dünyayı somut gerçeklerle anlaşılır kılmak yerine şu soruları sorar: *"Bir dünya nedir? Ne çeşit dünyalar vardır, bunlar nasıl kurulmuştur, birbirinden nasıl ayrılır? Farklı türden dünyalar karşı karşıya geldiğinde ya da dünyalar arasındaki sınırlar aşıldığında ne olur?"* (Connor 2005: 176-177) Öte yandan White, tarihsel anlatının ironik tarza doğru eğilim gösterdiğinin altını çizer. Ona göre ironi, *"düşüncedeki şüpheciliğin ve etikteki göreceliliğin geleneksel olarak ifade edildiği dilsel bir protokoldür"* (White 1973: 37-38) Postmodern düşüncenin temel karakteristik özelliklerinden sayılan şüphecilik ve görecelik kavramlarını bünyesinde barındıran ironik anlatım, postmodern yazarların tarihsel romanlarında sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Postmodern anlatılardaki ironik yaklaşımla ilgili Bedia Koçakoğlu ise kitabında şu yorumlarda bulunur:

> *Postmodern yazarlar, her şeyi açıklamak iddiasında olan bütün düşünceleri (meta-anlatıları) reddettiklerinden ve oyun/eğlence kavramını ön plana çıkardıklarından, ayrıca içinde yaşanılan postmodern dönemin anlamsızlığını ve absürdlüğünü vurgulamak istediklerinden, sık sık ironiye başvururlar."* (Koçakoğlu 2012: 104)

Koçakoğlu'na göre postmodern yazarların yapıtlarında ironik bir yaklaşım benimsemesinin amacı içinde yaşanılan postmodern çağın anlamsızlığına dikkat çekmektir. Postmodern sanat için tüm ideolojik görüş ve düşünceler anlamını yitirmiştir. Bu tarz düşüncelerin insanlığa hiçbir faydasının olmadığını iddia eden postmodernistler, yazının belli bir amaca hizmet etmesine karşı çıkarlar. Dolayısıyla postmodern yapıtlarda verilmek istenen bir mesaj veya çıkarılması gereken bir ders yoktur. Yapıtlara bu düşüncelerle yaklaşılmasını anlamsız bularak sert bir dille eleştirirler. Bu bağlamda yazarlar dış dünyanın katı gerçekleriyle adeta alay edercesine yapıtlarını bir oyuna dönüştürürler. Okurun bu oyuna katılıp haz almasını sağlamak isterler. Postmodern anlatıların merkezinde yer alan *oyun* kavramıyla ilgili Ecevit şu değerlendirmeleri yapar:

> *"Gerçeğin belirsizleştiği, klişe kalıplarla üretilip tüketime sunulduğu bir çağın sanatçısı, kendisine sürekli yabancılaşan bir dünyayı yeniden üretmek yerine, rotayı farklı bir estetik doğrultuya kaydırmıştır; salt sanatsal yaratıcılığı, hem biçim hem de içerik/motif düzleminde odağa almış, onunla oynamaktadır."* (Ecevit 2001: 99)

Postmodernizm ile birlikte yazının artık modernizmin gerçeklik anlayışından sıyrılıp kendi özüne döndüğünü ve yaratıcılığını konuşturmaya başladığını belirtir Ecevit. Ona göre yazın estetiği yeni bir oluşuma katkıda bulunur. Yazarlar yapıtlarında yaratıcılığı ortaya çıkaran eğlenceli ve oyunbaz bir tutum sergilerler. Toplumun gerçekliğini birebir yansıtan, nedensellik ve nesnellik ilkeleriyle hareket eden sanat anlayışı anlamını yitirir. Yazın artık dış ve iç dünyayı anlatmak yerine kendi varoluş dünyasına yoğunlaşır. Yapıtın oluşum süreci de metinin içerisinde yer alır.

Postmodern anlatılardaki temel niteliklerden biri olarak da görülen geçmişte yaşanılanlara duyulan özlem, yazarları tarihsel olayları yeniden konu edinmeye teşvik eder. Geçmiş, tarihsel süreç içinde değişen bağlamları sebebiyle yeniden ele alınarak günümüze taşınır ve bugünün bakış açısıyla yeniden yorumlanır. Postmodern yazarlar tarihi ironik bir anlatımla yeniden ele almayı tercih ederler. Hutcheon ise bu durumu şu şekilde değerlendirir:

> *"Postmodernist ironi, geçmişi şimdiki zamanla eleştirir veya da tam tersi. Zamanımızın sadece yeni ve farklı olanı değerleme eğilimine karşı, doğrudan bir tepkiyle, geçmiş deneyimlerimizde neyin değerli olduğunu görmek için bizi yeniden, üzerinde düşünülmüş bir geçmişe götürür. Ancak ironiye dayalı eleştirisinin iki keskin ucu bulunmaktadır: Geçmiş ve şimdi birbirinin ışığında değerlendirilmektedir."* (Hutcheon 2020: 81)

Tarihe geri dönen postmodern yapıtlar, geçmiş zamanı şimdiyle bağlantı kurarak ironik bir şekilde sorgular. Özellikle romanlarda her şeyi bilen anlatıcı, ya bilgisini bilinçli olarak sınırlayarak ya da daha sonra belirli süreçleri açıklayamayarak her şeyi bildiğini ironik bir dille sorgular. (Andreotti 2014: 172) Bu durum uygulama kısmında ele alacağımız romanda da sıklıkla karşımıza çıkar. Postmodern tarihi roman yazarı, geçmiş hakkında söylenenleri olduğu gibi aktarmak yerine dolaylı bir anlatımı benimser. Anlatılanların daha iyi kavranabilmesi için okurun dikkatini çekmenin yolunu ararlar. Bunu da ironiye başvurarak elde ederler. Okuru yaşanmış gerçeklerle biraraya getirerek bugünün bakışıyla değerlendirmeler yapmasını, yeni anlamlar üretmesini isterler. Özetle okuru eleştirel düşünmeye sevk etmek oldukça önemlidir. Genel itibariyle postmodern tarihsel romanın karakteristik özelliklerini tanımlayan yapı unsurlarını ise Nünning, şu şekilde sıralar: *"parçalılık, süreksizlik, belirsizlik, çoğulluk, üstkurmaca, heterojenlik, metinlerarasılık, merkezsizleştirme, yer değiştirme ve oyun oynamanın yanı sıra çok güçlü bir özbilinç ve özdüşünümsellik unsuru."* (Nünning 1997: 218) Görüldüğü üzere postmodern yapıtların çok katmanlı bir yapısı vardır. Yukarıda sözü edilenlerden metinlerarasılık yöntemi ise postmodern yapıtlarda oldukça fazla kullanılır. Ele alacağımız eserde de büyük rol oynayan bu kavram üzerine Taşdelen şu yorumlarda bulunur:

> *"Postmodern edebiyat ürünü, pek çok metne ve türe göndermede bulunarak, onlarla ilişki içinde ortaya çıkar. Metinlerarasılık kavramı, farklı metinlerin ve türlerin bir araya gelerek yeni bir metin oluşturmasına imkân tanır. Pastij, kolaj ve montaj tekniği, edebiyatta metinlerarasılık kavramıyla meşrulaşır. Buna göre bir metin, farklı metinlerin bileşkesidir. Metinlerin birbirlerinden bağımsız olmaları mümkün değildir. Metinlerarasılık, metinler arasındaki ilişki ve etkileşimi ifade eder, ama aynı zamanda metnin oluşumunda okuyucunun aktif katkısını da ifade eder. Böylece, (neredeyse) yazar*

> *ölür ve yerine okuyucu geçer. Artık sanat eseri okuyucunun kendi anlamını türetebilmesinin bir bahanesi, bir vesilesidir. Asıl olan kişinin ona kendisini ekleyebilmesi, yansıtabilmesi ve katabilmesidir. Anlam okuyucunun, izleyicinin (alımlayıcının) algıladığı, kendisini metne kattığı gibidir. Zira metin onun zihninde hala diğer metinlerle iç içe geçmeye ve yeni metinler oluşturmaya devam eder. "* (Taşdelen 2007: 65)

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda metinlerarasılık kavramının postmodern yazın içerisinde önemli bir yer teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Bu kavramla birlikte postmodern yazınsal metin, diğer metinlerin dünyasında gezinerek kendini var eder. Metinlerarasılık yöntemi özünde bir metnin başka bir metin veya metinlerle bağlantı kurarak kendini şekillendirmeye çalışmasına dayanır. Bu yöntemle birlikte yazınsal yapıtları metin odaklı bir yaklaşımla inceleme anlayışı önemini yitirir. Çoğu yazar, okur odaklı bir yaklaşım benimseyerek metne anlam yükleme işini okura verir. Dolayısıyla bu yöntemin bir taraftan metin ve diğer metinler diğer taraftan da yazar ve okur arasındaki ilişkiyi ele aldığı gözlemlenir. Yapı sökümcü bir temele dayanan metinlerarasılık terimi ilk kez Fransız Dilbilimci Julia Kristeva tarafından kullanılır. Kristeva söz konusu kavramı M. Bakhtine'nin kuramsal çalışmalarından esinlenerek ortaya koyar. Onun söylemiyle, *"her metin bir alıntılar mozaiği olarak okunur, her metin bir başka metne dönüşür, bir başka metni içine alır. Metinlerarası ilişkiler kavramı 'öznelliklerarası ilişkiler 'kavramının yerini alır."* (Kristeva 1969: 146, Aktaran Ayşe ve Zeynel Kıran 2011: 359) Yukarıda sözü edilen ifadelerden Kristeva'nın metinlerarasılık açısından yazınsal bir metne yaklaşımına şahit oluyoruz. Ona göre yazınsal metinlerin her biri, kendisinden önce var olan yazılı ve sözlü metinlerle bir alıntılar mozaiği oluşturacak şekilde bir araya getirilerek okunması gerekir. Yalnız burada eski metinleri parçalara ayırıp yeni metine olduğu gibi aktarma ve yeni bir metinsel bütün oluşturma işlemi kastedilmemektedir. Her yazınsal metin kendi içerisinde bir bağlam oluşturur ve belli bir anlam bütünlüğüne sahiptir. Metinlerarasılık yönteminde yazar bu düşünceyi dikkate alarak başka bir metinden aldığı kesiti anlatının akışını bozmaması için dönüştürerek kendi metnine yerleştirir. Burada anlatılmak istenen bir nevi alıntı yapılan kesitin bir yer değiştirme işleminden geçirilerek yeni bir anlam kazanmasıdır. Öte yandan metinlerarasılık üzerine kuramsal çalışmalara sahip olan Aktulum'un kavrama bakış açısı şu yöndedir: *"Kavram genel anlamıyla bir yeniden yazma işlemi*

olarak algılanabilir. Bir yazar başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden-yazar." (Aktulum 1999: 17) Görüldüğü üzere Aktulum, metinlerarasılık kavramını genel itibariyle bir yeniden yazma biçimi olarak tanımlar. Bu yöntemle birlikte metinde çok sesli ve çok anlamlı bir yapı ortaya çıkar. Böyle bir yapı da postmodern anlatıları akıllara getirir. Aktulum da metinlerarasılığı postmodern yazının temelini oluşturan önemli bir öğe olarak görür:

> *"Postmodern söylemi (yazıyı) geleneksel söylemden (yazıdan) ayıran en temel özellik onun metinlerarasına yani farklı alanlara açılabilir olma özelliğidir. Postmodern söylem içerisinde birer metinler arası yöntemi olan yazınsal, yine yazınsal olmayan metin-dışı anıştırmalara, alıntılara çokça yer verilir. Yazınsal metin farklı metinlerin bir kesişme yeri olur ya da söylemsel parçaların bir "kolaj"ına dönüşür. Geleneksel romanda olduğu gibi, böyle bir yöntemle dünyanın bir görünümü değil, yazının kendi başına anlam üretebileceği metinsel bir görünüm sunmak söz konusudur."* (Aktulum 1999: 9-10)

Postmodern anlatıların dünyası metinlerarası bir temele dayanır. Yazarlar bilinçli bir şekilde daha önce kaleme alınmış yapıtların içeriğinden bir kesit alıp dönüştürerek kendi metninde kullanır ve böylelikle metnin kendi içinde birden fazla anlam taşıyabileceği fikri gerçekleşmiş olur. *"Her anlatı bir kültürün içinde yer alır, bu nedenle, yalnız yaşadığımız dünyanın dil dışı gerçekliklerine değil, aynı zamanda kendisinden önceki yazılı ve sözlü öteki metinlere de göndermede bulunabilir. Bu özel gönderimlere metinlerarası ilişki(ler) denir."* (Ayşe ve Zeynel Kıran 2011: 359) Postmodern anlatılardaki metinlerarası ilişkiler ise daha çok parodi ve pastiş yöntemiyle yapılır. Ele alacağımız yapıtta da bu tekniklerin önemli ölçüde kullanıldığı göze çarpar. Dolayısıyla ilk olarak parodinin ne anlam ifade ettiğini, hangi işlevlere sahip olduğunu ve postmodern yazında nasıl kullanıldığını açıklayalım. Postmodern yapıtlardaki okuru eğlendirici ve oyunsu yapının yanında komikliği içerisinde barındıran parodi unsuru da postmodern yazarlar için vazgeçilmezdir. Temel amacın okuru eğlendirmek olduğu bu tarz eserlerde geçmişe dönük olay, durum ve şahsiyetlerin parodisinin yapıldığı gözlemlenir. Postmodern anlatıda önemli bir görev üstlenen parodi öğesini Antakyalıoğlu şu şekilde tanımlar*: "Bir şeyin dalgasını geçmek için, onu gülünç duruma düşürmek için onu taklit etmektir."* (Antakyalıoğlu 2013: 83) Bilindiği üzere post modernizm her türlü ideolojik düşünceye karşı tepki gösterir. Bunların anlamsızlığını ve hiçbir yararının

olmadığını savunur. Postmodern yazarlar da yapıtlarında bu durumu parodik bir üslup takınarak yani gülünç bir etki yaratarak göstermeyi yeğler. Antakyalıoğlu parodi üzerine yaptığı açıklamaların devamında şu ifadeleri kullanır: *"Parodinin (...) amacı ele aldığı konu, söylem veya eseri alaya almak, ondan güldürü malzemesi çıkarmak, ona farklı ve genellikle ironik bakış açısıyla yaklaşmamızı sağlamaktır."* (Antakyalıoğlu 2013: 82) Öte yandan Aktulum parodiyi, *"bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemek"* olarak tanımlar. (Aktulum 1999: 117) Tüm bu açıklamalardan sonra parodinin işlevinin başlangıçtan günümüze değin nasıl bir değişime uğradığına tanık oluyoruz. Postmodern çağda parodi artık taklit ve eleştiri yerine bir "yeniden yazma" olarak nitelendirilir.

Metinlerarası bir alışveriş düzleminde ortaya çıkan bir diğer yeniden yazma şekli ise pastiş (öykünme) unsurudur. Söz konusu kavram özünde herhangi bir yazınsal yapıtın, karakterin veya çağın üslup özelliklerini alıp onların benzerini yapma amacını güder. Aktulum ise öykünme yönteminin nasıl gerçekleştiğini şu sözlerle anlatır:

> *"Kesin bir göndergeyi zorunlu kılan öykünme yöntemi ile bir yazar başka bir yazarın dil ve anlatım özelliklerini kendi yapıtında yineler. Öykünme öncelikle bir gönderge işlevi ile tanımlanır, bir yansıtma niteliği vardır. Öykünmeyi yapan yazar öykündüğü metnin anlatım özelliklerine, yapılarına az çok bağlı kalarak onları okur üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metnine sokar. Öykünmede taklit ettiği metnin özelliklerini dizgileştirerek ve bazen de onların özünü değiştirerek alaycı bir maksadı vardır öykünme yazarın."* (Aktulum 2004: 336)

Yukarıda yapılan açıklamalardan pastişin bir metnin içeriğini değil de anlatım biçimini taklit etmeye dayandığı anlaşılır. Parodinin aksine okur üzerinde her zaman gülünç bir etki uyandırma isteği veya eleştirme yoktur. İlk olarak okura belli bir konuda kesin bir bilgiyi anımsatma ve aktarma işlevine sahiptir. Yazar, daha önceden yazılmış ve kült haline gelmiş yapıtların bir bölümünü dil ve anlatım özelliklerine elinden geldiğince uyarak kendi yapıtında kullanır. Okurda uyandırmak istediği izlenime göre bunları belli bir bağlam içerisinde taklit yoluyla sunmaya özen gösterir. Görüldüğü üzere postmodern anlatılar taklit, kopyalama ve yeniden yazma gibi niteliklere büyük önem verir. Postmodern yazın dünyasında pastiş tekniğini kullanan yazarın niyeti bir nevi daha önceden

yazılan eserlere saygı göstermektir. Bu amaçla yazarlar yapıtlarında eski metinlerin kalıplaşmış söz ve düşüncelerine yer vererek değerlerini yüceltmek isterler. Ayrıca masal, şiir, destan, fabl gibi birden fazla yazınsal türün birarada kullanılması da bu tekniğin kullanıldığının bir başka göstergesidir. Son olarak tüm bunlarla birlikte postmodern tarihi romanda kullanılan temel anlatım tekniklerinin neler olduğunu ve hangi işlevlere sahip olduğunu açıklamış bulunmaktayız. Çalışmamızın uygulama kısmında bu tekniklerin ele alacağımız eserde nasıl göründüğünü içeriğinden örnekler vererek somut bir şekilde gözler önüne sereceğiz.

5. DANIEL KEHLMANN VE DIE VERMESSUNG DER WELT (DÜNYANIN ÖLÇÜMÜ)

13 Ocak 1975 yılında Münih'te televizyon ve tiyatro yönetmeni Michael Kehlmann ile oyuncu ve ressam Dagmar Mettler'in oğlu olarak dünyaya gelir. 1981'de ailesiyle birlikte Viyana'ya taşınır ve orada Kalksburg Koleji'ne gider. Okuldan mezun olduktan sonra Viyana Üniversitesinde felsefe ve germanistik üzerine öğrenim görür. Buradaki eğitimini tamamladıktan sonra akademik kariyer yapmayı hedefler. Yazarın "Der Spiegel, The Guardian, Frankfurter Allgemeine Zeitung " gibi prestijli dergi ve gazetelerde bilimsel yazıları yayımlanır. Genç yaşında yazarlığa adım atarak roman, öykü, deneme gibi çeşitli yazınsal türlerde yapıtlar ortaya koyar ve sayısız ödül kazanır. Bilinen önemli ödülleri arasında 2006 yılında aldığı *Konrad Adenauer Stiftung* ve *Kleist Preis*, 2007'de *Welt-Literaturpreis*, 2008'de *Thomas Mann-Preis* yer alır. İlk romanı *Beerholms Vorstellung*'u 1997 yılında henüz 22 yaşındayken Viyana'da kaleme alır. Genç ve başarılı bir yazar olarak yazın çevresinde yapıtlar ortaya koymaya devam eder. Yazarın diğer yapıtları arasında *Unter der Sonne* (1998), *Mahlers Zeit* (1999), *Der fernste Ort* (2001), *Ich und Kaminski* (2003) vardır. (Niemuth-Engelmann 2022)

Öte yandan 2005 yılında yayımladığı *Die Vermessung der Welt (Dünyanın Ölçümü)* roman ile yazar, büyük bir başarıya imza atar ve yazın çevresinde kısa sürede adından söz ettirmeyi başarır. Söz konusu yapıtın Patrick Süskind'in *Das Parfum* (1985) adlı yapıtından sonra en çok okunan kitap olduğu ve birçok dile çevrildiği yazın dünyasında lanse edilir. Yazar bundan sonraki yapıtı olan 2009 yılında yayımladığı *Ruhm - Ein Roman in neun Geschichten (Sesler – Dokuz Öykülük Bir Roman)* adlı kitapla da aynı başarıyı elde ettiği söylenebilir. Bilinen son romanı *Tyll* ise 2017 yılında yayımlanır. Yazarın hayatı ve yazınsal

yapıtlarına kısaca değindikten sonra edebi kişiliğine dair bilgilerin giriş bölümünde yeterince verildiği kanaatindeyiz. Bu sebeple tekrardan yinelemek yerine ele alacağımız romanın önce içeriğine ve yapısına dair kısa, öz ve anlaşılır bilgiler vereceğiz ve sonrasında onu tarihyazımcı postmodern roman açısından değerlendirip analiz edeceğiz.

İki bilim adamı Carl Friedrich Gauss ve Alexander von Humboldt'un kurgusal biyografilerini ironik bir anlatımla dile getiren 'Dünyanın Ölçümü' adlı roman, ilk olarak bilimsel bir kongreye katılmak amacıyla çıkılan bir yolculukla başlar. Matematik profesörü Carl Friedrich Gauss ve oğlu Eugen, Eylül 1828'de Alexander von Humboldt'un ısrarı üzerine Alman Doğa Bilimleri kongresine gitmek üzere memleketi Göttingen'den Berlin'e doğru yola çıkar. Daha sonra söz konusu dâhilerin çocukluğundan yetişkinliğe kadar uzanan hayat hikâyeleri dönüşümlü olarak peşi sıra anlatılır. On altı bölümden oluşan roman iki dâhinin dünyanın ölçümü, evrenin anlaşılması ve manyetizmanın işleyişi hakkında yaptıkları araştırmalardan bahsederek adeta felsefik bir macera romanı tadında ilerler. Roman, her iki bilim adamının dünyayı ölçme serüvenlerini iki farklı düzlemde aktarır. Humboldt araştırmasını doğanın keşfi üzerine gerçekleştirirken, Fransız botanikçi Aimé Bonpland ile birlikte Güney ve Orta Amerika'nın ormanlarında, dağlarda, bataklıklarda karşısına çıkan her mağarayı, her tepeyi, her ırmağı, her gölü ölçer. Maden ocaklarına girer, volkanlara tırmanmaya çalışır, ölçümlerini yapar. Gauss ise dünyasını sayılar üzerine kurar ve matematiksel formüllere kendini adar. Romanın sonlarına doğru Gauss'un Berlin'e olan yolculuğuna geri dönüş yapılır ve 1828'de Berlin'deki bilim kongresinde biraraya gelirler. Son bölümde ise Gauss'un oğlu Eugen'in Berlin'de öğrencilerle birlikte yasa dışı bir toplantıya katılması sonucu tutuklanması öne çıkar. Romanın içeriğine dair verdiğimiz kısa bir özetten sonra şimdi de mekân ve zaman yapısına değinelim. Romanda anlatılanlar 1775 ile 1830 arasındaki bir zaman diliminde geçer. Mekânlara baktığımızda ise Gauss'un anlatıldığı bölümlerde Braunscweig ve Göttingen, Lüneburg ve 1828'deki Berlin seyahati göze çarpar. Humboldt bölümlerinde ise Berlin, Göttingen, Paris ve İspanya sonrasında ise Güney ve Orta Amerika, ABD Washington yer alır. 1828'deki kongreden sonra ise son olarak Rusya ve Çin sınırına doğru seyahat ettiği romanda geçer.

Mizahi bir dil ve anlatımla kaleme alınan romanın içerisinde çeşitli motif ve sembollerin kullanımıyla birlikte oldukça fazla güldürü öğesi mevcuttur. Okuru hem eğlendiren hem de bilgilendiren bir işleve sahiptir. Romanda dikkat çeken

bir başka husus ise basit cümle yapılarıyla dilinin anlaşılır ve sade olmasıdır. Karakterlerin dolaylı anlatımdaki ifadeleri, di'li geçmiş zamanın kullanılması, ironik ve komik bir üslubun hâkim olması romanın şekil ve yapısının temel özelliklerini oluşturur. Yazar romanın ikinci bölümünden sonra geri dönüş tekniği kullanarak okuru her iki bilim adamının geçmişine geri götürerek çocukluk dönemleriyle yüzleştirir. Bu süreçte onların yaşadığı gelgitler, deneyimledikleri bazı önemli olay veya durumlar anlatılır. Romanın yapı unsurlarından olay örgüsüne baktığımızda ise helezonik bir görünüm göze çarpar. Humboldt ve Gauss'un hayatını ve araştırmalarını dönüşümlü olarak anlatan dokuz epizodik bölüm, artık yaşlanmış iki karakterin 1828'de Berlin'de Alman Doğa Bilimcileri Kongresinde karşılaşma hikâyesiyle çerçevelenir. Dolayısıyla yazarın çerçeve anlatım tekniği kullandığını söyleyebiliriz.

6. TARİHSEL GERÇEKLİĞİN KURGUSAL ANLATIMI: DIE VERMESSUNG DER WELT (DÜNYANIN ÖLÇÜMÜ)

Alexander von Humboldt ve Carl Friedrich Gauss gibi dünya tarihinin akışına yön vermiş iki büyük bilim insanının hayat hikâyesini birbirine paralel bir şekilde anlatan roman, yayınlandığı ilk günden itibaren okuyucunun dikkatini üzerine çekmeyi başarır. Bilimin ve edebiyatın iç içe geçtiği büyülü bir evrene doğru yolculuğa çıkan okur merak dolu gözlerle içine girdiği bu kurgusal dünyayı zaman geçmeden keşfetmeye koyulur. Roman daha başlangıçta gerçek ve kurgu diyalektiğini sağlam bir zeminde kurma yolunda ilk adımı atar ve okur gerçek bir dünyanın kapısından içeri girdiğinin farkındadır:

> *"Eylül 1828'de ülkenin en büyük matematikçisi, Berlin'deki Alman Doğa Araştırmacıları Kongresi'ne katılmak için, doğup büyüdüğü şehirden yıllardır ilk kez ayrılacaktı. Elbette oraya gitmek istemiyordu. Aylarca reddetmiş, ama Alexander von Humboldt inadından vazgeçmemişti, ta ki kendisi zayıf bir anında ve o günün hiç gelmeyeceği umuduyla kabul edene dek. İşte şimdi Profesör Gauss yatakta saklanıyordu. Minna faytonun beklediğini ve yolun uzak olduğunu söyleyip kalkmasını isteyince, yastığa sarıldı ve gözlerini yumarak karısını ortadan yok etmeye çalıştı" (Kehlmann 2009: 7)*

Romanın giriş cümlesi bir tarih bilgisiyle başlar. Olayların geçmişte var olan tarihi bir mekânda gerçekleştiği anlaşılır. Anlatıdaki başkahramanlar tanıtılır. Alexander von Humboldt gerçek hayatta olduğu gibi romanda da huzursuz, yorulmak bilmeyen, sürekli aktif bir kişidir. Gauss ise yukarıda romandan

alıntılanan kesitte oldukça pasif, utangaç ve tuhaf bir insan olarak tasvir edilir. Dolayısıyla söz konusu iki bilim insanı birbirine zıt figürleri temsil ederler. Romanın "Yolculuk" bölümünden alınan yukarıdaki kesitte ironik bir anlatım hemen göze çarpar. Ülkenin en büyük matematikçisi olarak tanımlanan Gauss'un kongreye gitmek istememesi üzerine sergilediği çocukça ve tuhaf davranışlar bunun somut birer kanıtıdır. Okur daha ilk cümlelerden Kehlmann'ın hikâye anlatımının temel üslup araçlarından ironi ve hicivle karşı karşıya gelir. Aydınlanma devrinin iki önemli bilim insanı Alexander von Humboldt ve Carl Friedrich Gauss'un hayat hikâyeleri romanın temel tarihsel malzeme konusu olduğu aşikârdır. Okur ikinci bölümde bu iki önemli şahsiyetin biyografisinin kurgusal anlatımıyla karşı karşıya gelir:

> *"Alexander von Humboldt, yirmi beş yıl önce tropikal bölgelere yaptığı bir keşif gezisinden ötürü tüm Avrupa'da tanınmıştı. Yeni İspanya, Yeni Granada, Yeni Barcelona, Yeni Endülüs ve Birleşik Devletler'e gitmiş, Orinoko ve Amazon arasındaki doğal kanalı keşfetmiş, bilinen dünyanın en yüksek dağına çıkmış, binlerce bitki ve yüzlerce hayvan kimisi canlı, çoğu ölü toplamış, papağanlarla konuşmuş, toprak altından cesetler çıkarmış, topraktaki her deliğe girmiş ve herhangi birinin hayal edebileceğinden daha çok yemiş tatmış ve ağaca tırmanmıştı."* (Kehlmann 2009: 17)

Romanın "Deniz" başlıklı ikinci bölümünde okur genç Alexander von Humboldt'un hayatıyla tanışır. Başlangıçta verilen 1828 yılından yirmi beş yıl öncesine geri giderek Humbold'un tropik bölgelere yaptığı keşif gezisinden söz edilir. Bu gezi sayesinde tüm Avrupa'da ün kazandığı belirtilir. Yazar, di'li geçmiş zaman kullanarak ilerleyen bölümlerde anlatacaklarını tek bir cümleyle özetler. Tarihsel gerçek ve verilerin sunulduğu bu kesitte yazarın olağan ve olağanüstülüğü bir arada kullandığına tanık oluyoruz. "*Papağanlarla konuşmak*, *mezardan cesetleri çıkarmak*" bunlara örnek gösterilebilir. Öte yandan "*topraktaki her deliğe girmek, ağaçlara tırmanmak*" gibi sıradan olan durumlar da abartı boyutuna taşınır. Ve kitabın temel anahtar kelimesi olan "ölçmek" fiili okurun önüne çıkar. Zamanda geriye ve ileriye doğru sıçramalar yoğun bir şekilde karşımıza çıkar. Bu durum anlatı boyunca okura hissettirilir. Humboldt'un ilk büyük yolculuğuna dair bilgiler verildikten sonra anlatıcı aile fertlerini tanıtmaya başlar. Humboldt'un Wilhelm adında kendisinden iki yaş büyük bir erkek kardeşi olduğundan, babalarının genç yaşta vefat ettiğinden,

annesinin oğullarını nasıl yetiştireceğini ise Goethe'ye sorduğundan söz eder. Goethe ise şu şekilde cevap verir:

> *"Bir çift kardeş ki, insani çabaların çokluğu kendini bu kadar belli ediyor, yani eylem ve zevke yönelik zengin olasılıklar en örnek biçimde gerçeklik haline geliyor; gerçekte bir oyun bu, aklı umutla ve ruhu biraz olsun düşünceyle doldurmaya uygun. Bu cümleyi kimse anlamadı. Ne anne ne de koca kulaklı cılız bir bey olan kâhyası Kunth. Benim anladığıma göre, dedi Kunth sonunda, bir deney söz konusu. Bir tanesi kültür adamı olarak yetiştirilmeli, diğeri bilim adamı olarak."* (Kehlmann 2009: 17-18)

Yukarıdaki alıntıda Goethe'nin iki kardeşle alakalı sarf ettiği sözlerden bahsedilir. Gerçekte Goethe'nin bunları söyleyip söylemediği ise okurda şüphe uyandırır. Elbette yukarıdaki sözler Goethe'den gerçek bir alıntı değildir. Yazarın romanının içeriğine uygun olarak böyle bir durumu kurguladığını söylemek yerinde bir ifade olacaktır. Dolayısıyla yazarın gerçekte yaşamış tarihi şahsiyetleri romanında istediği şekilde özgürce ele aldığını söyleyebiliriz. Ayrıca anlatıcı tarafından okur sürekli ikileme düşerek neyin gerçek neyin kurmaca olduğunu ayırt etmekte güçlük yaşar. Romanın genelinde hâkim olan karşıtlık durumları Goethe'nin söylemlerinde de hissedilir. Her iki kardeşin de birbirinden farklı kişilik yapısına sahip olduğunu ve ilgi duydukları alanlara göre eğitim almaları gerektiği vurgulanır. Bu durumu anlatıcı evin kâhyası Kunth'un tespitiyle açık bir şekilde dile getirir. Bu bağlamda romandaki ikiliklerin/tezatlıkların Alexander ve Wilhelm kardeşler aracılığıyla da okura duyumsatılmaya çalışıldığına tanık oluyoruz. İkisi arasında çocukluk dönemlerinden itibaren süre gelen bir rekabetin var olduğu gözlemlenir. Birbirlerine olan tavır ve davranışları anlatıcının bakış açısıyla ortaya koyulur. Ağabey Wilhelm, Alexander'ı içten içe kıskanır ve ona zarar verecek girişimlerde bulunur. İki kardeş arasındaki bu ezeli rekabet, Habil ile Kabil öyküsünden beri süre gelen kardeş kıskançlığını ve *Sturm und Drang (Fırtına ve Coşku)* döneminde önemli bir rol oynayan Schiller'in *Die Räuber (Haydutlar)* adlı dramasındaki birbirine düşman olan Karl ve Franz Moor kardeşleri adeta akıllara getirir. Kehlmann bu motifi romanda oldukça başarılı kullanır:

> *"Ağabey bir meleği andırıyordu. Bir şair gibi konuşabiliyordu ve küçük yaşta ülkenin en ünlü adamlarına bilmiş bilmiş mektuplar yazıyordu.*

Onunla karşılaşan, hayran olmaktan kendini alamıyordu. On üç yaşında iki dil biliyordu, on dördünde dört, on beşinde yedi. Daha hiç cezalandırılmamıştı, kimse onun yanlış bir şey yaptığını anımsayamıyordu… Bir keresinde kardeşini ücra bir odadaki bir dolaba kilitlemişti. Ertesi gün bir uşak ufaklığı orada yarı baygın halde bulunca, çocuk kendi kendini kapadığını iddia etti; gerçeğe kimsenin inanmayacağını biliyordu. Başka bir sefer yemeğinde beyaz bir toz buldu. Fare zehri olduğunu fark edecek kadar kimyadan anlıyordu. Titreyen elleriyle tabağı kenara itti. Sofranın öbür tarafından ağabey esrarengiz bir biçimde parlayan gözleriyle ona takdirle bakıyordu." (Kehlmann 2009: 18-19)

Özellikle Wilhelm von Humboldt figürü yazarın ironik anlatımdaki ustalığını büyük ölçüde gözler önüne serer. Anlatıcının Wilhelm hakkında söylediği sözler çelişkili durumlar yaratır. Başlangıcta bir meleğe benzetilen Wilhelm, anlatının ilerleyen akışında bir acımasız ve zalim birine dönüşür. Kardeşine duyduğu kıskançık ve öfke yüzünden olmadık işlere bulaşır. Kardeşini defalarca öldürmeye teşebbüs eder. Anlatıcı bunun somut örneklerini arka arkaya sıralar. Yukarıdaki kesitte iki kardeş arasında geçen olayların ironik bir dille anlatıldığı göze çarpar. Yazar burada daha önce sözünü ettiğimiz Franz ve Karl Moor kardeşlerin bir nevi parodisini yapar. Schiller'in dramasının içeriğine baktığımızda da birbiriyle rekabet içerisinde olan iki kardeş görürüz. Karl, babası tarafından çok sevilen, özgürlüğe düşkün, entelektüel bir gençtir. Küçük kardeş Franz ise hayatı boyunca kendini çirkin ve sevilmemiş hisseden, hırslı ve kıskanç biridir. Babasının mirasına konabilmek için türlü entrikalar çevirir. (Maloku 2017: 3) Oyun iki farklı karaktere sahip kardeşler arasında yaşanan çatışmayı dramatik bir biçimde ele alır. Her ikisinin toplumsal düzene başkaldırma şekillerini betimler. Tüm bunlarla birlikte Kehlmann'ın da romanında birbirine zıt kişilikleri temsil eden Alexander ve Wilhelm kardeşlerin aralarında geçen konuşmalardan, birbirlerine karşı olan tutumlarından dolayı Schiller'in dramasındaki kardeş figürlere gönderme de bulunduğunu söyleyebiliriz.

Okur ilk bölümde fotoğrafçılık alanında yaptığı önemli çalışmalarla bilinen Fransız sanatçı Louis Daguerre ve ikinci bölümde ise Goethe gibi tarihi şahsiyetlerle karşı karşıya gelir. Bunları zaten isim olarak tanıyan nitelikli okur gerçeklikle örülmüş kurmaca bir evrende olduğunun farkındadır aslında. Anlatıcının bu gerçek kimlikleri kendisine sunduğu şekilde olduğunu

varsayarak yoluna devam eder. Postmodern bir anlatı, gerçekleri olduğu gibi tasvir etmez, kendine özgü kurmaca bir dünya kurar ve bu dünyada tüm olasılıkları dener. Yazarın kitabının bu kadar okunur kılmasını sağlayan aslında geçmişi alternatif gerçeklikler yaratarak anlatmasıdır. Nitekim roman boyunca geçmişte gerçekleşen tarihsel olaylara göndermede bulunulduğu gözden kaçmaz. Yalnız bunun ne ölçüde gerçek olduğunu, tarihsel verilere uyup uymadığını ispat etmek mümkün değildir. Yazar olasılıklar dâhilinde hareket ederek ve yer yer tarihsel olaylar veya şahsiyetlerden bahsederek romanını gerçek ve kurmacanın iç içe geçtiği metinlerarası bir zemine inşa eder:

> *"Bir keresinde Deli Aguirre'le ilgili bir öyküye rastladılar, kralını reddedip kendini imparator ilan etmişti. Benzeri görülmemiş, kabus gibi bir yolculukta o ve adamları Orinoko boyunca ilerlemişlerdi; Orinoko kıyılarında ağaçaltı çalılıkları o kadar sıktı ki karadan gidilemiyordu. Kuşlar soyu tükenmiş halkların dillerinde bağırıyordu ve başını kaldırıp bakarsan, kurucularının insan olmadığı mimarisinden belli kentler gökyüzüne yansıyordu. Hemen hemen hiçbir araştırmacı henüz bu yöreye ulaşmamıştı, güvenilir bir harita da yoktu. Ama ben yapacağım, dedi küçük kardeş. Oraya yolculuk edeceğim. Tabii Tabii, diye yanıt verdi ağabey ve günle saate tanıklık etmesi için bir uşağı çağırdı. Günün birinde, bu an kayda geçirildiği için sevinç duyulacaktı."* (Kehlmann, 2009: 19)

Metinlerarasılığa örnek gösterebileceğimiz yukarıdaki kesitte Aguirre'nin yaşam öyküsünden bahsedildiğine tanık oluyoruz. "Aguirre" anahtar kelimesi bize başka bir kültürden gelen, başka bir hikâyeden aşina olunan bir kişiyi duyumsatır. Kehlmann'ın romanında kullandığı bu motif, "Aguirre, der Zorn Gottes" (Aguirre: Tanrının Gazabı) (1972), filminin de konusunu oluşturur. Film, maceracı Lope de Aguirre'nin hayatını ele alır. 1560'da Amazon'a doğru bir keşif gezisine çıkmayı amaçlar. Peru'dan başlayarak efsanevi altın diyarı Eldora'ya ulaşmak ister. Genel itibariyle film tarihsel olayları yeniden kurgulamaz, tarihsel bir arka planda tarihe geçmiş kişilerle kurmaca bir öykü anlatır. Tarihte Aguirre, en başından beri efsanevi olan göz kamaştırıcı bir şahsiyettir ve birçok sanatsal yapıta konu malzemesi olarak katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. Kehlmann'ın romanında yer verdiği bu tarihsel figür de metnin içeriğine dâhil olarak okur da merak uyandırır. Yazarın burada vermek istediği mesajı anlamlandırabilmek için öncelikle esinlendiği tarihsel figür üzerine bilgi sahibi olmakta fayda vardır. Bu bağlamda Herzog'un

yukarıda sözünü ettiğimiz film bize yol gösterici olacaktır. Yalnız Herzog'un filmde canlandırdığı kurgusal biyografinin tamamıyla tarihsel kaynaklara göre şekillenmediğini belirtmek gerekir:

> *"Filmde 1560 yılında Peru'daki İnka topraklarını işgal edip yağmalayan İspanyol fatihlerden acımasız ve çılgın lider, megaloman Lope de Aguirre komutasındaki bir grubun, efsanevi altın şehir El Dorado'yu aramak üzere Amazon nehri boyunca vahşi ormanın derinliklerine yaptıkları tehlikeli ve zorlu sefer anlatılmaktadır. 1650 yılında Peru'daki İnka topraklarını işgal eden İspanyol fatih Gonzalo Pizarro (Alejandro Repulles) bu ülkenin zenginliklerini yağmalamak üzere efsanevi altın ülkesi El Dorado'ya doğru adamları ile birlikte düzenlediği seferde balta girmemiş Peru ormanlarında sıkışır kalır. Tükenmiş ve altına ulaşma umudunu kaybetmekte olan Pizarro son bir çaba ile daha küçük bir keşif ekibi oluşturarak hazine dolu El Dorado'nun yerini saptamaları için nehir boyunca ormanın derinliklerine doğru gönderir. Ekibin başında üç soylu bulunmaktadır; Pedro de Ursua (Ruy Guerra), Fernando de Guzman (Peter Berling) ve Lope de Aguirre (Klaus Kinski). Komuta Ursua'da olacaktır. Nehri sal üzerinde geçerken yerlilerin saldırıları, salgın hastalıklar, açlık ve tehlikeli akıntılarla mücadele ederler ve kayıplar verirler. Gözünü iktidar ve altın hırsı bürümüş açgözlü Aguirre Ursua'yı devre dışı bırakarak inisiyatifi ele alır, karşı gelenleri öldürmekten çekinmez. Bir yandan bastırılamaz zafer hırsı bir yandan da karşılaşılan güçlükler nihayet Aguirre'i çıldırtır. Filmin sonunda bütün adamları ölmüş olan Aguirre'i yüzen bir tabutu andıran salın üzerinde, cesetler ve bir grup maymunla birlikte öylece ayakta dikilirken görürüz."* ("Aguirre Tanrının Gazabı" 2020)

Yukarıda filmin içeriğine dair verilen bilgilerden hareketle sözü edilen tarihsel figürün Kehlmann'ın romanındaki Alexander von Humboldt'u mümkün mertebe andırdığı söylenebilir. Humboldt da daha önce kimsenin bilmediği ve ulaşamadığı Orinoko'ya bir keşif yapmak ister. Daha küçük bir çocukken bu isteğini ağabeyine anlatır. Ağabey ise onu pek ciddiye almaz. Anlatıcı, iki kardeş arasında geçen diyaloglarda bu esrarengiz yolculuğun ise ileride gerçekten de gerçekleşeceğinin sinyalini verir. Öte yandan metinlerarası ilişkilere dönecek olursak kâhya Kunth'un çocuklara okuması için verdiği kitaplardan özellikle Deli Aguirre'nin öyküsünün anlatıldığı kitap ilgi odağı

olur. Bu bağlamda Kehlmann'ın bu tarihsel şahsiyetle Humboldt arasında bir bağlantı kurmaya çalıştığı söylenebilir. Nasıl ki Aguirre kayıp altın şehri bulma fikrini kafasına koyar ve hırsına yenik düşerek insan aklının ermediği olmadık işlere bulaşır. Humboldt'un da dünyayı ölçme fikri aklından hiç çıkmaz. Erken yaşlardan itibaren bunun hayalini kurar ve hatta hayattaki tek amacı olduğunu iddia eder. Karşı koyamadığı bu ölçme tutkusu bir zaman sonra aklın sınırlarını zorlar ve saçma bir boyut kazanır. Öyle ki romanın "Mağara" adlı bölümünde kadınların saçındaki bitleri saydığından söz edilir: *"Sık sık kadınlar ziyarete geliyordu: Humboldt onların örgülü saçlarındaki bitleri sayıyordu. Gruplar halinde geliyor, birbirleriyle fısıldaşıyor ve sol gözüne lup kıstırmış üniformalı ufak tefek adama bakıp kıkırdıyorlardı."* (Kehlmann 2009: 60) Alexander von Humboldt'u hayatında tek cezbeden ve heyecanlandıran durum dünyayı ölçmek ve keşfetmektir. *"Bir şey ölçüldüğünde, Humboldt her zaman büyük bir mutlulukla dolardı; bu kez coşkudan sarhoş olmuştu. Heyecandan birkaç gece uyuyamadı."* (Kehlmann 2009: 33) Hayatının ilk otuz yılında yaptığı diğer mesleklerden ise yeterince keyif almadığı yazarın betimlemelerinde kendini hissettirir. Bütün dikkatini Aguirre ve La Condamine'in bir zamanlar araştırma yaptıkları bölgeye verir ve kendini onların varisi olarak görür. İçinde birçok sorunun kol gezdiği ve neredeyse hiçbir şeyin ölçülmediği bir dünyanın bilinmeyen bölgesine doğru seyahat etmeyi kafasına koyar. İkinci bölümün sonunda bu seyahat de ona Paris'te tanıştığı Bonpland eşlik eder ve birlikte Güney Amerika'ya doğru yola çıkarlar. Humboldt gittiği her yeri, yaptığı tüm araştırmaları ve ölçümleri kayıt altına alarak dünyaya duyurmak ister. Bu görevi de kardeşi Wilhelm'a bir mektup yazarak bildirir:

> *"Daha karşılarında ağır ağır sallanan karaya doğru onları götüren sandaldayken, kardeşine berrak hava, sıcak rüzgar, hindistancevizi ağaçları ve flamingolardan söz eden bir mektup yazmaya başladı. Bu mektubun eline ne zaman ulaşacağını bilmiyorum, ancak gazetede çıkmasını sağla. Dünya benden haberdar olmalı. Onun umurunda olmazsam, çok yanılmışım demektir."* (Kehlmann 2009: 43)

Yukarıdaki kesitte Humboldt'un ilk defa kardeşiyle bir işbirliği içerisine girdiğine tanık oluyoruz. Aralarındaki rekabete rağmen Wilhelm küçük kardeşinin sözünü tutar ve keşiflerini gazetede yayınlatır. Humboldt dünyada o zamana kadar bilinen pek çok bilginin yanlışlığını düzeltmek ister. Yaptığı keşiflerin sonucunda elde ettiği kesin bilgi ve ölçümlerden dünyanın haberdar olmasını ister, aksi takdirde tüm bunların bir anlam ifade etmeyeceğini düşünür.

Romanın "Öğretmen" adlı üçüncü bölümünde Gauss'un ilkokuldaki öğretmeni Büttner tarafından keşfedildiği sahne akıllara getirilir:

> *"Böylece Gauss son dersten sonra eğik başıyla öğretmen kürsüsünün önünde belirdi. Büttner, ondan bunu tek başına hesapladığına ilişkin şeref sözü istedi. Hem de herşeyi gören Tanrı'nın huzurunda. Gauss ona söz verdi, ama bunda hiçbir şeyi olmadığını, bir problem yalnızca önyargı ve alışkanlıktan uzak bakmak gerektiğini, o zaman çözümünü kendiliğinden gösterdiğini açıklamaya kalkınca, Büttner sözünü kesip ona kalın bir kitap uzattı. Yüksek Aritmetik: onun hobisi. Eve götürüp göz gezdir. Ama dikkatle."* (Kehlmann 2009: 48)

Anlatıcı, Gauss'ın hayatının dönüm noktası olarak kabul edilen bu anı, okurun zihninde canlandırır. Büttner'in kişiliğine dair romanda verilen açıklamalarda, onun sert yapıda biri olduğu, itaatsizliğe tahammülünün asla olmadığı ve de sorduğu sorulara yanlış cevaplar verildiğinde öğrencilerini cezalandırdığı hatta daha da ileriye gidip sopayla onları dövdüğü göze çarpar. Gauss'u ise hiç sevmediği, ona karşı önyargılı bir tutumunun olduğu hissettirilir. Öğrencilerin hatasız işlem yapabilmeleri Büttner için çok önemlidir. Matematik dersi saatinde sınıftaki öğrencilerden birden yüze kadar olan tüm sayıları toplamalarını ister. Kısa sürede cevaplanması mümkün görünmeyen bu işlemle öğrencilerini meşgul etmek ister. Ancak Gauss utangaç tavrına rağmen üç dakika içinde işlemin sonucunu hesaplar ve öğretmenini şaşırtır. Büttner ise Gauss'un cevabı bu kadar kısa bir süre içinde bulmasından kuşku duyar ve ondan dersten sonra kalmasını ister. Yukarıdaki kesit, daha küçük bir çocukken Gauss'un olağanüstü bir yeteneğe sahip olduğunun somut ve çarpıcı bir göstergesidir. Anlatıcı, Gauss'u hem yetenekli hem de çekingen bir çocuk olarak tasvir eder. Daha sonra kibirli olduğu yönünde imalarda bulunur. Genel itibariyle Gauss hikâyesinin anlatıldığı bölümlere bakıldığında roman, Goethe'nin "Wilhelm Meister" ve Keller'in "Der Grüne Heinrich" adlı yapıtlarını örnek verebileceğimiz bir tür "oluşum romanı" (Bildungsroman) olma özelliği taşıdığı ileri sürülebilir. Yazar son derece kısa ve öz bir ifade biçimi kullanarak kahramanın çocukluğundan önemli bir sahneyi okura aktarır. Bunu yaparken dolaylı bir anlatım benimseyerek kahramanıyla arasına bir mesafe koyar. Bir tarihçi üslubuyla hareket etmek yerine bunu kurmaca bir düzleme taşıyarak edebi bir konuşma üzerinden anlatmayı yeğler.

Gauss, matematik alanında göstermiş olduğu olağanüstü yetenekler sonucunda Braunschweig dükünün huzuruna çıkartılır. Ondan aldığı burs sayesinde eğitimine hız kesmeden devam eder. Romanda Gauss ile ilgili bölümlerde, onun Braunschweig ve Göttingen'deki özel hayatı ve bilimsel çalışmalarının bir arada sunulduğu gözlemlenir ve bölüm başlıkları okura bir nevi üstü kapalı mesajlar verir. Gauss'un yaratıcılığını zirveye taşıdığı bilimsel alanlar, romandaki bazı bölüm başlıklarıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin matematik, astronomi ve jeodezi alanlarındaki bilimsel araştırmalarından sırasıyla "Sayılar", "Yıldızlar" ve "Bahçe" adlı bölümlerde bahsedilir. “Bahçe” adlı bölüm ise, tarihsel gerçeklik ile edebi kurgunun iç içe geçtiğine somut bir örnektir. Gauss'un gökbilimci Schumacher'e yazdığı 29 Eylül 1822 tarihli bir mektupta Peter Hinrich von der Ohe zur Ohe adlı bir kişinin evinde konakladığını ve nahoş bir gece geçirdiğinden bahseder. (Biermann, 1990: 103.) Yazar, mektupta geçen isimden esinlenerek kendi öyküsünü yaratır ve bunu ironik bir dille kurguya dönüştürür:

> *“Gecenin ilerleyen saatlerinde profesör malikânenin kapısını çaldı. Genç, sıska bir uşak açtı ve Kont von der Ohe zur Ohe’nin kimseyi kabul etmediğini söyledi. Gauss, ismi tekrarlamasını rica etti ondan. Uşak bunu yaptı: Kont Hinrich von der Ohe zur Ohe. Gauss gülmeden edemedi. Uşak, tezeğe basmış gibi bir ifadeyle süzdü onu. Muhterem beyefendinin ailesi binlerce yıldır bu ismi taşıyor. Almanya eğlenceli bir yer, dedi Gauss. Her neyse, geliş nedenim kara ölçümü. Giderilecek engeller var, devletin Sayın… Gülümsedi… Peki öyleyse burada gecelerim, bana bir oda hazırlansın! Yer olduğunu sanmıyorum, dedi uşak.“* (Kehlmann 2009: 151)

Yukarıda alıntılanan kesitte aynı zamanda Kafka'nın “Şato” adlı romanının başlangıcıyla metinler arası benzerlikler vardır. Kafka'nın romanının başkişisi olan Şato’nun köye kadastrocu olarak görevlendirdiği K. 'ya açık bir şekilde göndermede bulunulur:

> *“K. köye ulaştığında akşamın geç saatiydi… Sonra yatacak bir yer bakmak üzere yürüdü; handakiler hala ayaktaydılar, kiralayacak odası olmasa da, geç saatte geldiği için onu şaşırtıp, kafasını karıştıran bu müşteriye salona sereceği bir saman şiltede yatabileceğini söyledi…Gelgelelim, çok geçmeden uyandırıldı.. Genç adam, onu uyandırdığı için K.’dan kibarca özür diledi; kendini şato kâhyasının oğlu olarak tanıttıktan sonra, “Bu köy şatoya aittir,” dedi, “burada*

ikamet eden ve geceleyen kişi bir anlamda şatoda ikamet etmiş ya da gecelemiş sayılır. Kimse kontluktan izin almadan bunu yapamaz. Sizin böyle bir izniniz yok, ya da en azından göstermediniz." (Kafka 2014: 1-2)

"Şato" adlı romanın başlangıcında başkahraman K.'nın geç bir vakitte bir handa konaklamak istediği anlaşılır. Ancak bunun için yazılı bir izin belgesi sunması gerektiği kendisine söylenir. Ayrıca Kont von der Ohe zur Ohe'nin evinde yönünü kaybeden Gauss gibi, izin almayı denediği şatonun esrarengiz yapısı da K'yı şaşkınlığa uğratır. Öte yandan her iki kahramanın, yer bilimci Gauss ile kadastrocu K.'nın kişilik yapıları ise birbirinden farklıdır. Kafka'nın kahramanı kendini karşısındakileri kabul ettirmeyi bir türlü başaramazken, Gauss misafirperver olmasalar da evde yatacak bir yer bulur ve hatta ev sahibi Kont'u yataktan kaldırtır.

Humboldt hakkında bilgi veren bazı bölümlere baktığımızda, karşımıza dikkat çeken bir husus çıkar. Bölüm başlıkları Güney Amerika keşif gezisinin bazı önemli duraklarına dair ipucu verir. Örneğin, "Mağara", Cueva del Guácharo'ya yolculuğu (Yeni Endülüs, bugün Venezuela; Eylül 1799), "Irmak", Orinoco'daki yolculuğu (30 Mart - 10 Temmuz 1800) , "Dağ" Chimborazo Yanardağı'nın yükselişini (23 Haziran 1802) simgeler. (Malinowski 2021: 169) Gerçek ve kurgunun bir arada sunulduğu kesitler ise daha çok Humboldt'lu bölümlerde karşımıza çıkar. Romanın "Deniz" adlı bölümünde Humboldt'un ünlü Georg Forster ile arasında geçen bir diyalog buna örnektir. Forster ona seyahat etmek yerine Freiburg'daki madencilik akademisine gitmesini önerir:

"Humboldt orada Abraham Werner'le tanıştı. Yeryüzünün iç kısmı soğuk ve katıdır. Sıradağlar, tarihin en eski dönemlerinde büzülen okyanusun kimyasal döküntülerinden oluşmuştur. Yanardağların ateşi kesinlikle derinliklerden gelmez, yanan kömür yataklarından beslenir, yerçekirdeği sert taştandır. Bu öğretinin adı neptünizmdi ve her iki Kiliseyle Johann Wolfgang Goethe tarafından hararetle savunuluyordu. Freiberg Şapeli'nde Werner, hakikati henüz yadsıyan karşıtlarının ruhları için ayinler düzenliyordu. Bir keresinde, kuşku duyan bir öğrencinin burnunu kırmış, iddialara göre yıllar önce bir başkasının kulağını ısırıp koparmıştı. Son simyacılardan biriydi: gizli locaların üyesi, cinlerin itaat ettiği işaretlerin uzmanı. Yıkılmış bir şeyin parçalarını yeniden bir araya getirebilir, dumandan yanık bir şey ve

*ezilmiş parçalardan yeniden sağlam bir şey oluşturabilirdi, şeytanla da konuşmuş ve servet yapmıştı." (*Kehlmann 2009: 25)

Yukarıdaki kesitte geçen cümlelerin başında Abraham Werner'in ortaya attığı neptünist kuramına dair bazı açıklamaların yapıldığı anlaşılır. Hemen akabinde ise ironik bir dille kurguya dayalı bir anlatım göze çarpar. Goethe ve iki kilisenin neptünizm konusunda ortak görüşünün olduğundan bahsedilen cümlede ise ironinin hâkim olduğu açıkça kendini belli eder. Kehlmann'ın tasvirinde Werner, karşıtlarını orta çağ yöntemleriyle dize getirir. Humboldt'un ise, Freiberg'de Werner'in öğretisinin doğruluğundan şüphe duymaya başladığını söylemek mümkündür. Maden kuyularının derinliklerine inip oradaki sıcaklığı ölçtükten sonra şunu öğrenir: *"Derinlere indikçe ısı artıyordu, bu da Abraham Werner'in tüm öğretileriyle çelişiyordu."* (Kehlmann 2009: 26) Buna rağmen Humboldt Goethe'nin verdiği *"neptünistik kuramı desteklemek için yanardağları araştırmak"* (Kehlmann 2009: 31) görevini bütün teslimiyetiyle itiraz etmeden kabul eder. Romanın sonlarına doğru "Neptünizm" anahtar kelimesi okurun karşısına yeniden çıkar. Örneğin Amerika gezisinin sonlarına doğru Jorullo yanardağına doğru yola çıktıklarında geçen bir sahneyi, anlatıcı şu şekilde aktarır:

> *"Yanardağ uzaktan belirince, Humboldt heyecandan elini çırptı. Oraya çıkmam gerek, diye yazdırdı gazetecilere, bundan neptünistik tezlerin kesin olarak çürütülmesi beklensin. Büyük Abraham Werner'i düşündüğümde buna neredeyse üzülüyorum… Humboldt şaşkın bakışlar altında düzenli olarak elleri ve ayakları üstüne çöküp işitme borusuyla kaya zeminine kulak kabartıyordu. Yukarı varınca, halatla kriterin içine indi… Humboldt yeniden yukarı çekildiğinde, yüzü yemyeşil kesilmişti, kötü kötü öksürüyordu ve giysileri alazlanmıştı. Neptünizm, diye bağırdı gözlerini kırpıştırarak, bugünden itibaren mezara girdi!" (Kehlmann 2009: 174)*

Başkahramanı göz önünde bulunduran, onu merkezde tutan ve her şeyi bilen bir anlatıcının varlığı söz konusudur. Çünkü kahramanın zihninden geçen düşüncelerin, duygusal durumların, sergilediği eylemlerin en ince ayrıntısına kadar aktarıldığına şahit oluyoruz. Yanardağı görünce tıpkı bir çocuk gibi ellerini çırpması, Werner'e karşı kazandığı zafere rağmen yine de üzüntü duyduğunu dile getirmesi, hatta kendi canını hiçe saydığını gösteren vücudundaki bazı belirtilerden söz edilmesi bunun birer kanıtıdır. Ayrıca bu

bölümde Humboldt'un katkılarıyla bilim tarihinde yaşanan önemli bir gelişmeden bahsedilir. Okur, bilimsel gerçekliği kurmaca düzleminde deneyimleme fırsatı bulur. Roman kendi tarihsel bağlamı içinde hareket ederek o dönemde yaşananları yeniden ele alır.

Romanın "Irmak" adlı bölümünde ise, Humboldt ve yol arkadaşı Bonpland'ın Orinoko'ya yaptığı seferde yaşadıkları anlatılır. Oldukça zor şartlar altında çıktıkları bu keşif gezisinde başlarına gelen talihsiz bir olayı anlatıcı şu sözlerle aktarır:

> *"Zirvede tüylü arılar sürüsünün saldırısına uğradılar. Bonpland kendini yere dümdüz attı, Humboldt dimdik kaldı, sekstant ellerinin arasında, oküler böceklerle kaplı yüzünün önünde. Alnına, burnuna, çenesine kondular, yakasından içeri girdiler… Bonpland, başını kaldırıp kaldırmayacağını sordu. Kaldırmasan iyi olur, dedi Humboldt dudaklarını oynatmadan. Bir çeyrek saat sonra hayvanlar ondan ayrıldı ve karanlık bir bulut halinde vızıldayarak akşam güneşine uçtu. Humboldt, hareketsiz durmanın ona kolay gelmediğini itiraf etti. Bir iki kez avaz avaz bağırmanın eşiğine gelmişti. Yere oturup alnına masaj yapmıştı. Sinirleri eskisi gibi değildi."* (Kehlmann 2009: 85)

Humboldt ve Bonpland'ın roman boyunca sergiledikleri tavır ve davranışlar, bize Don Kişot ve Sancho Panza ikilisini anımsatır. Tıpkı hayallerinin peşinden gidecek kadar cesur yürekli olan Don Kişot gibi Humboldt da dünyayı ölçme tutkusunu zirvede yaşar. Karşılaştığı her zorluğa rağmen yine de bu tutkusundan vazgeçemez. Ona bu macera yolculuğunda eşlik eden Bonpland ise onun en büyük destekçisidir. Tıpkı Sancho Panza gibi sadık bir rehberdir. Görüldüğü üzere, tarihsel kişilikler kurmaca kahramanlara benzer özelliklerle donatılarak edebi bir metin düzleminde okurun karşısına çıkartılır. Bir başka dikkat çekici husus ise yazarın pastiş tekniğine başvurduğunu gösteren kesitlerdir. Özellikle Orinoko ile Amazon arasındaki kanalı ölçmek isteyen Humboldt'un kürekçilerle arasında geçen bir konuşma pastiş örneği olarak kabul edilebilir:

> *"Humboldt, aklı karışarak sustu. Her neyse, dedi sonra, bu kanalı ölçmek istiyorum, deneyimli kürekçilere ihtiyacım var. Silindir şapkalı olan, kazancın ne olacağını sordu. Para ve bilgi. Üçüncüsü iki parmağıyla sazı ağzından aldı. Para dedi sonra, bilgiden iyidir. Çok daha iyidir, dedi silindir şapkalı olan. Üstelik hayat çok kısa, riske atmak niye? Kısa olduğu için dedi Bonpland. Dördü birbirine, sonra da*

> *Humboldt'a baktı. Adlarımız dedi, silindir şapkalı olan, Carlos, Gabriel, Mario ve Julio; iyiyiz, ama ucuz değiliz."* (Kehlmann 2009: 89)

Romanın bu kesitinde tarihsel kişilerin kurmaca karakterlere dönüşerek metinselleştiği somut bir şekilde gözler önüne serilir. Kürekçilerin isimlerine yer verilmesi, akıllara Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Gabriel Garcia Marquez ve Carlos Fuentez gibi Güney Amerikalı yazarları getirir. Yazarın buradaki amacı bir nevi yukarıda sözü edilen yazarlara duyduğu saygıyı göstermek ve büyülüğü gerçekçiliğe olan yakınlığını ima etmektir. Yazarın yer yer büyülü gerçekliğe başvurduğunu ise romanda geçen şu cümleler doğrular niteliktedir:

> *"Sarayda hayaletler olduğunu kimse yadsıyamazdı. Boş koridorlarda ayak sesleri, kaynağı olmayan çocuk ağlamaları, bazen de ciyak ciyak bir sesle kendisine ayakkabı bağı, küçük oyuncak mıknatıslar ya da bir bardak limonata satın alınmasını rica eden hayal meyal bir bey şaşkınlık uyandırmazdı."* (Kehlmann 2009: 19)

> *"Tenerif'e varmadan hemen önce bir deniz canavarı gördüler."* (Kehlmann 2009: 38)

> *"Daha güneyde dedi Mario silindir şapkasını düzelterek, insanların kaçık oldukları ve tersten konuştukları yerde, kanatlı cüce köpekler var… Artık soyları tükendi. Konuşan balıklar onları yedi."* (Kehlmann 2009: 89-90)

> *"Ve uçan evleri, tehlikeli yılan kadınları ve ölüm kalım savaşlarını bir kenara itmeyi ne zaman başarsa, jaguarın gözlerini görüyordu."* (Kehlmann 2009: 92)

Yukarıda geçen cümlelerde olağan ve olağandışılığın bir arada ahenk içinde sunulduğu göze çarpar. Bir bakıma yazarın gerçekliğin sınırlarını alt üst ederek fantastik olana yaklaşma çabasını ortaya koyar. Büyülü gerçekçi bir dünyada sıra dışı olanlar normalmiş gibi algılandığı için roman kahramanları bu duruma tepki göstermezler. Özellikle Humboldt'un Bonpland ile birlikte Güney Amerika'ya yaptığı gezilerde büyülü gerçekçiliğe özgü unsurlar oldukça fazladır. Bu tarz anlatım sayesinde okur hayal ve gerçeğin iç içe geçtiğini açık bir şekilde görebilme imkânı bulur. Yazar, tarihsel figürü gerçeklikten öteye

taşıyarak büyülü bir evrenin içine yerleştirir. Böylece, tarihsel olan kurgusal bir düzlemde yeniden hayat bulur.

Romanın sonlarına doğru geldiğimizde ise kitabın tematik odak noktasının değişime uğradığına tanık oluyoruz. Son bölümde anlatıcının baş karakterlerden uzaklaşarak yan karakterlerden Gauss'un oğlu Eugen'in Amerika'ya göçü üzerinde durur. Eugen'in Berlin'de katıldığı yasadışı bir toplantıda tutuklanmasının ardından Humboldt ve Gauss onu kurtarmak için harekete geçerler. Tek çözüm yolunun ise ülkeyi bir an önce terk edip deniz aşırı ülkelere gitmesi olduğuna inanırlar. Ve romanın son sözü bu isteklerinin gerçekleştiğinin bir nevi kanıtıdır:

> *"Son tütünü piposuna tıktı, pruvaya gitti ve rüzgârın yaşarttığı gözleriyle orada uzun süre durdu, ta ki akşam pusunda bir şey belirene denk: önce yarı saydamdı ve henüz pek gerçek değildi, ama sonra giderek belirginleşti ve kaptan gülerek yanıtladı, hayır, bu kez Kimera değil, ufukta şimşek çakması da değil, Amerika bu."* (Kehlmann 2009: 254)

Yukarıdaki kesitte anlatılanlar, romanın sadece dünyayı ölçekle kalmayıp aynı zamanda "özgürlük" veya "kurtuluş" temasıyla da uzaktan yakından bağlantılı olduğunu bize çarpıcı bir şekilde gösterir. Eugen için Amerika, Humboldt örneğinde olduğu gibi gezip görmek istenilen bir ülke değildir. Daha çok sığınabileceği bir özgürlük yerini işaret eder. Sınır dışı edilenler için yeni yaşam olanaklarının bulunabileceği bir ülke olarak tasvir edilir. Malinowski ise Eugen'in Amerika'ya göçünü, anlatısal olarak gelişmeyen, boş bir alan olarak kalan ütopik bir bakış açısını öne çıkardığını belirtir. Romanın şimdiki zamanının bir çizgi uzantısı olarak, yazarın ve okurun şimdiki zamanının geriye dönük bakış açısından, bu ütopya zaten başarısız olmuş gibi görünen, yeni, henüz ölçülmemiş bir dünyanın ütopyasını üretir. (Malinowski 2021: 175) Bu bağlamda geçmiş şimdinin gözüyle ele alınarak yeniden yorumlanır ve ortaya alternatif gerçeklerin de var olabileceği düşüncesi çıkar. Roman tarihi gerçekliklerden hareket ederek kendi gerçekliğini yaratır ve bundan anlam çıkarmak okura düşer.

7. SONUÇ

Tarihsel gerçekliğin postmodern bir anlayışla kaleme alınararak kurgusal bir düzlemde anlatıldığı romanlar, son dönemde geniş bir okur kitlesinin büyük

beğenisini kazanır. Daniel Kehlmann'ın "Die Vermessung Der Welt" adlı romanı da yukarıda sözü edilen düşüncenin vücut bulmuş halidir. Roman, Aydınlanma devrinin iki dâhisinin hayat hikayelerinden yola çıkarak o dönemin toplumsal ve bireysel hafızasını mizahi bir üslupla irdeler. Okur, Alman ulusunun kültürel tarihini farklı tarihsel ve metinsel bağlamlar içerisinde kurgulandığını görme fırsatı elde eder. Ayrıca yazar, iki bilim adamının dünyayı ölçme uğruna verdikleri mücadeleyi yeniden yorumlayarak hâkim bakış açısında görülen gerçekliğin kırılarak ters yüz edilmesinin kapısını aralar. Bunu da postmodern öğeleri romanın akışına dahil ederek yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle romanın analizinin yapıldığı bölümlerde metinlerarasılık, parodi, pastiş ve ironi gibi unsurların romanın içeriğinde oldukça fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Anlatı boyunca dünyanın ölçülmeye elverişli olduğu iki farklı araştırma düzleminde hissettirilmeye çalışılır. Yine de bunun ötesinde anlatılan bazı olay ve durumlarda gözlemlenen tabloda dünyada olup bitenlerin anlaşılmasının oldukça güç olduğu vurgulanır. Roman, birden fazla temayı çeşitli bağlamlarda sunarak kendini tekdüzelikten kurtarır. Örneğin, yaşlılık ve ölüm, ırkçılık ve kölelik, milliyet ve sadakat, bireysel özgürlük ve eşitlik gibi temaları kişilerarası ilişkiler üzerinden analiz ederek ortaya koymuştur. Bilinen gerçekliğin ötesinde bir dünyanın var olabileceği düşüncesiyle hareket ederek başka kültürlere ait mitlerin doğasında gezinerek metinlerarası bağlantılar kurar. Dolayısıyla gerçeklik, kurmaca görüntüsü altında yeni bir anlam kazanarak okura alışılmışın dışında bir dünyayı keşfetme olanağı sunar. Yapılan analizler neticesinde, romanın postmodern bir tarihsel anlatı olarak yeni tarihselci bakış açısıyla yorumlanmaya değer bir yazınsal metin olma özelliği taşıdığı saptanmıştır.

KAYNAKÇA

Aguirre Tanrının Gazabı (2022). *Vikipedi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Aguirre,_Tanr%C4%B1n%C4%B1n_Gazab%C4%B1. (Erişim tarihi : 13.7.2023).

Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki.

Aktulum, K. (2004). *Parçalılık/Metinlerarasılık.* Ankara: Öteki.

Andreotti, M. (2014). *Die Struktur der modernen Literatur: Neue Formen und Techniken des Schreibens: Erzählprosa und Lyrik* (5. Auflage). Bern : UTB.

Antakyalıoğlu, Z. (2013). *Roman Kuramına Giriş*. İstanbul: Ayrıntı.

Argunşah, H. (2002). Tarihi Romanda Post-Modern Arayışlar. *İlmî Araştırmalar : Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri,* Sayı 14, İstanbul, 17-25.

Biermann, K.-R. (Hrsg.) (1990). *Carl Friedrich Gauß. Der "Fürst der Mathematiker" in Briefen und Gesprächen.* München: C. H. Beck.

Blustein, D. (2016). *Forms of the Postmodern Historical Novel: Christoph Ransmayr, Daniel Kehlmann, Wolfgang Hildesheimer.* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Montreal, Canada.

Braun, M. (2010). *Die deutsche Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Butter, M. (2011). Historiographic metafiction. In Brian W. Shaffer (Ed.) *The Encyclopedia of Twentieth-century fiction.* Chichester: Wiley-Blackwell, 626-630.

Connor, S. (2005). *Postmodernist Kültür: Çağdaş Olanın Kuramlarına Bir Giriş*. Çev. Doğan Şahiner. İstanbul: Yapı Kredi.

Ecevit, Y. (20o1). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*, İstanbul: İletişim.

Eco, U. (1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*, Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can.

Förster, N. (1999), *Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80er und 90er Jahre*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Hauenstein, R. (2014). Der deutschsprachige postmoderne historische roman: WG Sebalds die ringe des saturn und austerlitz als historiographische metafiktionen. *Anuari de filologia. Literatures contemporànies*, (4), 1-25.

Hutcheon, L. (2020). *Postmodernizmin Poetikası Tarih, Teori, Kurgu.* Çev. Yunus Balcı. Ankara: Hece.

Kafka, F. (2014). *Şato* (1 b.). İstanbul. Türkiye İş bankası Kültür.

Kehlmann, D. (2005). Wo ist Carlos Montúfar? Nickel, Gunther (Hg.): *Daniel Kehlmanns „Die Vermessung der Welt" Materialien, Dokumente, Interpretationen. Originalausgabe.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9-27.

Kehlmann, D. (2009). *Dünyanın Ölçümü*. Çev. Ayça Sabuncuoğlu. İstanbul: Can.

Kıran, A., & Kıran, Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri:(dilbilim, göstergebilim ve yazınbilim yöntemleriyle çözümlemeler).* Ankara: Seçkin.

Koçakoğlu, B. (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*. Ankara: Hece.

Lützeler, P. M. (2005). *Postmoderne und postkoloniale deutschsprachige Literatur. Diskurs - Analyse -Kritik*. Bielefeld: Aisthesis.

Malinowski, B. (2021). *Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie: Kehlmann-DelGiudice-Serre*. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH.

Maloku, F. (2017). *Verfeindete Brüder. Motivforschung zum Drama" Die Räuber" von Friedrich Schiller.* Grin Verlag.

Nadolny, A. (2012). *Textanalyse und Interpretation zu Daniel Kehlmann, "Die Vermessung der Welt*". Hollfeld: C. Bange Verlag GmbH.

Niemuth-Engelmann, S. (2022, September 27) Daniel Kehlmann Deutsch-österreichischer Schriftsteller. *Inhaltsangabe.de. https://www.inhaltsangabe.de/autoren/kehlmann/#biografie-lesen*

Nünning, A. (1997). Crossing Borders and Blurring Genres: Towards a Typology and Poetics of Postmodernist Historical Fiction in England since the 1960's. *European Journal of English Studies*, Vol.1, No. 2, 217-238.

Oppermann, S. (1992). Postmodern Romanda Değişen Anlatım Biçimi ve "Gerçekçilik" / "Yazı" İkilemi", *Littera Edebiyat Yazıları*. C. III, haz. Cengiz Ertem, Ankara: Karşı, 246-259.

Oppermann, S. (2006). *Postmodern Tarih kuramı Tarihyazımı, Yeni Tarihselcilik ve Roman.* Ankara: Phoenix.

Schilling, E. (2012). *Der historische Roman seit der Postmoderne: Umberto Eco und die deutsche Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Taşdelen, V. (2007). Postmodernizm Üzerine. *Hece Öykü Dergisi*, sayı 24. Ankara.

Waugh, P. (2016). Üstkurgu Nedir ? Neden İnsanlar Üstkurgu Hakkında Böylesi Kötü Şeyler Söylüyorlar? İçinde : Ören, A. (Der. ve Çev.). *Üstkurgu/üstkurmaca üzerine. Üstkurgu Üzerindeki Üstkurgusal Karışıklıklar.* Ankara: Hece yayınları ve dergileri, 15-36.

Wesseling, E. (1991). *Writing History as a Prophet: Postmodernist Innovations of the Historical Novel*, Amsterdam: J. Benjamin Publishing Company.

White, H. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press. Print.

White, H. (2008) Metatarih, (Çev. M. Küçük), Ankara: Dost.

Wittstock, U. (2006). Die Realität und ihre Risse. Laudatio zur Verleihung des Kleist-Preises 2006 an Daniel Kehlmann. In: Nickel, Gunther (Hg.): *Daniel Kehlmanns „Die Vermessung der Welt" Materialien, Dokumente, Interpretationen. Originalausgabe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. 113-126.

Yalçın-Çelik, D. (2005). *Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları*. Ankara: Akçağ.

GÜNTER KUNERTS METALYRIK: “EINE POETIK”

Prof. Dr. Fatih Tepebaşılı

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

ftepebasili@erbakan.edu.tr

1 EINLEITUNG

Beispiele für poetische Werke, ob systematisch oder nicht, stammen schon aus der Antike mit Namen wie Aristoteles, Horatius, Longin. In den folgenden Jahrhunderten entstanden auch Werke von Ästhetikern, Literaturwissenschaftlern, Kritikern und sogar von Denkern mit unterschiedlichen Titeln. Die Möglichkeit, sich mit Fragen der Kunst nicht nur in ihren literarischen Werken, sondern auch in ihrem täglichen Leben auseinanderzusetzen, kann Künstlern natürlich auch nicht verwehrt werden: Essays, Interviews oder Kritiken, mündliche oder schriftliche Erklärungen sind gängige Textgattungen. Sie können sogar als Gastdozenten an Universitäten Vorlesungen über Poetik halten (Kunert 1985). Heutzutage ist kreatives Schreiben ein Bereich, der sich in verschiedene Richtungen entwickelt (vgl. Yücel 2020 und Yılmaz 2011). Solche Veröffentlichungen, die die Kunstauffassung und die politische Meinung des Künstlers zu Tage treten lassen bzw. deren Verständnis erleichtern, stellen sicherlich eine bessere Quellenlage für Forschung dar. Es gibt auch ältere Beispiele, in denen poetische Fragestellungen eher in gebundener Rede als in Prosa dargestellt werden. Horaz (2016) oder Boileau (2003) beispielsweise vermitteln ihre Gedanken über „Dichtkunst“ durch die Verse.

Poetische bzw. poetologische Texte, die wir als „Poesie“ im eigentlichen Sinne bezeichnen wollen, unterscheiden sich von anderen Gedichten vor allem durch ihre Themen, weil sie sich direkt oder indirekt mit verschiedenen literarischen Fragen beschäftigen. Bezeichnungen wie „poetische“ oder „poetologische“ Gedichte, „Metalyrik“ oder „Gedicht – Gedichte“ (Oscar Pastior) werden vorgeschlagen, um solche Texte zu kennzeichnen (Göschl 2009, Elit 2012 und Zettelmann 2000). Solche Konzepte, die damals gar nicht in Frage kommen, lassen sich in jüngeren Veröffentlichungen öfters bemerken (Lamping 2016 und Schweikle 1990), unter denen hier einige zu nennen sind: „Weise des Dichters“

(Fr. Schlegel, 1809), „Ein Wort“ (G. Benn, 1941), „auf einen chinesischen Theewursellöwen“ (B. Brecht, 1951), „Ball“ (Rilke, 1908). An dieser Stelle kann ein Auszug aus dem Schluss eines Gedichts von Friedrich Schiller (*Teilung der Erde*, 1795) aufgeführt werden, demzufolge die Erde geplündert und auf Verheißung des Zeus unter Bauern, Kaufleuten, Priestern und Königen aufgeteilt wird. Der weltlichen Mittel beraubt, wendet sich das lyrische Ich in den folgenden Versen mit der Bitte um Hilfe an Zeus:

> “»Wenn du im Land der Träume dich verweilet«,
>
> Versetzt der Gott, »so hadre nicht mit mir.
>
> Wo warst du denn, als man die Welt geteilet?«
>
> »Ich war«, sprach der Poet, »bei dir.«
>
> Mein Auge hing an deinem Angesichte,
>
> An deines Himmels Harmonie mein Ohr –
>
> Verzeih dem Geiste, der, von deinem Lichte
>
> Berauscht, das Irdische verlor!«“ (Sommermeyer 2019: 145 ff.)

Hier ist ersichtlich, dass der Poet einen Realien- und Realitätsverlust erleidet, während es ihm darum geht, die Erde zu „malen“, künstlerisch zu vermitteln, wobei zu beobachten ist, dass der Dichter und sein Schaffen selbst zum Thema des Gedichtes werden.

In diesem Zusammenhang wird im Folgenden von Günter Kunerts Meta-Poetik die Rede sein, die das Thema des vorliegenden Beitrags bilden soll.

2. KUNERTS „EINE POETIK“

Günter Kunert hat einige „Meta-Gedichte“ verfasst, die nicht den Titel „Poetik“ tragen, sondern poetische Fragen behandeln. Eine weitere Untergruppe bilden Gedichte, die in ihrer Anzahl begrenzt sind, aber die als „Poetik” bezeichnet werden. Auch sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie Poesie oder poetische Inhalte mittels eines Gedichts in Bilder umwandeln. Es geht in erster Linie nicht darum, durch bloße Information zu belehren, über ein Thema aufzuklären,

sondern den Geist des Lesers mit Hilfe von erstellten Bildern anzuregen. Das Thema kann mit einem berühmten Zweizeiler von Goethe (1815) veranschaulicht werden: „Schaffe, Künstler, sprich nicht! / Deine Poesie ist nur ein Hauch.“ (zitiert nach Segebrecht 2004)

„Eine Poetik“ (1980)

Das wahre Gedicht

löscht sich selber aus

am Schluss

wie eine Kerze so plötzlich aber

was sie beleuchtet hat brennt

das abrupte Dunkel

der Netzhaut ein

Kahlende Welten

Kahlende Wände Tische und Stühle

ein Raum voller fremder Bekannter

unserer Zuneigung und Gleichgültigkeit

gewiss

Ohne Bewegung ohne Bedeutung

ohne Bestand.

Vor der Besprechung des poetischen Wertes des Gedichts soll die Aufmerksamkeit auf den Titel gelenkt werden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, ein Gedicht zu betiteln: meistens wird die erste Zeile benutzt, ein Satz aus dem Text selbst, wie es in Kunerts „Eine Poetik“ der Fall ist.

Hier sind in erster Linie die zum Titel getragenen Worte „Eine“ und „Poetik“ besonders auffallend. Die darin enthaltene Durchsetzungskraft weist auf ein paar gute Nachrichten über die eigene Kunst des Dichters hin und schafft sogar eine poetische Erwartung in der Poesie. Was man mit „Eine“ ausdrücken will, ist nicht nur eine persönliche Herausforderung, eine Anstrengung, sich selbst zu öffnen und auszudrücken, sondern auch ein Zeichen dafür, dass man in diesem

Rennen nicht allein ist und dass verschiedene Optionen möglich sind. Ein solcher Anspruch ebnet natürlich den Weg für die Persönlichkeit und Kunst des Künstlers. Es schafft die Möglichkeit, sich von seinen Mitbewerbern (!) abzuheben und sich auf seine eigene Art und Weise zu enthüllen. Als solches ist Kunerts „Eine Poetik“ im Wesentlichen ein partieller und sogar periodischer poetischer Rahmen, der hier durch das oben zitierte Gedicht veranschaulicht sein soll. Auch wenn es von Kunerts genereller Herangehensweise geprägt ist, weist es in seiner zu einem Gedicht reduzierten Form auf wichtige Gedanken hin.

„Eine Poetik“ kann zu den reifen Werken des 1929 geborenen Dichters gezählt werden. Diese „Meta-Lyrik“ besteht aus drei Strophen in freier Form (Zeilennummern 7+5+2) und ungefähr 50 Wörtern, jedes Mal weniger als das vorherige. Bemerkenswert ist, dass die Summe der Zeilen in der zweiten und dritten Strophe (5+2) gleich der ersten Strophe ist. Die Einleitung, in der die theoretischen bzw. poetischen Grundlagen dargelegt werden, ist mit dem dreigliedrigen Inhalt vereinbar, der eine logische Struktur zur Erläuterung der Ergebnisse der Entwicklung widerspiegelt, die als ein relativ beispielhaftes Anwendungsgebiet bezeichnet werden kann. Formal werden in der Einleitung (erste Strophe) reguläre Sätze durch Wörter und Wendungen ersetzt, die in den folgenden Abschnitten zusammengesetzt und aneinandergereiht werden. In den folgenden Strophen des Gedichts kommt es zu einer syntaktischen und semantischen Auflösung und einem allgemeinen Zusammenbruch. Kurz gesagt, die vorhergesagte Poetik definiert das Gedicht, und ebenso zeigt das Gedicht selbst eine gelungene Poetik.

Interessant wie der Titel ist auch die Formulierung „das wahre Gedicht“ in der Einleitung. Es ist nur ein Gedicht von Thomas M. Mayr festzustellen, das direkt mit dem wahren Gedicht betitelt ist. Dieser Ausdruck hat aber nichts mit „reiner Poesie“ (absolute, autonome Lyrik oder poesie pure etc.) zu tun. Denn die reine Poesiebewegung (!), die ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert hat, gibt den Gedichten den Vorrang, die den Form-, Klang- und Aufgabenaspekt der Sprache stärker betonen als den Inhalt. Ein weiterer Trend ist die „konkrete Poesie“ (konkrete Poesie, visuelle Poesie), die im 20. Jahrhundert in den Vordergrund tritt und die Möglichkeit bietet, neue Ausdrücke mit Hilfe von Buchstaben, Silben zu bilden, indem sinnvolle und regelmäßige Sätze (etc.) unterlassen werden.

Ein solcher Titel („eine Poetik“) mag auf den ersten Blick für diese Gattung seltsam erscheinen. Aber unser Zweifel wird durch den Ausdruck „das wahre Gedicht“ in der ersten Zeile unvermittelt ausgeräumt, indem auf die eigentliche Problematik hingewiesen wird. Dass Poesie und Poetik oft einander zugeschrieben werden, ist keine Überraschung. Was sie für uns bedeuten, ist der Aufbau einer vielschichtigen Struktur, die den Dichter, den Leser und die Realität auf ein und demselben Boden vereint. Dieses Potenzial des Textes, das als Quelle des Reichtums betrachtet werden kann, gibt uns die Möglichkeit, Gedichte jedes Mal aus einem anderen Blickwinkel zu erschließen. Mit anderen Worten, die Bedeutung und Interpretation dieses wahren Gedichts, die sich mit dem Zustand der Welt befasst, bleibt nicht nur innerhalb der Grenzen dieses Gedichts, sondern nimmt auch eine Haltung ein, die den Leser in den Mittelpunkt stellt und den Dichter. Liest man die erste und die letzte Zeile hintereinander mit einem leicht übertriebenen Ausdruck, so stößt man auf Ausdrücke wie „das wahre Gedicht“ und „ohne Bestand“. Während also das traurige Ende der optimistischen Prätentiösität in der Einleitung angedeutet wird, wird die Frage nach der Funktion aufgeworfen.

Der Ausdruck „das wahre Gedicht“ spielt eine Schlüsselrolle für das Verständnis dieses vielschichtigen Gefüges, das an Ereignisketten in Erzählungen erinnert, und ist damit Ausgangspunkt und Prüfstein einer für dieses Gedicht spezifischen Architektur. Daher sollte dieser Ausdruck jedes Mal zur Orientierung verwendet werden. Konkret gibt es in dieser Lyrik drei miteinander verknüpfte Transformationsphasen, die auch unsere eigene These widerspiegeln.

Die erste Entwicklungsphase ist der Vergleich zwischen dem alten und dem neuen Gesicht der Welt, das durch „das wahre Gedicht“ definiert wird. Die zweite Phase ist die Entwicklung des Dichters, der diese Welt wahrzunehmen und sie in seine Poesie umzuwandeln versucht. Ihre Bedeutung besteht darin, dass es Spuren der Beziehung zwischen äußerer Welt und Fiktion enthält. Die dritte Phase ist die Beziehungsstruktur zwischen dem Leser als Adressat und dem Gedicht, das die Nabelschnur seines Meisters durchtrennt hat. Mit diesem Lesertypus ist der implizite Leser gemeint, den der Dichter für dieses Gedicht vorsieht, also nicht Menschen aus dem realen Leben (aktueller Leser). Dieser Lesertypus, dessen Existenz besonders hervorgehoben wird, offenbart zwangsläufig einige Aspekte des heutigen Lesers.

Das eingangs hervorgehobene wahre Gedicht wird mit der brennenden und sich selbst verzehrenden „Kerze“ (Kerze) verglichen, die als Mittel der künstlichen Beleuchtung betrachtet werden kann. In der Analogie behalten die Teile im Allgemeinen ihre Eigenschaften, einer verschmilzt nicht im anderen und eine Beziehung wird mit Hilfe eines gemeinsamen Punkts hergestellt. Die Kerze ist ein künstliches Produkt des Menschen, der auch Gefahren und Unbekanntem ausgeliefert ist und sich nicht den natürlichen Bedingungen wie Nacht und Dunkelheit unterwerfen will. Es kann zwar präpariert und an den gewünschten Ort transportiert werden, aber sein Funktionsverlust nach einer gewissen Zeit, seine zwischenzeitlichen Veränderungen und sein Verschwinden sind weitere Merkmale, die es hervorruft. Dank ihm vergeht das Leben, das vor unseren Augen ins Unbekannte fließt.

Und natürlich ist die Kerze nur mit dem Auge verbunden und bedeutungsvoll. In einem begrenzten Zeitraum sind Erleuchtung und letztlich Auflösung und Selbstzerstörung die Vergleichselemente, denen in Kunerts Gedicht Gewicht verliehen wird. In diesem Fall stellt sich die Frage, warum das Gedicht mit einer Kerze verglichen wird.

In dem Gedicht wird der Moment, in dem die Kerze erlischt, mit der Lichtquelle („Blitz“) verglichen, die im letzten Moment unter den unzureichenden Lichtverhältnissen der Kamera aufleuchtet. Dabei werden die Augen geblendet, andererseits wird das scheinbar fotografierte Ereignis oder Objekt beleuchtet und die Aufnahme eröffnet. In gewisser Weise treffen sich Ende und Anfang. Eine Kerze ist bekanntlich eine Lichtquelle, solange sie brennt. Bei unzureichendem Licht können wir nicht sehen. Beide (Kerze und Vision) sind subjektabhängig. Ein „Beobachten“ (im Sinne des Blicks durch die Augen einer bestimmten Person), an dem die Person nicht beteiligt ist, ist unmöglich. Sehen ist nicht nur ein einseitiger Prozess, der visuelle Reize importiert. Neben den im Hintergrund gewonnenen Erfahrungen, Erkenntnissen und Emotionen kommen persönliche Vorstellungen ins Spiel und geben dem Blick einen Sinn.

Die wichtigste metaphorische Verwendung (Öztürk 1994: 79) in diesem Gedicht ist unser Sehvermögen, das durch die Netzhaut offenbart wird. Ein erheblicher Teil unserer Sinneswahrnehmungen (bis auf 5 %) wird von unseren Augen aufgenommen, die auf das Zusammenspiel von Licht und Farben angewiesen sind, und an unser Gehirn weitergeleitet werden. Auch hier sollten

die übermittelten Daten ausgewertet werden. Wir können jedoch nicht leugnen, dass die gelieferten Informationen in einigen Fällen irreführend sein können.

Die „Retina“ ist die Netzwerkschicht, die aus Sehzellen besteht. Es befindet sich am Augenhintergrund und wird im Allgemeinen mit einer Tapete verglichen. Sie hat Aufgabe, dass das von außen einfallende Licht als Bild an unser Gehirn weitergeleitet wird. Mit ihrer Hilfe stellen wir die Stellung von Objekten und Bewegungen fest. Sie sorgt weiterhin für Sehschärfe, Farben. Das Auge ist das Fenster unseres Gehirns zur Außenwelt. Sehen ist ein Prozess, der schließlich in unserem Gehirn endet oder stattfindet. Daher ist es rein subjektiv (Flach 2001).

Kunert verwandelt hier das Sehen in einen ironischen Vorgang. Auch das aufblitzende Licht im letzten Moment steht für Auslöschung. Es verbrennt sogar die Netzhaut und verurteilt sie zu „verworrener Mehrdeutigkeit“. Das Verschwinden ist jedoch tatsächlich erforderlich, um die Daten zur Verarbeitung ins Zentrum zu übertragen und sicherzustellen, dass das Bild sichtbar ist. In diesem Zustand zeigt das Auge eine Ironie. Diese Ironie wird später zur Wahrheit des Dichters und des Lesers.

Wir können unschuldig skeptisch sein, dass unser Sehvermögen nur durch diesen „Brennprozess“ verwirklicht wird und dass es kein Privileg für „das wahre Gedicht“ gibt. Aber eine normale automatische Blickaktion ist hier nicht gemeint. Es ist eine Aktion, die wir bereits durch das Bewusstsein kennen, das bei den Kerzenflammen zutage tritt. Ihre Betonung ist in der Tat ein Akt der Verfremdung und ein Bemühen, sie bewusst zu machen. Mit anderen Worten, die eigentliche Poesie ist diejenige, die durch ihre Brennbarkeit auffällt. Hier kann nach Spuren der Unterscheidung zwischen hoher und trivialer Literatur gesucht werden. Ihre Wurzel liegt darin, dass der eine die Leser irgendwie betäubt und von der realen Welt entfernt, während der andere uns direkt damit konfrontiert und das Bewusstsein dafür schärft.

Wie wir bereits betont haben, bildet die erste Strophe des Gedichts einen allgemeinen poetischen Rahmen. Sie stellt keine Regeln auf, sie geht nicht ins Detail. Während es dem Dichter und dem Leser unterschiedliche Lesarten ermöglicht, lädt es dieses untrennbare Duo der literarischen Kommunikation zur Zusammenarbeit ein.

Gehen wir vom Dichter aus, ergibt sich folgende Sichtweise: „das wahre Gedicht“ ist für den Dichter sowohl Quelle als auch Ziel seines künstlerischen Strebens. Unter Quelle sind die „Welten“ gemeint, die der Dichter sozusagen fotografieren möchte, gespiegelt in seinen Augen. Die meisten spezifischen Verwendungen des Wortes („Welten“) deuten auf gemeinsame Erfahrungen hin. Die ihm zugeschriebene „Authentizität“ ist voller Optimismus. Er beklagt die poetische Heimat, die die Gefühle des Dichters wärmt, ihn mit sich selbst verbindet und voller Sehnsucht und Erinnerungen ist.

Das Ziel dieser wahren Poesie ist es, „das wahre Gedicht“ darzustellen, d.h. den Zustand der Welt, den der Dichter beobachtet (!). Andererseits ist es ein Versuch, Poesie indirekt zu definieren. Er wird die Transformationen, die ihm unangenehm sind, erneut in seine Kunst verwandeln.

Der Dichter, dem es darum geht, „das wahre Gedicht“ zu schreiben, muss die Kerze, die er trägt, erst so lange halten, bis sie die im Hintergrund stehende Netzhaut verbrennt (!). Während dieser Zeit wird das Licht um das Auge, das Ereignis und das Objekt herum reflektiert und weitergeleitet. Es reicht nicht aus, nur zu beleuchten, diese Szene muss nach einer gewissen Zeit mit einem „Blitz“-Licht aufgenommen werden. Genauer gesagt, es muss einen Teil unserer Augen (!) verbrennen und vage Flecken hinterlassen. Dieses Interesse, das von der Beziehung des Dichters zur Wirklichkeit zeugt, kann nicht als automatischer Prozess dargestellt werden. Es wird betont, dass es einige Stationen der Reifung durchläuft. Die eingehenden Daten müssen in unserem Kopf in Informationen umgewandelt und mit Hilfe des Auges interpretiert werden.

Natürlich braucht die Entstehung des wahren Gedichts aus der Hand des Dichters auch eine persönliche Sichtweise, einen poetischen Blick. Während Kunert dies malt, überlässt er es uns, den sprachlichen Prozess zu erfassen. Hier ist die Sprache für den Dichter sowohl die Manifestation seiner Kunst als auch seines Denkens. Es ist unmöglich, das eine vom anderen zu trennen. Die aufgezeigten Änderungen in Satzsyntax und Semantik belegen dies. Die in der ersten Strophe geltenden Sprachregeln verschwinden später. Die Beziehungen, die die einzelnen Elemente zusammenhalten, lösen sich auf, und es herrscht eine chaotische Welt. Eine bedeutungslose und ungeordnete Welt wird durch den Sprachkörper selbst dargestellt.

Nach dem gezeichneten poetischen Rahmen in der ersten Strophe werden dem Dichter keine außergewöhnlichen, übernatürlichen Tugenden etwa im Sinne von „poeta vates“ zugeschrieben. Auch wenn er sich auf die Rolle des Dichters bezieht, hat er kein besonderes Privileg. Er schafft seine Kunst einfach als einer von uns und mit Hilfe seiner inneren Welt. Er spricht für sich selbst. Die Probleme, mit denen er sich beschäftigt, sind Realitäten, die sozusagen seine Netzhaut verbrennen und dort dunkle Flecken hinterlassen. Er begnügt sich mit den Tatsachen jedes Auges, das sehen kann. Er versucht nicht, mit Feenflügeln über mythologische Welten zu fliegen. Er ist bereit, im Sinne des Schiller‘chen Dichters poetische Opfer zu bringen, trotz der Gefahr hin, mit leeren Händen da zu stehen. Dass er sich Sorgen um die Probleme der Welt macht und versucht, sie auszudrücken, ist seine Ohnmacht (!). Sein Erfolg liegt in der Wirkung auf den Leser. Dies ist die Erwartung.

Die zweite Strophe stellt durch das Kerzenlicht unsere zweite These dar, denn sie widmet sich dem Thema der poetischen Problematik der Poetik. Indem der Ausdruck „das wahre Gedicht“ eine neue Bedeutung erhält, wird er mit der Realität identifiziert, die die Quelle des Dichters ist. In der Tat impliziert diese Poesie (!) die Welt, insbesondere ihren früheren Zustand. Die Realitäten der Welt werden nicht direkt in den Text übertragen, sondern durch das Thema verarbeitet, sozusagen durch die neun Knöchel der Kehle (ein türkisches Sprichwort!), was das Bemühen des Künstlers beim Erfassen des Werkes impliziert. Infolgedessen werden Bedenken hinsichtlich seiner allmählichen Entfremdung von seinem früheren Zustand und sogar seiner Zukunft im Sinne einer Transformation aufgrund dessen, was er verloren hat, geäußert. Die Augenbewegungen stehen an erster Stelle der Punkte, die unsere Aufmerksamkeit von diesem Kunert‘schen Ruf nach Kassandra lenken, der sich inzwischen gründlich verinnerlicht hat und zum Massenerfolg geworden ist. Im Moment des Lesens verengt sich unsere Perspektive wie von fern auf nah, von der Außenwelt, die uns umgibt, auf das Haus, in dem wir leben, auf die verwendeten Gegenstände, auf unsere sozialen Beziehungen und auf die Emotionen, die wir tragen. Der Rauch der Katastrophe steigt in all seinen Dimensionen vor unseren Augen auf. Die Gründe für den Pessimismus werden erklärt. Der Dichter ist sich sicher („zweifellos“), dass diese Bekenntnisse richtig sind. Das Oxymoron „fremde Bekanntschaften“ macht die in diesem Kontinent erwähnten Ausdrücke „kahle Welten“ und „kahle Wände“ zu einem Oxymoron. Diese dienen natürlich eher der Darstellung der Folgen von

Gefahren als einem Sprachspiel (Güngör 2014). Die Welt ist nicht „nackt“, wie sie sein sollte, sondern durch das, was sie verloren hat. Sogar Freunde haben sich verändert, entfremdet durch Entfernungen, die zwischen ihnen liegen.

Die Verengung des Blickwinkels erinnert an einige Widersprüche: Was geht in der Außenwelt vor, oder welche emotionale Brille, die wir tragen, leitet uns? Wie können wir die Art der Beziehung zwischen ihnen beschreiben, sei es einseitig oder interaktiv? Es scheint, dass der Dichter hier eher die Wirkungen als die Ursachen aufzählt und zeichnet ein Bild des Wandels zeichnet. Auch wenn er sich widersetzt und rebelliert, versucht er, seine leise Stimme zu erheben, indem er an die Feder klammert.

Ein weiteres wichtiges Merkmal des Standpunkts ist hier, dass er nicht an die Grenzen von Zeit und Raum gebunden ist. Das Auge des Dichters richtet sich nicht auf eine bestimmte Szene, auf eine momentane Situation. Es durchdringt alles, von der Vergangenheit bis zur Zukunft und von der Außenwelt bis zur Innenwelt, indem es das Außergewöhnliche zeigt. Er ist nicht auf der Suche nach dem Zufälligen. Er hat Wissen und Beobachtung. So sehr, dass er sich nicht nur seiner unmittelbaren Umgebung, sondern der ganzen Welt bewusst ist. Er bestätigt sein erworbenes nacktes Welturteil, indem er die Bilder an den Wänden des Raumes von oben mit einer Öse betrachtet. Letztlich verbindet er sie mit den Beziehungen der Menschen.

Dass andere Sinnesorgane vom poetischen Blick verschont sind, bleibt nicht unbemerkt. Der Zustand der Welt, genauer gesagt die Realität, wird auf ein Bild komprimiert, das die rein visuelle Wahrnehmung widerspiegelt. Wir hören direkt Schreie, Worte der Freude und Traurigkeit, sogar Gerüche können wir direkt aus dem Bild selbst riechen.

Es ist auch möglich, diesen Gedichttext, der mit seinem Dichter die Nabelschnur durchtrennt hat, aus der Sicht des Lesers zu lesen. Dem Leser wird auch in der gezeichneten Poetik eine Aufgabe zugewiesen.

Die Wahrheit dieses Gedichts, das auf seinen Leser wartet, muss der Leser selbst offenbaren. Die Aufgabe des Dichters ist mit der Geburt des Gedichts erfüllt. Aber damit die Poesie an Wert gewinnt, muss sie ihren Leser erreichen. Die Macht, ihre Wahrheit zu enthüllen, geht durch den Leser. Dementsprechend liegt der Erfolg des „wahren Gedichtes“ darin, dass es Eigenschaften besitzt, die dunkle Flecken auf der Netzhaut des Lesers hinterlassen. Der Leser soll auch

brennen (!). Wie der Dichter wird auch der Leser aufgefordert, Verantwortung zu übernehmen, Wissen, Bedeutung und Emotionen usw. zu produzieren.

Die letzte Strophe bekennt entgegen dem Titel „Eine Poetik“ und der folgenden Aussage „das wahre Gedicht“ die Vergeblichkeit aller Bemühungen: In dem entstehenden Bild kommt nur die Realität der Unbeweglichkeit, Bedeutungslosigkeit und sogar des Verschwindens zum Ausdruck. Demnach: Der Dichter, der seinen Stoff in Poesie verwandelt, läuft Gefahr, mit seinem Werk nicht nur seine Daseinsberechtigung, sondern auch seine Existenz zu verlieren, da er seine goldene Zeit nicht wiederherstellen kann. Ebenso werden seine Leser, auf die er große Hoffnungen setzt, von der Strömung mitgerissen und einer unbekannten Zukunft ausgeliefert, anstatt sich den Anforderungen der Wahrheit zu stellen.

3 FAZIT

Als Ergebnis können wir das Thema wie folgt zusammenfassen: Poetik sind die Zeichen, welche die Dichter in die Zukunft geben, um ihr künstlerisches Schaffen fortzusetzen, auch wenn sie nur vorübergehende Garantien sind. Sie werden durch Wissen und Erfahrung aktualisiert. Da die Poetik im Sinne der Kreativität (!) nur ein sinnvoller und menschlicher Akt im Leben ist, strahlt sie unter allen Umständen ein Licht der Hoffnung aus. Klagen und Sorgen über eine verlorene Welt sind daher letztlich ein Aufruf zum Leben. „Wahre Gedichte“ werden immer eine Utopie sein, die es zu verfolgen gilt.

BIBLIOGRAPHIE

Göschl, A. (2009). *Metalyrik*. Tübingen: Stauffenburg.

Boileu (2003): *Şiir Sanatı.* Çev. M. Durak. İstanbul: Multilingual YDY.

Elit, S. (2012). Günter Kunerts (Lyrik-)Poetik. Wandlungen eines Politischen. In: N. O. Eke, A. Allkemper und H Steinecke (Hg.). *Poetologisch-poetische Interventionen - Gegenwartsliteratur schreiben*. Paderborn: Brill. 125-131.

Flach, S. (2001). Das Auge Motiv und Selbstthematisierung des Sehens in der Kunst der Moderne In: Benthien, Claudia; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Körperteile: eine kulturelle Anatomie Veröffentlicht*. Hamburg: Rowohlt. 49-65.

Güngör, A. (2014). İkirciklem (Oxymoron) Uyumsuzluğun Uyumu. In: *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 102-121.

Horatius, Q. F. (2016). *Şiir Sanatı.* Çev.: C. C. Çevik. İstanbul: İş Bankası.

Kunert, G. (1985). *Vor der Sintflut. Das Gedicht als Arche Noah*. München: Carl Hanser Verlag.

Lamping, D. (2016). *Handbuch Lyrik*: Stuttgart: Metzler.

Öztürk, A. O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk*, Bern vd.: Peter Lang.

Schweikle, G. und I. (1990). *Metzler Literaturlexikon*. Stuttgart: Metzler.

Segebrecht W. (2004). Rede vom Hauch. Über das Lesen und Interpretieren von Gedichten. In: *literaturkritik.de* (Ausgabe Nr. 11, 2004) https://literaturkritik.de/id/7574 [letzter Zugriff: 09.09.2022]

Sommermeyer, J. K (Hg). (2019) *Fr. Schillers Gedichte II. Ausgewählte Gedichte*. Norderstedt: Orlando Syrg.

Yılmaz, H. (2011). *Metin ve İletişim*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Yücel, E. (2020). *Laf Söz Olunca*, Ankara: Hece Yayınları.

Zettelmann, E. M. (2000). *Lyrik und Metalyrik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

KIZ KARDEŞE AĞABEY TECAVÜZÜ VE ENSEST OLGUSU: UNİCA ZÜRN'ÜN "KARA BAHAR" VE ELİF ŞAFAK'IN "BABA VE PİÇ" ADLI ESERLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Öğr. Üyesi İlker Çöltü

Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

icoltu@gmail.com

1. GİRİŞ

Her ne kadar da duyulması istenmeyip gizlense, fiziksel ve ruhsal çöküş meydana getirse bile, yakın akrabalar arasında cinsel ilişki olan ensest olgusu tarihsel süreçte var olmuş ve halen varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Hartfiel & Hielmann (1972: 357) tarihsel süreçte Inka ve Mısır'ın hâkim konumundaki yöneticilerinin ensest ilişki içerisinde bulunduklarını belirtir. Budak (2009: 253) ensest olgusunu günümüzde yasayla veya gelenekle yasaklanan ve çoğu toplum tarafından tabu olarak kabul edilen bir durum olarak açıklar. Ensestin yakın akrabalar arasında gönüllü ya da gönülsüz cinsel ilişki olduğu (yasaksevi), dini, ahlaki ve etik değerler açısından çoğu kültürde bir tabu olduğu bilinir. Gerek kurgusal gerek otobiyografik ele alınmış olan yazınsal eserlerde ensest motifi ve psikolojik şiddet çoğu zaman karşılaşılan temalardır. Bu çalışmada Alman ve Türk kadın yazarların seçilmiş eserlerine yer verilmektedir. 20 yy. yazınında kadın yazarlar açısından önemli bir yer edinmiş olan Alman Unica Zürn'ün "Dunkler Frühling" (Kara Bahar) ile Türk yazar Elif Şafak'ın "Baba ve Piç" adlı kurgusal eserleri karşılaştırılacaktır. Her iki eserdeki konunun ana ekseni kadın başkahramanlara ağabeylerin tecavüz etmesi ve böylelikle ensest bir ilişkinin ortaya çıkmasıdır. "Dunkler Frühling" (Kara Bahar) adlı eserde 10 yaşındaki bir kızın ağabeyinin tecavüzüne nasıl uğradığı ve yaşamının ileriki safhasında paranoid şizofreniye giden yolda bu tecavüzün ona yaşatılan ilk travmalardan biri olduğu; "Baba ve Piç" adlı eserde de ana karakter Zeliha'nın ağabeyinin tecavüzüne uğraması ve ağabeyi ölene kadar Zeliha'nın yaşam boyu bozulan psikolojisi konu edinilir. Her iki eserin karşılaştırılmasında özün öze şiddeti ve yabancılaşması irdelenecektir.

2. ENSEST

Birbiriyle yakın kan bağı bulunan kişilerin gerçekleştirdiği evlilik sonucunda doğan çocukların çoğu biyolojik açıdan engelli olarak dünyaya gelirler. Bu

durumun bilimsel olarak kanıtlanmasına rağmen dünyanın birçok yerinde halen yakın kan akrabalığı evliliklerinin devam ettiği de bilinen bir gerçektir. Bu tür evliliklerde çoğu gebelikler düşük ile sonlanmakta veya kromozomların neredeyse birbirinin aynı olması sonucu gen haritasında çakışma ve böylelikle sakat doğum ile şekil bozuklukları meydana gelmektedir. Tıbbi açıdan ensest sonucu doğan çocuklarda genetik bozukluklar (Heredodegeneration-heredodejenerasyon veya "kalıtsal yozlaşma") meydana gelmektedir. Ensest ilişkilerde "Heredo" yani ailelerde meydana gelen genetik sağlık sorunu dejenere yani bozularak diğer normal aile ilişkilerine oranla çok daha fazla ortaya çıkar (Zekin & Schaldach 1978: 659). Bu dejenere durumu özellikle sinir siteminin normalden çok daha hızlı çökmesine ve kromozom bozukluğuna sebep olur. Zekin & Schaldach (1978: 575) ensest sonucu doğumları kalıtsal yozlaşma olarak da adlandırarak aslında nörolojide, sinir sisteminin belirli hücrelerindeki dejenerasyon sonucu ortaya çıkardığı hastalıkları "nöral kas atrofisi, nörodejeneratif bir beyin hastalığı olan Huntington ve Parkinson" biçiminde sıralar. Bunların yine enzim bozukluklarının sonucunda ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Yine Zekin & Schaldach (1978: 659) ensest ilişki sonucu doğan çocukların veya gelecek neslin genetik olarak homojenleşmesinden bahseder. Genetik olarak homojenleşme ise canlılığı azaltan özelliklerin homozigot olma tehlikesini barındırır. Bu evlilikler çoğunlukla kuzenler arasında gerçekleşir. Krallık ve imparatorluk veya hanedanlık dönemlerinde de akrabaların kendi aralarında evlenmeyi tercih etmeleri söz konusu olmuştur. Hayvanlar aleminde neredeyse olmayan ensest insanlar arasında yaygındır. Hayvanlar aleminde yakın kan bağı bulunanlar arasında çiftleşmenin gerçekleşmediği görülür. Doğa kendini olabildiğince korumakta ve dengede tutmaktadır. Örneğin belirli bir hayvan sürüsünde yetişkinliğe veya cinsel olgunluğa ermek üzere olan erkek hayvanlar sürü liderinin baskısı ile karşılaşır. Sürü lideri genç erkekleri kız kardeşleri ile çiftleşmemeleri için sürüden sürgün eder. İşte bu ve buna benzer biçimlerde doğa adeta kendi dengesini kurmuş olur.

2.1. Binlerce yıldır var olan ensest

Mitoloji başta olmak üzere antik çağdan itibaren günümüze değin ensest olgusuna rastlamak olasıdır. Tarih sürecinde o denli ensest ilişkiler vardır ki, gizliliğe gerek duyulmamış ve hatta törensel biçimde ilan edilmiştir. Ensest ilişkinin bu kadar aleni ilan edilmesi mitolojide tanrılara özgü olup, hanedanlık veya imparatorlukların hüküm süren asilzadeleri arasında gerçekleşir.

Mitolojide tanrılar arası kardeş evliliği ve yine Mısır firavunlarının da kardeşleri ile evlenmeleri söz konusudur.

Ensest ilişkinin varlığı başta Yunan mitolojisinde Titanlar ve Olympos'lar arasında görülür. Mitolojide kız ve erkek kardeşler arası evliliklere sıklıkla rastlanır. Azra Erhat mitolojideki ensest ilişkiyi şöyle örneklendirir:

> Titan soyundan Uranos ve Gaia'nın çocukları olan Koios ve Phoibe; Hyperion ve Theia; İapetos ve Klymene; Kronos ve Rheia birbirlerinin kız ve erkek kardeşleri olmalarına rağmen evlenirler. Olympos soyundan Kronos ve Rhea'nın oğlu olan tanrılar tanrısı Zeus kız kardeşleri olan Hera ve Demeter ile evlenir. Hatta Zeus birinci derece kuzeni, teyzesi ve büyükannesi ile de ensest ilişki yaşar (Erhat 1993: 324-325)

Ensest ilişkinin halka yasak olup tanrılar katında serbest olması onların yüksek mertebede varlıklar oluşu ile mazur görülür. Nerdeyse her toplumda büyük bir tabu sayılan ensest, değerler eğitimine sahip olan insanlar arasında cinsel açıdan öncelikle hukuki olmak üzere yüz kızartıcı bir suç olarak algılanır.

Sosyobiyolojik açıdan ortak soya bağlılık ve gen aktarım yüzdesi ne kadar yüksek ise ensest olgusundan o denli çok bahsedilir. Dolayısıyla anne-oğul, dayı-yeğen, baba-kız, teyze-yeğen veya kardeşler arası olan cinsel ilişkiler sonucu meydana gelen ortak gen aktarım yüzdesi yüksek çıkacağından yakın akrabalık düzeyi ilişkilere ensest denilmektedir. Yani günümüzde dahi kültürümüze bağlı olarak normal sayılan teyze çocukları veya amca çocukları hatta dayı -hala çocukları arasında yapılan evlilikler de yasal olarak serbest olmasına rağmen sosyobiyolojik gen aktarımı açısından ensest sayılır.

2.2. Alman Hanedanlığında dayı-yeğen evlilikleri: Habsburg İmparatorluğu

İmparatorluklarda veya hanedanlıklarda farklı siyasal ve sosyal gerekçelerden ötürü ensest evlilikler son derece doğal karşılanır. Yukarıda da bahsedildiği üzere tarih sahnesinde en çok bilinen hanedanlıklardan biri olan Mısır hanedanlığını yöneten firavunların kardeş evliliğine rastlanır. Direk olarak kardeş evliliği olmasa bile birinci derece kan akrabalığı evlilikleri bu sefer yüzlerce hatta binlerce yıl sonra Avrupa'da ortaya çıkar. Avusturya'nın Habsburg İmparatorluğunda dayı-yeğen evliliklerini görmek olasıdır. Tıbbi açıdan heredodejenerasyon (bedensel veya zihinsel deformasyon) gelişiminin olası olduğu ensest ilişkilere verilebilecek örnekler arasında Habsburg

hanedanlığında özellikle dayı-yeğen evliliklerinin sonuçları dikkat çekicidir. Bu hanedanlıkta gerçekleşen dayı-yeğen evlilikleri ve 1. veya 2. derece kuzen evlilikleri son derece doğal karşılanır. Devletlerin bekası veya politik çıkarlardan ötürü "devletlerin evliliği" olarak adlandırılabilen birçok evlilik, dönemin hükümdar konumda olan idarecileri arasında gerçekleşir.

Espenshorst (2021: 351) yeniçağ döneminde 15. yy'dan başlamak üzere, asilzadeler ve hükümdarlıklar arasındaki evliliklerin devletlerin gerçekleştirdiği savaşlardan sonra sıklıkla artık barış antlaşmalarının farklı bir çözüm maddesi olduğunu belirtir.

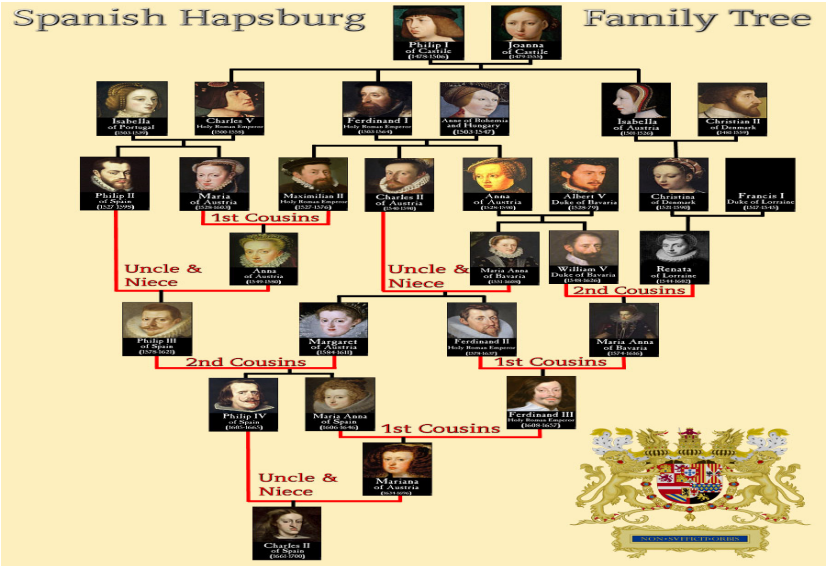
Barışın güçlendirilmesi için bu evlilikler bir kat daha önem arz eder. Örneğin Fransa ve İspanya arasındaki Pirene sıradağlarından adını alan Pirene barışı (1669), Fransa kralı XIV. Ludwig ile İspanya'ya özgü prenses ünvanlı asilzade Maria Theresia'nın evliliği ile sağlanır. Dolayısıyla hükümdarlıklar arası veya devletin bekası için gereken evliliklere yeniçağ döneminde Habsburg hanedanlığında da rastlanılır. Amaç, hanedanlığın her ne şart altında olursa olsun varlığını sürdürebilmesidir. Habsburg hanedanlığı Avusturya ve İspanya hanedanlıkları arasında gelişir ve aile içi evlilikler sıklıkla tekrarlanır.

Heimann (2001: 77) bu hanedanlığa ait olan Avusturya ve İspanya eş İmparatorluklarının aile içi evlilik amaçları hem mal paylaşımını azaltma hem de olası politik avantajları elde tutma arzusunun sürdürülmesine dayandığını söyler. Böylece dayı-yeğen evliliği ensest vahametin ne kadar ileri gidebileceğini gösterir.

> İspanya kralı II. Philipp'in kız kardeşi Maria, Avusturya İmparatoru II. Maximilian ile evlidir. Bu evliliklerinden olan çocuklarından biri ise kızları Anna'dır. 1570 yılında İspanya kralı II. Philipp kız kardeşinin kızı yani öz yeğeni olan Anna ile evlenir. II. Phillip bu çarpık ilişki sonucu kendi kız kardeşinin damadı ve öz çocuklarının büyük amcası gibi saçma bir akrabalık sıfatlarını alır. Yeğeni ile olan evliliğinden doğan 7 çocuktan sadece biri-ki o da- birtakım hastalıklara sahip olarak hayatta kalır (Heimann 2001: 78).

Habsburg hanedanlığında gerçekleşen ensest yaşam tarzı bununla da son bulmaz. Yine bir dayı-yeğen evliliği 1644'te İspanya kralı IV. Philipp ile kız kardeşinin kızı olan Avusturya prensesi Mariana arasında gerçekleşir.

Habsburg'luların başta kuzen evliliği olmak üzere dayı-yeğen evliliği veya yine sürekli olarak akraba evliliklerinin sonucunda doğan çocukları, ya zihinsel ya da bedensel genotip kalıntı ile doğmaktadır. Bu tür evliliklerde çekinik gen ismi ile de bilinen resesif gen devreye girer. İki resesif gen yan yana gelince bireyin fiziksel özelliklerinde kendini çok daha fazla belirgin gösteren deformasyonlar ortaya çıkar. Habsburg'luların kraliyet soyundaki kadın ve erkeklerin günümüzde en bilindik resesif genleri veya fenotipleri ya da deforme olmuş dış görüntüleri meşhur "Habsburg dudağı" diye anılan ileri doğru bombe yapmış alt dudak veya alt çenenin ileri doğru büyümesi olarak dikkat çekmektedir.



Resim: 1- 1500 yılından 1700 yılına kadar Habsburg soy ağacından bir kesit (www.santeh-electro.ru)

Aşağıda Habsburg hanedanlığında Kraliyet soyuna mensup prens, prenses, düşes, kral ve kraliçe soyluluk derecelerine sahip kişilerden örnekler verilerek meşhur Habsburg dudağı veya çene yapısına sahip olanlar gösterilmeye çalışılır:





I. Maximilian (1459-1519)

II. Philipp (1527-1598)





Isabella Clara (1629-1685)

I. Karl (1661-1700)

(https://www.habsburger.net/de/stammbaum)

ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) yani hastalıkların ve sağlık sorunlarının uluslararası sınıflama sistemi T74 kodlu cinsel sapmalar kategorisi adı altında cinsel istismar, psikolojik istismar, diğer kötü muamele sendromları, yetişkinin kötüye kullanılması, çocuk istismarı olarak her iki eserdeki tecavüz olgusunu farklı bakış açıları ile de açıklamaktadır.

Ensest olgusuna psikolojik açıdan bakıldığında, Jung, Freud ve Rank gibi bilim insanlarının ortak düşüncesine göre, "bireysel ve toplu ensest fantezilerinde ifade edilen ve toplumsal etkilerin de belirleyici bir rol oynadığı ensest arzularından nihai olarak insanın fiziksel ve psikolojik donanımının sorumlu olduğu" (Kiefl 1991: 9) konusunda hemfikirdirler.

2.3. Ensest olgusunun yazınsal eserlere yansıması: Dünya yazınında ensest olgusu

Yazınsal eserlerde ensest olgusu farklı yüzyıllarda ve farklı ulusların yazarları tarafından motif olarak işlenmiş bir konudur. Bu yazınsal eserler kurgusal olabileceği gibi gerçek yaşam hikâyelerini de kapsayabilmektedir. Bu bağlamda çoğu doğulu ve batılı yazarların yanı sıra Türk yazarların da eserlerinde söz konusu motif ele alınmıştır. Ensenst konusunu yazınsal eserlerinin ana ekseninde kurgulayan Alman, Türk ve Japon yazarların bazı eserlerine şu örnekler verilebilir.

Alman yazarlardan;

-Johann Wolfgang von Goethe - "Die Geschwister" (1776) ;

-Thomas Mann - „Wälsungenblut" (1906)

-Leonhard Frank- "Lydia und Konstantin -Bruder und Schwester (1929)";

-Ingeborg Bachmann - „Malina" (1971)

-Ulrike M. Dierkes- "Meine Schwester ist meine Mutter" (1997),

-Jana Frey - "Der Kuss meiner Schwester" (1997)

Avusturya yazarlardan

-Robert Musil - "Der Mann ohne Eigenschaften" (1931/32),

İsviçreli yazarlardan

-Max Frisch- „Homo faber“ (1957)

-Max Frisch –“ Andorra” (1961)

Japon yazarlardan

-Motoi Yoshida- “Koi Kaze” (2001)

Türk yazarlardan

-Halid Ziya Uşaklıgil- “Aşk-ı Memnu” (Yasak aşk- 1901)

Çalışmada ele alınan ve karşılaştırılan eserlerin yazarları kadındır. Eserlerin irdelenimine geçmeden önce yazarların kısa özgeçmişlerine değinmek gerekir.

3. YAZARLARIN KISA ÖZGEÇMİŞLERİ

3.1. Elif Şafak

1971 yılında Strasbourg’da doğan Şafak, ODTÜ Uluslararası İlişkiler Bölümünü bitirerek aynı üniversitede Siyaset Bilimi alanında doktorasını tamamlar. 1994 yılından beri yazmış ve yayınlatmış olduğu romanları birçok ödül kazanır. Bir süre ABD’de yaşayan Şafak, Michigan Üniversitesi’nin ardından Arizona Üniversitesi’nde öğretim üyesi olarak görev yapar. Şafak’ın 2006 Mart ayında çıkan Baba ve Piç adlı romanının konu anlatımında Türklerin 1915 olaylarında Ermenileri katledip onları sürgüne gönderdiklerine dair ifadelerin yer alması Elif Şafak’ın "Türklüğe hakaret" cezasını içeren Türk Ceza Kanunu’nun 301. maddesine dayanılarak dava edilmesine yol açar. Romanın kurgusal bir yapıya sahip olduğu kanaatine varılınca hapis cezası ortadan kalkar ve beraat eder.

3.2. Unica Zürn

Asıl adı Nora Berta Ruth ZÜRN olan Unica ZÜRN, 6 Temmuz 1916’da Berlin / Grünewald’da doğar. Babasının asker olması ve özellikle İkinci Dünya Savaşı da dahil uzun süreli aralıklarla evde bulunmaması, annesinin ona karşı soğuk ve itici davranması çocukluk anılarının en önemli travmatik kısmını kapsar. Zürn’ün hayatı bir başka açıdan şöyle özetlenir:

> 1943 yılında kendisinden yirmi yaş büyük tüccar Erich Laupenmühlen ile evlenir. [...] Kocasının sürekli olarak kendisini aldatması sonucu bu evlilik 1949’da son bulur. […] 1953’te ressam ve yazar Hans Bellmer ile

tanışır ve onunla Paris'e gider. Öleceği güne kadar onunla hayat arkadaşlığını sürdürür. […] 1958'de hamile kalır ancak Bellmer çocuğu istemez. Zorla da olsa hamilelik kürtaj ile sonlandırınca Zürn'ün ruhsal bunalımlarına bir yenisi eklenmiş olur. Şizofreni tanısıyla 1959-1966 yılları arasında Berlin ve Paris'teki birçok ruh sağlığı hastanesinde farklı dönemlerde tedavi görür. […] 1966 yılında Bellmer'in yarı felç kalması ile birlikte yaşam sevincini kaybedip eşinin kaldığı hastanenin altıncı katından atlayarak intihar eder (Morrien 1996: 158-160).

4. ESERLERİN OLAY ÖRGÜLERİ

Çalışmanın bu bölümünde ensest olgusuna yönelik verilen teorik açıklamaların ardından eserlerin olay örgüleri özet olarak açıklanacaktır. Ensest ilişki örnekleri eserlerden yapılacak olan alıntılar ile desteklenecektir.

4.1. Baba ve Piç

Elif Şafak'ın "Baba ve Piç" adlı eserinde, biri Amerika'da diğeri ise Türkiye'de yaşayan iki genç kızın hayatı anlatılırken ülkemizde çoğu zaman tartışılan Ermeni meselesini merkeze alır. Asya adlı Türk kızı eserin birçok yerinde öz aile üyeleri tarafından "piç" olarak adlandırılır. Neden sürekli bir "piç" olarak adlandırıldığını düşünen Asya, eserin sonunda gerçek babasının öz dayısı olduğunu ve dayısının geçmişte annesine tecavüz etmesi sonucu kendisinin dünyaya geldiğini öğrenir. Asya'nın bu bilgiyi öğrenmesi Mustafa'nın öldüğü ve cenazenin başında yas tutulduğu anda gerçekleşir. Asya'nın yaşamı, kökleri Anadolu'ya dayanan Amerikalı-Ermeni Armanuş ile İstanbul'da kesişir. Eserde göçebelik, kimliksizlik, sevgi ve nefret, özlem ve tiksinti ile hayat ve ölüm gibi izleklerin düalizmi iç içedir.

4.2. Kara Bahar

"Kara Bahar" adlı eserde başkahraman olan kızın adı bilinmemektedir. Küçük yaşlardan itibaren kendisi, annesi ve ağabeyi üçgeninde yaşanan sorunlar kızın psikolojisini giderek daha da kötü duruma getirir. Askeri personel olan baba görev icabı sürekli evin dışındadır. Bahar kavramı kızın ilk çocukluktan genç kızlığa veya ergenliğe geçişi sırasında yaşadığı sorunları dile getirmekte ve buradaki sorunları olumsuz yani siyah renk ile özdeşleştirmektedir. 12 yaşında ergenliğe adım atan kız artık cinsel açıdan sürekli olarak farklı erkekleri hayal

edip onlarla nasıl birlikte olabileceğini düşler. Kendisini tutamayınca farklı nesneleri odasına taşıyarak bunlarla kendini tatmin eder. Ağabeyinin ona tecavüz etmesi sonrasında çocukluğuna ait düşünceleri kaybeder ve yaşadığı dünya ona ağır gelmeye başlar. Güven duyduğu erkek modeli sadece babasıdır. Babasının olmadığı zamanlarda onu koruyup kollayacak olan rol modeller daha önceleri okumuş olduğu kitaplardaki erkek kahramanlardır. Ama ağabeyin tecavüz ettiği gün bu kahramanların ona yardım etmemesinden dolayı artık onları da kendisine kahraman olarak addetmez. Annesinden destek görmeyen ve babası sürekli seyahatlerde olan kız sevgi ve şefkati dışarıda aramaya başlar. Sonraları evin dışına da çıkması yasaklanınca pencereden atlayarak intihar eder.

Her iki eserde de ağabeylerin kız kardeşleri ile tecavüz yoluyla gerçekleşen cinsel birliktelikleri her ne kadar da tek bir defaya mahsus gerçekleşmiş olsa bile, bu durum yine de ensest olarak algılanmaktadır.

5. ESERLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Elif Şafak'ın "Baba ve piç" ile Unica Zürn'ün "Kara bahar" eserlerinin karşılaştırılmasını şu alt başlıklar altında ele almak olasıdır:

5.1. Ağabeylerin şişirilmiş erkek benlikleri

Ataerkil toplumların yarattığı cinsiyet eşitsizliği, kadını söz sahibi olmaktan çıkarır. Feodal toplumlarda kadınların eğitimden politikaya, hukuktan iş hayatına kadar etkin olmaları neredeyse hiç denecek kadar azdır. Erkeklerin yetiştirilme ve hayat tarzında kadınlardan sosyal ve fiziksel açıdan daha üstün oldukları anlayışı ile yetiştirilmeleri, onların kadınlar üzerinde tasarruf sağlamalarını daha da kolaylaştırır. Erkeklerin kadınlar üzerinde kurmuş oldukları bu hâkimiyet en geniş topluluktan en küçük olana kadar yer edinir. Erkeklerin daha üstün olduklarına inanmak ve ona göre davranmak ise bazı toplumların kadınları tarafından da benimsenir. Bu bağlamda erkeklerin fiziksel güçlerini kadınlara karşı olumsuz yönde kullanmaları da kaçınılmaz bir hal alır. Erkeklerin şişirilmiş benliklerinin açıklanmasına aşağıda sunulan ifade örnek gösterilebilir:

> Erkek mitinin kadın tarafından benimsenmesini kadının kendine ihanet edimi olduğunu vurgular. Erkeğin üstünlüğüne inanmak, kendine değer verme duygusunun temeli olan anneye özgü ihtimamı reddeder. Kişilerin içinde yaşadığı kültür ve kültürün ortaya çıkardığı değerler kişiyi olduğundan farklı gösterir. Eğer erkekler olduğundan farklı gösterilirse

> erkekliğe yüklenen anlam abartılır ve yükseltilir. Kadın artık bakıma muhtaç ve edilgen konuma düşer. Yönetim artık erkektedir. Etken, koruyan, fiziksel güç kullanabilen kişi erkektir. Toplumda erkek yüceltildikçe şişirilmiş benliğe sahip olur (Gruen 2015: 119).

Her iki eserdeki ağabeyler şişirilmiş erkek benliğine sahiptir. Zürn'ün eserindeki adı belirtilmeyen ağabey on altı yaşında olmasına rağmen kendini evin erkeği addeder. Baba asker kökenlidir. Subayların sürekli görev halinde olması babanın evden uzaklaşması demektir. Bu vesile ile annenin de desteği ile ağabey şımartılır ve o da aile ortamında kendini önemli görür.

Şafak'ın eserindeki Mustafa karakteri ise evin tek erkek evladıdır. Diğer ablalarına oranla hem babası hem de annesi tarafından el üstünde tutulmuştur. Kazancı ailesinin soyunu sürdürecek yegâne varlıktır. Kazancı ailesinde erkek evlatlar veya Kazancı ailesinin erkekleri 40. yaşlarını doldurduklarında vefat ederler. Bu yüzden Mustafa'ya verilen değer çok fazladır.

Bu bağlamda hem Zürn'ün hem de Şafak'ın eserlerinde tecavüzcü ağabeyler şımarık ve erkek benlikleri şişirilmiş bireylerdir.

5.2. Tecavüz

Cinsel zorbalığın boyutlarından bir olan tecavüz çocuklara, gençlere, kadın veya erkeklere zorla sahip olma eylemi olan suistimal, teşhircilik ve cinsel sapmadır (Stumm ve Pritz 2007: 128). Budak (2009: 702) ise tecavüz kavramını karşısındakinin rızası dışında, şiddet kullanarak veya şiddet tehdidi ile cinsel ilişki kurma olarak tanımlar.

5.2.1.Ağabeylerin kız kardeşleri tarafından aşağılanmaları, erkeklik gururlarının çiğnenmesi ve intikam amaçlı kız kardeşlere tecavüz edilmesi

Karşılaştırmakta olduğumuz her iki eserimizde de kadın başkahramanlar öz ağabeyleri tarafından tecavüze uğrarlar. Yani aile içi ensest yaşanmaktadır. Kara Bahar adlı eserde tecavüz edilen ve adı belirtilmemiş olan kız 10 yaşında, ona tecavüz eden ağabeyi ise 16 yaşındadır. Baba ve piç adlı eserde tecavüze uğrayan Zeliha 18 yaşında, ona tecavüz eden ağabeyi Mustafa ise 20 yaşındadır. Her iki tecavüz olayı ağabeylerin kızların odasına girmesi ve kızların kendi yataklarında gerçekleşir. Kızlar, ağabeylerinin bedensel veya ruhsal davranışları ile alay eder, ağabeyler ise bu alaya karşı tepki olarak kızlara fiziksel ve cinsel saldırı güçlerini uygularlar. Ağabeyler ile alay edilmesi, onlara hakaret edilmesi

ve cinsel açıdan da tahrik edilmeleri kızların tecavüze uğramalarını kaçınılmaz kılar.

5.2.2.Baba ve Piç adlı eserde tecavüz olayı

Kadın başkahraman olan Zeliha'ya ağabeyi Mustafa tarafından tecavüz edilmesi, Zeliha'nın "Senin derdin ne biliyor musun? Seni fazla şımarttılar. Çok şımarıksın, kıymetli çük!" cümlelerini ağabeyine söylemesi ve onu aşağılaması sonucu gerçekleşir:

> Zeliha Teyze'ye tecavüz edildiği gün alabildiğine bulutsuzdu gökyüzü. […] O gün Kazancı kadınları sabah erkenden kalkıp Levent Kazancı'nın (Zeliha'nın babası) mezarını ziyarete gitmişti ama Zeliha bir bahane uydurup evde kalmıştı. […] Odanın içinde salına salına yürüyüp kasetçalara Bülent Ersoy'dan bir kaset koydu. […] İşte o sırada tok tok vuruldu kapıya. Cevap beklemeden içeri daldı dışarıdaki. Gene kendi kendine mi konuşuyorsun salak dedi başını içeri uzatarak. [...] Neden bu kısa etekleri giyiyorsun? [...] Üzerine vazife değil dedi söylediğine kendi de inanmayarak. [...] Toz olsana sen. Neden gidip işine bakmıyorsun? İşin gücün de yok ama bari mastürbasyon filan yap da vakit geçsin. Bu sözler asit damlaları gibi yaktı geçti değdiği yeri. [...] Hiç utanma arlanma yok sende değil mi? dedi öteki. [...] Sen kendini ne zannediyorsun babamız öldü boş yere ondan rol çalmaya çalışma. [...] Babamız öldüğünden beri artık aileden ben sorumluyum. […] Öyle mi? Zeliha acı acı güldü. Senin derdin ne biliyor musun? Seni fazla şımarttılar. Çok şımarıksın, kıymetli çük! Hadi artık çık odamdan (Şafak 2017: 348-351).

Ayrıca Zeliha, ağabeyi Mustafa'nın genelevlere gittiğini ve ailesinin başına olur olmadık işler de açtığını bilmektedir. Bunlardan en önemlisi Mustafa'nın kumar bağımlılığıdır. Mustafa evdeki dört kız kardeşin tek erkek kardeşi olması sebebi ile hem babası olan Levent Kazancı, hem annesi, hem de ailenin diğer kadınları tarafından şımartılarak büyütülmüştür. Yukarıdaki alıntının ardından Zeliha ve Mustafa'nın birbirlerine söyledikleri ağır sözler sonucunda Mustafa bunca söze dayanamaz ve erkeklik gururuna yediremediği bu davranışları Zeliha'ya şiddet uygulama isteği ile ödeştirmek ister. Mustafa Zeliha'ya tokat atar o ise karşılık verir:

> Bir anda kendilerini çocuklar gibi yatakta boğuşurken buldular. [...] İşte tam o anda Zeliha'nın sol kolunu arkasına büktü ve üzerine çıktı Mustafa.

> [...] Bir koluyla göğsüne bastırıp diğer eli ile eteğini sıyırdı. [...] Zeliha var gücüyle bir yumruk indirdi ağabeyinin sırtına, anında okkalı bir tokat yedi suratına. [...] Adeta senelerdir birbirlerine besledikleri hınç gözlerini kararttı. [...] Kız kardeşinin canını yakmak istediğini fark etti. Vurup da geçmek değil vurup da iz bırakmak. [...] Direndikçe tokat yiyor yumruk yiyordu. […] Zeliha daha fazla direnemedi. […] Saklambaçta ebe kalmış gibi gözlerini yumdu, görmezse göremeyeceğini umarak. […] Ne kadar kaldılar bu vaziyette? Kaç dakika, kaç zaman? [...] İçinde yumuşayıp geri çekildiğinde dahi gözlerini aralamadı Zeliha. […] Mustafa geride bıraktığı enkaza arkasını dönüp bir kez olsun bakmadı (Şafak 2017: 354-355).

5.2.3.Kara Bahar adlı eserde tecavüz olayı

Eserde adı belirtilmeyen küçük kız ağabeyini hor görür ve onu bir budala olarak niteler. Bunun sonunda:

> Bu kasvetli, sıcak haziran ayında bir akşam, fırtına habercisi boğucu sıcakla birlikte, erkek kardeşi sinsice odasına giriyor ve kızı yatağa atıyor. Esrarlı bir suskunluk ve cam gibi gözlerle pantolonunun düğmelerini çözüyor ve bacaklarının arasında uzamış şeyi gösteriyor. Onun ne yapmak istediğini biliyor. Ama onu küçük görüyor. Ona göre, erkek kardeşi 16 yaşında bir budaladan başka bir şey değil. Erkek kardeşi kendisini kızın üstüne atıyor ve "bıçağıyla" (kız o şeye böyle diyor) kızın "yarasını" deliyor. Soluk soluğa nefes alırken erkek kardeşi bütün ağırlığıyla kızın küçük bedenini eziyor. Kız keskin bir acı hissediyor başka hiçbir şey. Utanç ve hayal kırıklığı hissediyor. Kıza çok uzun gelen bir süreden sonra erkek kardeşi yataktan aşağı yuvarlanıyor. Bir tek kelime bile etmeden odadan çıkıyor. Bir süre sonra kıpkırmızı bir yüz ve öfkeli bir yüz ifadesi ile geri dönüyor: "Eğer bundan anneme söz edersen seni öldürürüm" (Zürn 2014: 19).

Her iki eserde gerçekleşen tecavüz olaylarından sonra derin bir utanç hissi ortaya çıkar. Utanç hissine erkek karakterler kapılması gerekirken, bu hissin taşıyıcısı kadın başkahramanlardır. Her iki eserde de tecavüz sonrası kız kardeşler erkek kardeşlere ölümcül düşman haline gelirler. Ancak ensest sonrası yaşamda Zürn'ün eserindeki ana kahraman abisinden intikam alamadan psikolojik sıkıntılara dayanamayarak intihar eder. Şafak'ın eserindeki ağabey Mustafa ise İstanbul'a geldiğinde en büyük ablasının ona hazırlamış olduğu

zehirli aşureyi bilerek yemesi sonucu ölüme razı olur. Her iki eserde ölüm mevcuttur. Ancak birinde tecavüze uğrayan kız iken diğer eserde suçu işleyen ağabey ölüm ile yüzleşir.

6. ESER KAHRAMANLARINA EZİYET EDEN ANNE FİGÜRÜ

6.1. Kara Bahar

Kara Bahar adlı eserdeki anne, özellikle kızı ile ilgilenmeyen ve sadece kendisini düşünen bir figürdür. Eserdeki anne figürü şöyle aktarılır:

> Anne, hiç kimsenin sevebileceği bir kadın değil. Tek düşündüğü kendi rahatlığı olan bu kadın bencil. Bir kimse odasına girmek isterse, uzun bir süre kapısını çalması gerekiyor. […] Evde hiçbir şeye elini sürmüyor. […] Sürekli misafir, bir sürü misafir ağırlıyor. Zarafet timsali bir kadın, ama çok şişman. […] "Annemin üç tane kocası var", diyor onu dinlemeye tenezzül eden kimselere. Gerçekte, annesini görmeye, kendi babasından bile daha sık iki misafir geliyor. […] Kimi zaman yalnızlığı onu annesine sarılmaya zorluyor, ama annesi onu cansız bir nesne gibi uzağa ittiriyor (Zürn 2014: 27-28).

6.2. Baba ve Piç

Eve geç gelen Zeliha, akşam yemeğinde masaya oturduğunda annesi şöyle der:

> Bu saate kadar neredeydiniz küçük hanım? Soruyu soran annesiydi: annesi Gülsüm, uzatmış başını masanın öbür ucundan. Bakışlarında katılık, yüzünde hoyratlık vardı; annesinin bir önceki hayatında Korkunç İvan olduğuna inanırdı Zeliha. […] Gülsüm ile Zeliha, ana kız, her an kavgaya tutuşmaya hazır yapıları var. […] Zeliha annesinin önünde asabiyet sergilemenin ne denli büyük bir hata olacağını çok iyi bildiğinden kendini gülmeye zorladı (Şafak 2017: 27)

6.3.Anneden ve erkek kardeşten nefret etme

6.3.1.Kara Bahar

Kara bahar adlı eserde küçük kız hem annesinden hem de erkek kardeşinden nefret eder. Tecavüz olayından sonra kız sessizlik içinde ve küçümsemeyle ona bakar. Kendisini aşağılanmış ve kin dolu hisseder. Bu olay erkek kardeşle kız kardeşi ölümcül düşmanlar haline getirir. Küçük kız hem annesinden hem de erkek kardeşinden nefret eder. Nihayetinde, bu ikisi, onun ilk aşkını elinden

alan ve onun ölümüne sebep olacak olan kişilerdir. Kızın hayatına her türlü müdahale anne ve ağabeye duyulan öfkeyi bir kat daha arttırmaktadır. Bu nefret eserde şu cümlelerle ifade edilir:

> Erkek kardeşi onu incitmekten her zaman zevk alıyor, bu yüzden havuzdaki adamdan annesine söz ediyor. Annesi bir daha havuza gitmesini yasaklıyor. Akşam yemeği yemesine izin vermeden, hava daha aydınlık ve bahçede oynamak için mükemmelken onu yatağa gönderiyor. […] Havuza gitmesinin yasaklanması onu bir daha görmesini imkânsızlaştırıyor. […] Onu görmemek onun için ölüm demek. […] Erkek kardeşinden bütün varlığıyla nefret ediyor. […] Dizlerinin üstüne çöküp önünde ölecek olsaydı ancak o zaman rahatlardı. Yaşamak zorunda olduğu şu dünya ne kadar da iğrenç! […] Pencereden dışarı bakıyor ve ölüme yaklaştığını düşünüyor. Pencereden atlamaya karar vermişti (Zürn 2014: 48).

6.3.2.Baba ve Piç

Mustafa ve eşi Rose toplam üç günlüğüne İstanbul'a gelirler. Mustafa ailesi ile konuşurken konu askerlikten açılır ve Mustafa'nın annesi oğlunun askerlik durumunu merak eder. Mustafa'nın annesine verdiği cevapları fırsat bilen Zeliha adeta içindeki olumsuz arzu ve istekleri sıralar:

> Gülsüm nine oğluna döndü. "Ya sen oğlum? Askerliğini ne zaman yapacaksın? […] Merak etme dedi Mustafa. "Amerika'da yaşadığımı ve çalıştığımı kanıtlayıp belli bir ücret de ödedim mi, kısa dönem yapabiliyorum. Sadece temel eğitim. Bir ay kadar…" Peki onun bir üst sınırı yok mu? diye sordu biri. "Var," dedi Mustafa. "41 yaşına kadar". "Madem öyle bu sene yapman lazım, " dedi Gülsüm Nine. "Kırk yaşındasın…" İşte o zaman masanın ucuna oturmuş tırnaklarını cırtlak kırmızıya boyayan Zeliha Teyze başını kaldırıp Mustafa'ya baktı. "Demek kırk oldun. Meymenetsiz bir yaş," diye tısladı aniden. "Ailenin erkeklerinin hep zamansız öldüğünü ve son kuşakta yaş haddinin kırk bir olduğunu düşününce…Kırk yaşına geldiğin için epey tedirginsindir herhalde ağabey…ölüme bu kadar yakın…" Bunu takip eden sessizlik öyle ağırdı ki, Asya'ya elinde olmadan bir ürperti geldi. "Abinle nasıl

böyle konuşursun?" Gülsüm Nine elinde tepsiyle ayağa kalkmıştı. "İstediğime istediğimi söylerim," dedi Zeliha Teyze omzunu silkerek. "Ahlaksız…Zehir saçıyor dilin. Özür dile abinden. Derhal," dedi Gülsüm Nine. "Ya özür dile ya şimdi çık git…" (Şafak 2017: 370).

Zeliha tarafından abisine dair sarf edilen bu ifadelerin ne denli kin ve öfkeyle söylendiği okur tarafından sezinlenmektedir. İşte bu kin dolu sözlerin arasında anneden de nefret etme söz konusudur. Çünkü Mustafa'nın doğduğu günden itibaren varsa yoksa Mustafa'dan söz edilir, kendisi el üstünde tutulur. Özellikle Zeliha'nın evlilik dışı hamile kalmış olması ve aileye bir "piç" doğurması Gülsüm'ün kızından sürekli nefret etmesini sağlayan en büyük etmenlerden biridir.

6.4.Eserlerdeki karakterlerin ölümü

6.4.1.Kara Bahar

Kara bahar adlı eserde içinde yaşadığı hayatta çıkar yol bulamayan küçük kız intihar edince sorunlarından kurtulacağına kanaat getirir ve hayatına son verir:

> İçinde, yumuşak yatağında yaptığı gibi kollarını açıp giremeyeceği dar, küçük tabutu düşünüyor. […] Peki ya eğer sadece yaralanır ve ölmezse? Belki de hayatı boyunca sakat kalacak? […] Şimdi odası neredeyse kapkaranlık. […] Pencere kenarına çıkıyor, pencere kanadının kirişine tutunuyor ve son bir kez daha aynadaki gölge gibi yansımasına bakıyor. […] "İşte bitti," diyor sessizce ve ayağı daha pencere kenarından ayrılmadan öldüğünü hissediyor. Kafasının üstüne yere düşüyor ve boynunu kırıyor (Zürn 2014: 52).

6.4.2.Baba ve Piç

Mustafa her ne kadar da Amerika'ya gönderilmiş olsa da yine de kaderinden kaçamaz. Yirmi yıl sonra ülkesine, ailesinin yanına zorunlu bir ziyaret için geri döner. Ailenin en büyük kızı olan Banu, medyum, falcılık özelliği olan ve cinleri aracılığı ile gizemli, üstü kapalı olayları öğrenen bir kişiliğe sahiptir.

Zeliha'ya tecavüz edenin Mustafa olduğunu sadece o bilir. Mustafa yaptığı hatanın ve günahın cezasını çekmelidir. Banu, Mustafa'ya getirdiği aşureye potasyum siyanid katmıştır. Kardeşine aşureyi yemesi için verdiğinde Mustafa neler olabileceğini sezinlediği halde yine de aşureyi yer ve hayatı son bulur. Mustafa'nın son dakikaları eserde şu biçimde aktarılır:

> "Bütün gün aşağı inmedin de merak ettim. İyi misin bi bakayım dedim". […] "Kendimi iyi hissetmiyorum" dedi Mustafa. "Sana aşure getirdim" dedi Banu teyze. […] "Teşekkür ederim, çok düşüncelisin" diye kekeledi Mustafa, omurgasından aşağı bir ürperti yayılmıştı. […] "Asya'nın babası kim? Nerede?" […] "Almanya'dayken annem Zeliha'nın nişanlı kaldığı bir adamdan hamile kaldığını söylemişti. Annem sana yalan söylemiş dedi Banu teyze. "Ama artık ne fark eder?" "Asya babasını görmeden büyüdü. Kim olduğunu bilmiyor. "Zeliha hariç tabii". "Sen de bilmiyorsun yani, öyle mi?" diye sordu Mustafa, inanmadığını aşikâr eden bir tonlamayla. "Kâsenin yanında duran sol eline baktı. Şimdi sol eli, pis eli, murdar eli bu kâseyi ya alabilir ya da itebilirdi. İkinciyi seçerse, ertesi sabah yeni bir İstanbul gününe uyanacaktı. […] Ama birinciyi tercih ederse, nihayet tamamına erecekti halka. Tamamlanacaktı ömrü. […] Sol eli kararını verdi. Aşureye uzandı. Bilerek ve isteyerek yemeye başladı; azar azar, her lokmada bütün malzemelerin tadına vararak. Aşureyi bitirdikten birkaç dakika sonra öyle keskin bir ağrı saplandı ki midesine nefes alamadı. Kekremsi bir tat doldu ağzına. Otuz saniye sonra nefes alışverişi tümüyle kesilmişti." (Şafak 2017: 375-379)

7.SONUÇ

Mitoloji de dâhil olmak üzere antik çağdan itibaren ensest olgusu başlangıçta asaleti temsil eden hükümdar ailelerinde sonraları ise toplumların kendi içinde yaşanmıştır. Günümüzde birçok ülkenin kanunları çerçevesinde tabu olmasına rağmen ensest olgusu varlığını aleni veya gizli biçimde sürdürmeye devam eder. Ensest tabusu sosyal bilim, psikoloji ve psikanalitik gibi birçok disiplin alanında

hala araştırma konusu olarak yerini alırken, ensestöz arzuların nasıl ortaya çıktığı veya bu dürtüleri meydana getiren gerekçelerin neler olduğu sürekli bir araştırma konusudur. Toplumun her türlü özelliğinin yazınsal eserlerde sirayet etmesi doğaldır. Yazınsal eserler toplumda konjonktürel değişimlere uyum sağlayarak ortaya çıkardıkları eserleri toplumda yanlış veya doğru giden durumlara adeta bir ayna vazifesi görerek yansıtır. Bu bağlamda yazınsal eserlerde ensest motifi ve enseste maruz kalmış bireylerin yaşam örneklerinin yansıtılması da toplumsal olaylara örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada her iki kadın yazar olan Unica Zürn ile Elif Şafak'ın romanlarında kız kardeşlerine tecavüz eden ağabeyler ele alınmıştır. Her iki romanda aile ortamlarında şişirilmiş erkek benlikleri ile yaşamakta olan ağabeyler aile içi şiddet uygulayıp kız kardeşlerine tecavüz ederler. Romandaki erkek karakterler yerine göre dengesiz, asosyal ve kıskançlığın temsilcileridirler. Şişirilmiş erkek benlikleri ile aile içerisinde sahiplenme ve hâkimiyet kurma duygusunu yaşamakta yerine göre erkek güçlerini kanıtlama arzusu peşindedirler. Aşağılanma veya alay edilmeleri durumunda kız kardeşlerine tecavüz eden ağabeyler arkalarında ne denli enkaz bıraktıklarının farkında değildirler. Zürn'ün eserinde adı belirtilmeyen ve ağabeyinin tecavüzüne uğrayan küçük kız yaşadığı travmaya daha fazla dayanamaz ve intihar ederken, Şafak'ın eserinde tecavüzcü abi yıllar sonra da olsa cezasını çeker ve öz ablasının zehirli aşure yedirmesi sonucu ölür. Yazınsal eserler toplumun adeta ifadesi veya yansıması olması sebebi ile bu iki örnekte de ensest olgusunun ne gibi olumsuz sonuçlar doğuracağı ifade edilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Dördüncü basım. Ankara: Bilim ve Sanat.

Erhat, A. (1993). *Mitoloji Sözlüğü*. 5. Basım. İstanbul: Remzi.

Espenshorst, M. (2021). Friedensverträge. *Handbuch Frieden im Europa der Frühen Neuzeit*. (Hrsg. Irene Dingel u.a. Oldenburg: Walter de Gruyter, 343- 367.

Gruen, A. (2015). *Normalliğin Deliliği*. Hastalık Olarak Gerçekçilik. (İ. İgan, Çev.). 8. Baskı. İstanbul. Çitlembik.

Hartfiel, G. & Hillmann, K.H. (1972). *Wörterbuch der Soziologie*. Dritte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Heimann, H. D. (2001). *Die Habsburger: Dynastie und Kaiserreiche*. München: Beck.

Kiefl, W. (1991). *Das Inzest-Thema in der Mythologie*. Regensburg: Roderer.

Morrien, R. (1996). *Weibliches Textbegehren bei Ingeborg Bachmann, Marlen Haushofer und Unica Zürn.* Würzburg: Königshausen&Neumann.

Stumm, G., Pritz, A. (2007). Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer.

Şafak, E. (2017). *Baba ve Piç*. 44. Basım. İstanbul: Doğan Egmont.

Zekin, M., Schaldach, H. (1978). *Wörterbuch der Medizin*. 6. Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Zürn, U. (2014). *Kara Bahar*. Çev: Çakmakçı, Osman. İstanbul: Encore.https://www.habsburger.net/de/stammbaum (Erişim: 30.03.2023-Saat: 12:20).

https://www.santeh-electro.ru (erişim: 30.03.2023).

https://icd.who.int/browse10/2019/en#/T74.2 (Erişim: 12.06.2023).

EDEBİYAT VE RENKLER

Dr. Nergiz Gamze Bayer

Pursaklar Anadolu Lisesi Almanca Öğretmeni

gamzebayer34@gmail.com

1. GİRİŞ

Renklerin edebi metinlerin başlıklarında ve satır aralarında sıkça kullanıldığını görürüz. Kısacası edebiyatı oluşturan şey, bir parça da olsa renklerdir. İnsanın duyguları, düşünceleri, hayalleri zaman zaman renklerle tasvir edilmiş ve bunları ifade etmek için kullanılmıştır. Renkler, edebi metinlerde de sıkça ortaya çıkar. Edebi metinler dediğimiz zaman, geçmişi, bugünü ve geleceği oluşturan tüm yapıtaşlarını düşünebiliriz. Örneğin destanlardan başlayarak günümüze kadar gelen postmodern edebiyat tarzında yazılmış eserlerde de Orhan Pamuk'un "Benim Adım Kırmızı" ya da Elif Şafak'ın "Siyah Süt. Yeni Başlayanlar İçin Postpartum Depresyon" adlı eserinde de Balcı'nın (2015) işaret ettiği gibi Yaşar Kemal'de de renkler üzerine oluşturulan kurgu, ayrıca renklerin psikoanalitik açıdan kullanımı söz konusudur. Kısacası bir renk edebiyatı var mıdır diye sorulduğunda, bunun cevabı tabii ki evet vardır, olacaktır. Hem bir renk edebiyatı vardır hem de bunu oluşturan edebiyatın renkleri. Bütün dünyada bu edebiyat ve renkleri aynı anlam düzlemi içerisinde mi gelişir diye sorarsak, bunun cevabı tabii ki hayırdır. Dünyada renklerin gelenek, görenek, düşünüş tarzı, Halk Edebiyatına, âşıkların ağzına ve milli destanlara bile yansımıştır. Bir renk kimi dilde özgürlüğü ifade ederken başka bir kültürde esareti ifade etmiştir. Bu yüzden ortak bir Edebiyat Rengi vardır diye kesinlikle diyemesek de çeşitli kültürlerin edebiyatlarının renkleri vardır. Biz burada bunu özellikle Batı ve Doğu Edebiyatlarında ele alacağız.

Psikolojiye göre her rengin ayrı bir anlamı vardır. Ancak bu anlamlar edebiyatta halkın dilinde, gelenek ve göreneklerde yerini ne şekilde gösterir. Duygular, düşünceler renklerle nasıl yansıtılır? İşte bu çalışmada değinmek istediğimiz budur.

Goethe'ye göre renkler ışığın edimleridir; eylemleri ve kederleridir. Ancak bu bağlamda renkler bize ışık hakkında bilgi verebilir. Gerçi renkler ve ışık arasında birebir bir ilişki vardır, fakat biz her ikisini de tamamıyla doğaya

aitmiş gibi düşünmek zorundayız. Çünkü gözlerin algılama biçimine göre şekillenen, tamamen doğanın kendisidir (bkz. Goethe, 2013: 9).

Renk Öğretisi; şiir, drama, hikâye, otobiyografik, estetik sanat ve edebiyat teorisi, ayrıca doğa bilimleri olmak üzere birçok esere imza atmış Johann Wolfgang von Goethe'nin (1749-1832) en kapsamlı çalışmasıdır (bkz. Goethe 2013: 9).

Goethe'nin renklerle ilk gözlemi 1777'de başlar. Henüz daha Leipzig'deyken optik konulu seminerlere katılır. Gençliğinden beri ışık, gölge ve renk görüngüleri ilgisini çekmiştir. Ancak bu konuyu bir bilimsel yazı dizisi olarak alma kararını İtalya'da verir. Sanat ve çevresiyle iç içe olduğu dönemlerde tablolarını renklendirmesiyle ilgili esasları ve kuralları incelemesi de bununla ilgilidir (Goethe, 2013: 9).

2. MİTOLOJİDE RENKLER

Türk Mitolojisinde renklerin anlamları dört ana yön için dört renk kullanılmıştır: kara: kuzey; kızıl: güney; gök: doğu; ak: batıdır (Ögel 2020: 238).

Şamanların göğe çıkarken takip ettikleri bir yolları vardı. Bazı araştırıcılara göre; "Ebekuşağı, Şamanları göğe götüren bir yol idi. Bu yol bir ipten oluşur.

Yakut Türkleri bu ipin daha ziyade "siyah at kılından" yapılmış olmasına dikkat eder ve yine aynı "beyaz at perçemleri" asarlardı. Bu perçemler, her gök katı için Tanrı'ya kurban edilen atların sembolü idiler. "Ebekuşağı, al yeşil bir kuşak veya göğün sembolü olan bir yay gibi"dir (Ögel 2020: 238).

Zaman zaman göğü bir taraftan diğer tarafa kadar, türlü renklerle saran alyeşil kuşak, Türklerin de hislerini okşamış ve aklını yormuştu. Arapça "ala'im el sema" deyimi Türkçemize, İstanbul yolu ile gelmiş ve Anadolu ile İstanbul'da, türlü türlü şekillere girmişti. "Eleğim sağma", "ineğim sağma" gibi garip, fakat kulağa hoş gelen deyimlerin hepsi bu Arapça sözden çıkmıştı. Deyimlere bakılırsa, öyle anlaşılıyor ki Anadolu Türklüğü, alaim semayı daha ziyade bir "kuşak" veya "gökkuşağı" şeklinde hayal etmişti. Nitekim Anadolu'da kullanılan, "alkuşak, alakuşak, alyeşil kuşak, dedekuşağı, ebekuşağı, ebemkuşağı" gibi geniş ve zengin sözlük, bu ihtimali daha da kuvvetlendirmektedir. "Ebekuşağının bir yay gibi düşünülmüş olmasına" daha ziyade İran mitolojisinde rastlanır. İranlılar, ebekuşağına "kavs-i kuzah"

derlerdi. “kuzah” İran mitolojisinde, insanlara kötülük getiren önemli şeytanlardan biri idi. “Kavs” sözü ise, Arapçada “yay” anlamına gelirdi (bkz. Ögel 2020: 235).

Ögel’e (2020: 236) göre ebekuşağı bir “ak yol” veya “cennet köprüsü” gibidir. Ebekuşağının eski Türklerde, daha çok bir “köprü” şeklinde düşünülmüş olması daha muhtemeldir. Anadolu’da ve Osmanlılarda zaman zaman ebekuşağı için kullanılan bir “Akyol” deyimi de vardı. Anadolu Türklerinin kullandığı bu “Akyol” deyimi, herhalde bütün deyimlerin üstünde ve ebekuşağı için kullanılan sözlerin en eskilerinden ve en doğrularından biri olsa gerekti. Ebekuşağı, göğün ve yerin en güzel renklerini kendisinde toplayan ve çok kısa ömürlü, güzel bir tabiat olayıdır, rengi de “ak” değildir. Buna rağmen Türklerin ebekuşağına ak demelerinin önemli bir sebebi vardı: “Bu yolun kutsallığı, iyi dünyalarla aramızda bir bağ kurması ve nihayet aklığın, iyiliğin ve iyilerin yolu olması sebebiyle ona böyle denmiş olmalı idi. “Ak” ve “aklık” deyimleri, eski Türk edebiyatını dolduran, iyilik, kutsallık ile güzelliğin bir sembolü idiler.

“Yakutların güneyindeki Buryat Moğolları da “Şamanların göğe çıkma törenlerinde” aynen Yakutlar gibi “Dokuz Ağaç” dikiyorlar ve ağaçların aralarına da bir ip geriyorlardı. Bu ip üzerine, fazla olarak beyaz, mavi, kırmızı ve sarı bezler de asıyorlardı. (Bazı araştırıcılara göre bunlar), ebekuşağının renklerini temsil eden bezler olmalıydılar.” Gökle ilgili bölümümüzde gösterdiğimiz gibi, göğün yönlerini temsil eden renkler de vardı. Bu sebeple asılan bu renkli bezlerin göğün yön renkleri ile olması da muhtemeldi. Fakat bu törenlerde, gök katlarını temsil eden dokuz ağacın yanına dikilen başka kayın ağaçları da vardı. Bu ağaçlar üzerine de yalnızca “mavi” ve “beyaz ipler” bağlandığı görülüyordu. Bu törenleri daha geçen asırda görüp te yazan etnograflar, “Yalnızca mavi ve beyaz iplerin ebekuşağını temsil ettiklerini” söylemişlerdi. “Bunlardan “mavi”, göğü ve beyaz da yeri temsil eden renkler idiler.” (Ögel 2020: 239).

Dağlar da Türk Mitolojisinde genel olarak “kara” renkle anılırdı. Dede Korkut kitabında dağlar için söylenmiş iki güzel söylemeyi Ögel’den (2020: 287) alıyoruz:

- Kara tağum, yükseği oğul! Karangulu gözlerim aydın oğul!
- Kara tağum, yükseği oğul! Kanlı suyum, taşkunı oğul!

3. ALTIN VE AK DAĞLAR

Delice'ye göre (2012: 291) yüksek dağlar Tanrıların yeri olarak kabul edilirdi. Bu inanış, Türkler arasında çok yayılmıştır. Bu konu ile ilgili kayıtları, eski İran kaynaklarında bile bulabiliyoruz. Biliyoruz ki eski Türkler, ölen Türk büyüklerini, yüksek dağ tepelerine gömerlerdi. Altay dağlarında rastlanan kurganların çoğunun, yüksek dağlarda bulunmasının bir sebebi de bu idi. Eski Türkler çok yüksek dağlara "Kan" adını verirlerdi. Uygur iline yakın, çok yüksek bir dağa da "Altun - Kan" derlerdi. "Altın" gibi dağlardan da çok söz edilirdi. Göktürk yazıtlarında da böyle dağlar vardır. Delice'nin (2012: 291) belirttiği gibi "Altın Dağ" motifi bütün incelikleriyle yalnızca Altay Türklerine ait mitolojik masallarda görülür. Onlara göre, "Gök kubbesinin altında, som altından yapılmış bir dağ vardır. Türk Dilinde ve Edebiyatında dağla beraber kullanılan renk daha çok kara idi. Bir dağ ne kadar beyaz olursa olsun, yine de toprak rengindedir. Büyük Tanrı Bay Ülgen'in oturduğu Altın Dağ'ın, Altay Dağları olması çok muhtemeldir:

> "Erkek ataları, beyaz bir ata ve hatunu ise, boz bir öküze binmiş olarak nehrin kaynağından aşağıya doğru inmişler ve ırmağın bir kavşağında karşılaşarak evlenmişlerdi… "Ortaasya" ve Sibirya halklarının çoğu, cennetteki bir göl veya denizin sütle dolu olduğuna inanırlardı. Bu sebeple Altay Türkleri bu göle, "Süt-Ak- Köl", yani "Süt gibi Ak Göl" demişlerdi. Tabii olarak, bu gölün süt ile mi dolu olduğu, yoksa içindeki kutsal suların, süt gibi ak olduklarından dolayı mı bu adın ona verildiği, ayrı bir münakaşa konusudur. (Delice, 2012: 398)

Aynı şekilde doğu toplumunda altın rengi saçlar hayranlık uyandırmışlardır. "Fakat yekun, bu ela gözlü, altın saçlı İstanbul kızının parmakları arasından akıp gitmiştir." (Adıvar 1926: 27)

4. RENKLERİN ESERLERDE KULLANIMI[68]

4.1. Sarı

Sarı Sıcak: Yaşar Kemal "Sarı Sıcak" adlı eserinde Anadolu halkının yokluğu, açlığa, unutulmuşluğa karşı verdiği mücadeleyi anlatır.

[68] Türk halk türkülerinde renkleri sembolik değerleri ile ilgili olarak bkz. Öztürk (1994: 81-86) ve (1998: 257-284).

Sarı Yazma: Rıfat Ilgaz, eğitimsiz bir toplumdaki bireylerin şiddet ve baskı ile hedeflediklerine varmaya çalışacaklarını düşünüyor oğlu Aydın Ilgaz. "Sarı yazmalar, kara çarşaflar leke leke erimişlerdi ışıkların altında… Kocaları, Yemen'lerde, Trabluslar'da, Balkanlar'da savaşadursun, Cideli kadının sarı yazması başında, elinde yoğurt bakracı, arkasında beş on dal odun, yaz kış yalınayak pazara gelirdi." (Ilgaz 2017: 14)

4.2. Kırmızı

Bayer'e göre (2004: 34) yeni yaşam koşullarıyla erkekler ve kadınlar farklı isteklerle, özlemlere ve korkulara kavuşmuşlardır. Eserdeki bayan eş figür modern hayata tamamen uyum sağlamış olan bir insandır. Hubert'in ise modern dünyanın bakış açılarıyla ve yaşantısıyla ilgili sorunları, sorgulamaları ve çelişkileri vardır. Yani kadın figür gibi sorgusuz sualsiz uyum sağlamamıştır. Kırmızı (nar kırmızısı) burada karı-koca ilişkilerindeki iletişimsizliği, moderniteyi sorgulamak için kullanılmıştır. Kırmızı modern dünyayı sorgusuz sualsiz kabullenişini ve modernite eleştirisini temsil etmektedir.

Şafak'ta da (2012: 183) kırmızı öne çıkmaktadır: "Parlak, kaygan kumaştan kırmızı bir gece elbisesi giymiş. Göğüsleri meydanda." Görüldüğü üzere kırmızı renk şehveti temsil etmiştir. Cinselliği, şuhluğu, kadınsılığı çağrıştırmaktadır. Kırmızı savaş ve kan simgesidir, İspanyol güreşlerindeki kırmızının saldırganlığı teşvik etmesi gibi. Erkeği de hırçınlaştır. "Bir gün Saten Şevhet Hanım'ı kendime rehber edinir miyim acaba? Onun gibi parlak kırmızı rujlar…" (Şafak 2012: 191).

Orhan Pamuk'un "Benim Adım Kırmızı" adlı eserinde de kırmızı renge bir gönderme söz konusudur. "Kırmızı renk" daha çok burada ölüm temasıyla ilintili olarak kullanılmıştır.

Delice (2012: 9) da renkler yoluyla düşüncelerini konuşturmuştur: "Dünya, çıkar savaşlarından ve çevre kirliliğinden yaşanmaz hale geldikten, uçurumun kenarına dayanıp aşağıya yuvarlanmaya ramak kaldıktan sonra böyle odalara ihtiyaç duyulmuştu güvenlik konseyi için… Kırmızının savaşı; yeşilin tabiatı, mavinin de barışı temsil ettiği unutulmasın diye…

Çeşitli kaynakları incelediğimizde renklerin psiko-analizde önemli bir yer aldığını görürüz. "Kırmızı Pazartesi" de örnek bir romandır. Kolombiyalı yazar Kırmızı Pazartesi'de işleneceği herkesin bildiği ancak kimsenin engel olmadığı bir cinayetten söz etmiştir. Kırmızı Pazartesi adlı eser bir toplumun ortak

davranış biçimlerini aktarıyor ve bu davranışı ve olayı kırmızı sözcüğünde hapsediyor. Kırmızı bu eserde de tıpkı "Benim Adım Kırmızı" adlı eserde olduğu gibi cinayet ve karmaşanın simgesi olarak ele alınmıştır.

Ayşe Kulin'in "İçimde Kızıl Bir Gül Gibi" eserinde yazar Nazım Hikmet'in renkleri, aşkını tanımlamak için kullanmıştır: "Odamızda pırlanta yüzük gibidir mavi serinlik… "Mavi afişteki güvercin gibi aktır sabah karanlığında (Kulin 2002: 65).

4.3. Beyaz

"Beyaz" da edebi eserlerin kurgulanmasında önem taşıyan bir renktir. Tevrat'ta (2012: 200) bulunan bir bölüm ise renklerin kutsal kitaplardaki izdüşümlerini göstermektedir:

"Eğer günahlarınız lal rengi gibi iseler,

Kar gibi beyaz olacaklardır;

Eğer erguvan kırmızısı gibi kırmızı iseler

Yün gibi beyaz olacaklardır

Görüldüğü üzere beyaz günahtan arınmış olmanın sembolüdür. Günah eserde kırmızı olarak resmedilmiştir. Günahların rengi kırmızı, sevapların rengi ise beyazdır. Günahsız olanlar kar gibi beyaz olanlardır.

Beyaz Kale'de Pamuk (2013b) kaleyi resmederken, daha çok masumiyet ve taraf olma duygusu:

> "Hikayemin renklerini bir yanda biriktirmekten başka pek de kesin bir amacı olmayan bu okumalardan yorulduğumda elimde, dünya edebiyatında, özellikle bizim edebiyatımızda çok görülen bir tema vardı: İyilik yapmak, başkalarına yararlı olmak için tutuşan bir kahraman!" (Pamuk 2013b: 152).

Beyaz rengi edebi eserlerde aynı zamanda aydınlanma anlamını taşımaktadır. Örneğin, Petrov'da (1923) beyaz zambaklar güç, vatan sevgisi gibi olumlamaları da kapsamaktadır.

4.4. Siyah

Siyahın en yoğun olarak taşıdığı anlam bütün kültürlerde matemin simgesi olmasıdır. Siyahın özelliklerinden birisi, genelde insan psikolojisini

karamsarlığa sürüklemesinden de kaynaklıdır. Bir başka ifadeyle siyah depresyonu da ifade etmektedir. Gözü kara insan matemde olduğu gibi, acılıdır. Bu depresyonun karşılığını bulmuş açık bir ifadesini "Siyah Süt" isimli eserde de görmekteyiz. Şafak'ta (2012) bu şekilde dile getirilmiştir: "Ya kadın bir türlü çıkaramazsa kırkını? O zaman ne olurmuş?" Eserinde analığı ve kariyeri bir arada götürmeye çalışan kadın ve onun loğusa depresyonunu siyah süt metaforuyla özetleyen yazar, depresyonu siyah rengiyle anlatmıştır. Nitekim psikiyatride siyah renk, karanlık ifadeler her zaman hastalığın birer parçasıdırlar.

4.5. Mavi

Doğanın renklerinden mavi, Doğu toplumunda mavi göz seyrek görülmesinden dolayı yüceltilmiştir. Oysaki aynı ifadeleri bir Batı toplumunda bulamayız. Onlar da hayranlık uyandıran göz şekli ise doğu kadınlarının sahip olduğu koyu renk gözlerdir.

"Mavi" deyince şüphesiz gök akla gelir: "Mavi Bulutlar geçiyordu damların üzerinden ve beni alıp çocukluğuma götürüyorlardı. Mavi bulutlara takılıp yılların içinde akıyordum geriye geriye doğru" (Kulin 2013: 86).

4.6. Yeşil

Aziz Nesin'e göre yeşil ironik bir hedefle toplumun değerlerinin ikiyüzlülüğünü eleştirmek için kullanılmıştır. Anca hem asıl hem de yan anlamıyla yeşil burada tekrar toplumun değerlerini, dini motifleri temsil etmektedir. Elif Şafak, eserinde çeşitli kadın tiplemeler oluşturmuştur. Bu kadınların her birinin üzerindeki kıyafetlerle özdeşleşen kişilikleri vardır ve çeşitli renklerden beslenen özellikleri bu uyumla ortaya çıkmıştır. Örneğin yeşil azla yetinmeyi, huzuru, baharı, yeniden doğuşu yansıtmıştır.

Güntekin (2013: 31) romanında yeşili eleştirel anlamda kullanmıştır: "Evet, bir gün bütün cihanı gölgesiyle kaplayacak yeşil sancağın gönüllüleri bunlar mıydı? Bu ordudan çapul ve bozgundan gayrı ne ümit edilebilirdi?".

4.7. Sarı

Sarı, uçukluğu, kopukluğu, ekşimsiliği temsil eder. Turunçgiller sarıdır. Limon yediğin zaman ağzın kamaşır. Sarı, Tristan ve Isolde adlı olağanüstü aşkı anlatan eserde de fonunu oluşturan bir renktir.

5. MASALLAR

Masallarda renklerin kullanımı büyük önem taşır. Aksöz'de (2009 ve 2012) bunu birçok örnekte görmek mümkündür. "Schneewittchen" ve "Schneeweisschen und Rosenrot" masallarındaki kızların masumiyetini anlatan ve kimsenin kendilerine kötülük yapılmasını beklemedikleri kızlar, örneğin Schneewittchen'deki üvey annesi tarafından üç kere ölüm haline getirilmek istenilir. "Beyaz" renk karla özleştirilirken, masal kahramanlarının masum ve günahsız olarak ölüme gidişleri çeşitli sahnelerde tartışılmıştır. Antik dönemdeki renk sembollerinde de beyaz ölüm için kullanılırken, romantik dönemdeki masallarda da bunu ifade etmiştir.

5.1. Yas ve Ölüm

Romantikte ölülere beyaz gömlekler giydirildiği görülmüştür. Kırmızı - mavi uyumu erken gotik dönemde özellikle klasik katedrallerin camlarında kendini göstermiştir. 14. Yüzyılda metalik parlaklık ve altın rengine eğilim özellikle "weicher Stil" denilen üslup 1400 civarında özellikle sarayda kullanılmıştır. Töller (2005) renklerin sembolleştirdiği anlamları şöyle özetlemiştir:

Hausmärchen der Brüder Grimm

- Licht und Finsternis-Die Nichtfarben

  Leben und Sterben: Weiß

  Trauer und Tod: Schwarz

  Das Zwischenreich: Grau

- Aufmerksamkeit: Die reinen Farben

  Liebe und Gefahr: Rot

  Vernunft und Neid: Gelb

  Ferne und Traumwelten: Blau

- Seltene Akteure: Die Mischfarben

  Hoffnung und Gift: grün

  Das Alter: braun

  Mäßigung und Leiden: violett

- Kostbarkeiten: Die metallischen Farben

  Reichtum und Liebe: Gold

  Rein und unwirklich: Silber

- Chaos und Neugier: Bunt

5.2. Renk Kompozisyonları

Renklerin kullanımı ve aktarımı sembolik değerler, edebiyatın çeşitli akımlarda ve eğilimlerinde mevcuttur. Özellikle orta çağda beyaz-siyah karşıtlığını; gündüz- gece, iyi-kötü, yaşam-ölüm karşıtlığında buluruz. Kırmızı genellikle sevgi, öfke ve saldırganlığın göstergesidir.

Haensel ve Gretel'in yanaklarının kırmızı oluşu onların sağlıklı oluşu, onların sağlıklı olmasının bir sembolü olarak kullanılmıştır. Bunun yanındaki masallardaki kırmızı gözlü cadılar, öfkenin ve çocukları yemek istemenin bir işaretidir. Altın rengi, kırmızı ve mavi kral renklerdir ve bunlar büyük organizasyonlar, geleneklerde kullanılmışlardır. Kırmızı kan bir tarafta, hayatın bir sembolü olarak kullanılırken, bir tarafta da ölümü çağırıştıran bir açık yaranın veya yaralanmanın da sembolüdür.

Külkedisinin elması kırmızıdır ve neredeyse onu ölüme sürükleyecektir. Şeytan bazı eserlerde kırmızı bir elbiseyle ve kırmızı saçlarla özdeşleştirilmiştir ve sonsuz ateşi temsil eder. Kırmızı saçlar nadirdir ve cadıları karakterize ederler. Kısacası kırmızı pozitif ve egzotiği ifade ederken, aynı zamanda negatifi ve ölümcül olanı veya kandıranı yani cadı ve şeytanı da temsil etmiştir.

Kırmızı ve siyah aynı anda tıpkı siyah ve beyaz gibi (als Kontrast) uyum içinde kullanılabilirler. Beyaz buna karşılık geniş anlamda olumlu olarak da kullanılmışlardır ve beyaz rengi vasıtasıyla doğaüstü, kutsal ve olumlu aktarımlar oluşmuştur. Böylelikle Haensel ve Gretel beyaz bir ördek suyun üstünde kalmaları için yardım görmüşlerdir ve beyaz taşlar onlara gereken yolları göstermiştir. Beyaz atlar, beyaz sincaplar ve beyaz atlılar (perilerden oluşan) doğaüstü ve fantastiğe gönderme yaparlar. Temiz bir ruh temel olarak beyaz ve kötü bir ruh ise siyah olarak temsil edilmiştir. Beyaz, masumiyetin ve temizliğin sembolüdür. Bir prensin açık ve ışıltılı bir kıyafet içinde gene beyaz elbiseli ve sıklıkla sarışın, açık tenli bir prensesi kurtardığını görürüz. İyi niyetli olmayan insanların genellikle esmer, kara ya da koyu siyah saçlara sahip olmaları ve koyu renkli bir kıyafet giymeleri mümkündür.

Mavi ise genellikle sonsuzluğa olan özlemi ve sonsuzluk için çabalamayı ifade etmiştir, örneğin Die Blaue Blume (Mavi Çiçek). Bir masalda insanlara yardım eden ve konuşabilen hayvanlar genellikle mavidirler, örneğin "Vom Fischer und seiner Frau" (Balıkçı ve Karısı Hakkında) masalında olduğu gibi.

Mavi bir yüz daha çok ölümü çağrıştırır ve "Mavi Sakal" karılarını öldürür.

Yeşil daha çok sevinç, parıltı ve şans olarak yorumlanmıştır, sık sık doğayla içi çe kullanılır. Yeşil aynı zamanda saflığın ve bakirliğin, masumiyetin işaretidir, bunun yanında kıskançlığı da temsil eder.

En önemli renklerden birisi de sarıdır ve bu bağlamda altın rengi büyük önem taşımaktadır. Parıltılı ve metalik renkler şans ve başarıyı ifade ederler. Örneğin altın rengi saçlar (goldene Haare), altın rengi şarap (goldgelber Wein). Altın her zaman en yüksek değeri gösterir, o en büyük ödülü çağırıştırır, anlamlandırır. Yeşille birlikte kullanıldığında sarı, iki yönlü ve negatif (olumsuz) bir anlam kazanmıştır. Örneğin kıskançlıktan yeşillenip sararmak (Almanca deyim) (Grün und Gelb vor Neid werden); (Bleich wie ein Gespenst werden): Bir hayalet gibi sararmak gibi deyimlerde ve pek çok deyimde, karşılıklı ve günlük konuşmalarda özel bir dikkat göstermeden kullanılmıştır. Bu sebeple renklerin tek anlamlı bir yorumu mümkün değildir. Çiftanlamlılık ve sembol içeriği çok katmanlı kullanılmıştır.

6. EDEBİYATTAKİ ANLAMLANDIRMALAR

Renklerin manevi değerlerle örtüştürülmesi, manevi değerlerle renkler arasında anlam aktarılması söz konusu olmuştur. 18. Yüzyılın sonlarında sembolik bir renk kullanımı alegorik bir renk kullanımının yerini almıştır. Renklerle oynanan serbest bir oyun, bugüne kadar renkler hakkında oluşmuş değerleri allak bullak etti (bertaraf etti). Masallarda da renklerin güçlü bir biçimde kullanılması söz konusu olmuştur, örneğin Schneewittchen'in karşılaştırmalarla (beyaz-siyah), siyah-kahve ve Lippen-Blut ya da "Rosenrot ve Schneeweisschen"deki isimler.

Renk kombinasyonlarının aynı zamanda açık ve koyunun uyumuyla çalışılarak, bu güçlendirilmiştir. Özellikle doğal ışık hüzmeleri sanatsal olanlarla. Renk anlamlandırmaları tasvirleri İspanyol edebiyatına altın çağlarda giriş yapmış, alman barok edebiyatına girmiştir.

Bu aydan itibaren renkler, motiflerin uygulanmasıyla, tasvirlerin birleştirilmesi, kişisel özelliklerin ve hislerin birleştirilmesi için kullanılmıştır. En önemli ve en

çok kullanılan renkler kırmızı, siyah, beyaz, mavi, yeşil ve sarı yani altın rengidir. Renk metaforlarının en önemli temsilcileri Else Laske Schüler, Wilhelm Lehmann, Paul Celan, Oskar Loerke ve Peter Hubel gibi alman şairlerdir.

7.ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA RENKLERİN KULLANIMI

Çocuk ve gençlik Edebiyatında sık sık renk kombinasyonları ve uyumlarıyla çalışılmıştır. Siyah, beyaz, kırmızı, mavi, sarı ve yeşil renklerinin bugünkü dünya edebiyatında da önemli bir yerleri vardır. Bu durum kendini örneksel olarak çeşitli popüler eserlerde işlemiştir.

Pippi Langstrumpf'un kırmızı saçları örneğin onun soyutlanmış pozisyonunu (Aussenseiterposition) ve onun kısmen renkli elbisesi onu açıkça diğer iyi arkadaşlarından ayırıyor ve farklı bir konuma ulaştırıyor. Bu arkadaşlarının sarı saçları ve normal elbiseleri vardır. Pippi ile karşılaştırıldıklarında arkadaşları "terbiyeli" niteliğine uygundurlar.

Harry Potter'ın yeşil gözleri ve Lord Valdemordt'un kırmızı gözleri bu renklerin tamamlayıcı kompozisyonuyla güçlü bir farkı derinleştiriyor. Harry'nin seçildiği Gryffindor okulunun renkleri Harry'nin seçilmişleridir, altın sarısı ve kırmızıdırlar. Lord Voldemorth'un evi Slyther'in renkleri afişlerde gümüş rengi ve yeşildir. Öldürme laneti açık yeşil kıvılcımlar püskürtüyor. Harry'nin büyüsü özellikle kırmızı kıvılcımlar püskürtüyor. Harry'nin büyüsü daha çok kırmızıdır.

Bir romanın renk kompozisyonları başka bir açıdan bireysel ve tektir. Buna göre yazar, akıcı art arda gelen çağrışımları kullanır, bununla öznel, yeni bir sembol biçimlendirir. Sırasıyla verilen renklerin harflerin anlamları sadece metnin bağlamından anlaşılır. O hiçbir zamana, hiçbir kesin ve açık bir uzlaşım a, gelenekle var olmaz ve belli bir zamana bağlı kalmaz.

8. RENKLERİN İNSANLAR ÜZERİNDE BIRAKTIĞI ETKİ: PSİKOENERJİK RENK ALGILANMASI

Renklerin insanlarda yarattığı birçok çağrışım ve etki vardır:

Sarı: Güneş, sonbahar, Fenerbahçe

Kırmızı: bayrak, Türk, kalp

Siyah: Karanlık, gece, kara

Yeşil: Ot, çimen, tahta, ağaç, çiçek

Lacivert: Gece

Gri: Dağlar, arabalar

Mor: Morluk, çiçek

Turuncu: Çiçek

Mavi: Deniz, gök

Beyaz: Ay, insanın günahsızlığı, temizlik

Kahverengi: Ağaç, kahve

Bir rengin hatırlanması genellikle bir biçim veya bir cisimle özdeşleştirilmiştir. Renk soyut bir terim olarak anımsamamıza ya da hafızamıza kaydedilmez. Renk algılaması obje ile birleştirilir ve obje vasıtasıyla konuşarak tanımlanır. Böylelikle kendileriyle iletişim kurduğumuz renk tanımlamaları ve algılamaları oluşur. Biz bu tanımları şu şekilde anlamlandırırız: Akşam kızıllığı, gök mavisi, safran sarısı, çimen yeşili gibi. Bir algılama olmaksızın renk soyut ve tanımsız bir kavram olarak kalır.

Işık ve karanlığın karşılaştırılmasında renklerin krallığı söz konusudur. Doğu ve batı, açık ve koyu özellikle güneşin batışı. Bu bilgilerden yola çıkarak ışık ve rengin etkisini açıklayabiliriz. Fiziksel dünyada sürekli materyal ve enerji söz konusudur. İkisi de renksizdir. Enerji ışınları, tıpkı farklı başka reseptörler gibi, örneğin sinir, hücre, ışınları ve enerji, akupunktur ve çakra yönetir ve değerlendirilirler. Renk algılamaları, tıpkı bir göz organının hücrelere göre ayarlanması gibi, göz çeperinde bulunurlar. Renk algılamaları, tıpkı bugünkü bilimden tanıdığımız gibi, göz beyinden çağrı almıştır. Gözler, hücrelerle birleşir. Işık enerjik bir ışıltı olarak gözeneklere ulaşır ve elektromanyetik ışınlarla formüle edilir. Sinir noktalarına ulaşır, böylelikle aslında renk algılanması ve resim oluşur ki buna ilk anda yabancıyızdır. Renk böylelikle bize muhatap olduğumuz nesnenin zehri hakkında, olgunluğu hakkında, hamlığı hakkında bilgi vermiştir. Renk, durgun bir renk değildir. Nesneden yansıyan renge beden rengi diyoruz.

Bazı renk ışınları yutulur, bazıları yansıtılır, bazıları transparandır. Özel bir durumda ışın tamamıyla absorbe edilir, emilir. Tıpkı siyah ya da tamamen yansıtılmış beyaz renginde olduğu gibi. Her materyal kendi emilim kabiliyetine

sahiptir. Her başarıdan ve moleküler yapıdan sonra kesin bir kısım emilmiştir, bir kısmı ise yansıtılmıştır.

Bu beden rengi durağan bir renk değildir, o ışık kaynağının içeriğine varır. Yeterli bir ışıktan sonra bir cırtlak kırmızı belirmiştir. Yetersiz ışıkta, bireyin akşam karanlığında bize aynı kırmızı kahverengimsi olarak görünür. Tek başına yansıma ve tecrübeleri bize bildirir ki bu cırtlak kırmızılar…

Işığın yansımaları renge sahip değildir ve renkleri transport ederler. Işık tek başına elektromanyetik ışınların bir biçimidir. Işık neredeyse bütün canlılar için gerekli ve asıl bir enerji kaynağıdır ve buna göre aynı zamanda tek ve yalnız başına bir bilgi kaynağı değildir. Beyaz ışık sanıldığı gibi homojen değildir, beyaz ışık sanıldığı gibi homojen değildir, beyaz ışık heterojendir.

Göz mercekleri ne ışığı ne de rengi görüyorlar, bunlar sadece biriktiriyorlar, renk, biçim, büyüklük, yakınlık, uzaklık ve başkalarını biriktiriyorlar.

Doğaya ait renkleri klasik müziğin tonları olarak buluruz. Klasik müziğin yorumlanması sırasında doğa olayları mevcut olduğu gibi, renklerin de tanımlanmasında doğa olayları mevcuttur.

Renkler bize doğanın bir hediyesidirler. Renkler de tıpkı insanlar gibi çeşit çeşittirler. Çılgın, karamsar, heyecanlı, marjinal, sıkıcı, özgün, toparlayıcı, dağıtıcı vs. İnsanların ruh halleri de renklere göre değişkenlik gösteriyorlar. Goethe, Heidegger gibi edebiyatçı ve filozoflar renkleri pek çok yerde ele almış haklarında çözümlemeler yapmışlardır. Doğanın en doğurgan olduğu bahar ve yaz aylarında yeşil olması, doğanın yeşil ve kahverengi renkleri doğanın hem dinlendiriciliğini hem de koyulaşan renkleri zorluğu, doğadan ekmek kazanmanın zorluklarını, toprakla çalışmanın zorluklarıyla özdeşleştirilebilir.

Renklerin içinde renk renk çiçeklerin oluşturduğu aforizmalar ise, renklerin tıpkı çiçekler gibi dağılım gösterirken, bu dünyanın gelip geçiciliğini temsil ederler. Örneğin “die Blaue Blume Romantik’te kullanılmıştır. Bir tezat olarak ortaya çıkmıştır. Renklerin karmaşası ve birbirlerine dönüşme özellikleri açılıp koyulaşmaları da kimi zaman ilgi çekici bir aşkı, kimi zaman gelip geçici bir şehveti, kimi zaman bir hüznü yansıtıyorlar. Zamanımızda kırmızı ve siyah gibi çok belirgin renklerin ekonomi amaçlı yerlerde kullanımı, modern insanın ekonomik olarak güçlü olma isteğinin birer simgesidirler. Beyaz saflığı ve masumiyeti temsil ederken, kimi yerlerde açık alanlarda insanların dikkatini çekmek için kullanılan tezat bir renk olarak da kullanılabiliyor. Ama tamamen

Alice Harikalar Ülkesi'nde olduğu gibi iyiliğin timsali özelliğini sanki biraz yitirmiş ve buna bağlı olarak da mağazalar da beyaz gelinliğin yerini mağazalarda beje çalan griye çalan gelinlikler de almış oluyor. Kısacası postyapısalcı çağın renkleri eski dönemlerde olduğu gibi tekdüze değil, çok renkli ve çokanlamlı artık. Renklerin kullanımı artık maneviyatı canlandırmak için değil, maddiyatı canlandırmak için kullanılıyor ve tasarlanıyorlar. Hangi renk tüketimi teşvik ediyorsa, artık en temiz, en saf, en güzel renk o oluyor. Yüzyılımızın insanı mağazaların renkli afiş, ışık ve duvarlarının renginde buluyor hayallerini ve ekonomi renkleri dilediğince kullanıyor. İşte postyapısalcı çağın hem öznel hem karmaşık tarafı da bundan ibaret. Artık hayaller nesneleri değil, nesneler hayalleri belirliyor. Nesneler varsa, hayallere izin veriliyor. Nesneler ve renkler yeterince güçlü değilse, hayaller de yok sayılıyor. Tüketilmemiş, görülmemiş, yaşanmamış hiçbir şeyin var olmadığı varsayıldığı için günümüzde somut soyutu belirliyor. Oysaki insanı bugüne getiren şeyin soyut olduğu pek çok filozof, edebiyatçı, bilim adamı tarafından defalarca kez yazılı ve sözlü olarak tekrar edilmesine rağmen, post-yapısalcı düzlemde yaşayan insanın artık 'soyut' hiçbir şekilde dikkatini çekmiyor. Kısacası post-yapısalcı çağın insanın hayallerini, çoktan yitirmiş olduğu hayallerini bir kez daha katlettiğini söyleyebiliriz. Postyapısalcı söyleme göre nesneler varsa hayaller var, geçmiş ve gelecek var. Oysaki nesneleri de oluşturanın hayaller olduğu tamamen unutulmuş ve yok sayılan bu çağı atalarımız görselerdi, belki de gülüp geçerlerdi. Nitekim geçmişte hayaller gerçeklere dönüşürken, artık sadece gerçekler hayali oluşturuyorlar.

Tabii ki edebiyatı, bilimi etkileyen bu çağda, bunun hatta renklerin bu kullanımının özelinde yatan şey, ekonomik çarkların dönüşü ve insanın bu çarkların arasında dönmekten başka bir çıkar yolu olmayışıdır. Artık edebiyat ta eski zamanlarda olduğu gibi, insana belli bir yaşam standartı sağlamak, onu yönlendirmek için yazılmıyor. Tam aksine yazarının farklı nesnelere ulaşarak yaşam standardını yükseltebilmesi için yapılıyor edebiyat genellikle. Kısacası tüm alanlar payına düşeni alıyorlar zamandan.

Gelgelelim renklerin klasik özelliklerine; renkler klasikleşen herşey gibi doğadaki asıl anlamları içinde kaldıkları zaman, yani klasik anlamlarını korudukları zamanda hayatın içinde yer alırlar.

Pembe, gecenin kızıllığında beliren, utangaçlığın gülümsemesinde beliren, iyi beslenmiş bir çocuğun yanaklarında oluşan bir renktir.

Mavi ise her an değişebilen, koyuya ve açığa çalabilen ama her zaman umudun simgesi olabilen bir renktir. “Mavi Sakal” adlı masalda güzel ve alımlı kızları kaçırıp şatosuna hapseden bir adamdan söz edilmiştir. Bu hikâyenin sonunda “Mavi Sakal’dan kaçıp kurtulan kadın, mavinin içinde saklanan umudun simgesidir.

Siyah, kargalarda, karanlıkta, cadıların elbiselerinde, cenaze levazımatçılarında bolca bulunur ve akla bu dünyada varolan sonu ve aslında başka bir dünyada var olmayı simgelemektedir. Habil ve Kabil’in hikayesinde olduğu gibi, Habil’i kardeşi Kabil’in öldürmesinden sonra, siyah bir karganın kendi cinsinden olanı gömdüğünü gözlemlediğini görürüz. Kabil her filmde veya tasvirde, kardeşi Habil’e göre koyu ve siyah tenli olaral resmedilmiştir. Bu, onun kötülüğünün bir simgesidir. Siyah derili olanın korkunç ve ölümcül olduğu yüzyıllarca düşünülmüş ve daha beyaz tenli olanlar tercih edilmiştir. Ancak bu tek başına yeterli bir simge değildir. Siyah bir puma asla sarı bir kaplana göre daha yırtıcı değilken, karakedi ise halk arasında bir uğursuzluk sembolü olarak bilinmiştir.

Turuncu, çocuk masallarında eşyalarında bolca bulunur. Örneğin; Alman masallarının Pippi Langstrumpf’u turuncu saçlı sevimli ve çilli bir kızdır. Onu hatırlatan ilk şey ise sevimli turuncu saçlarıdır. Turuncu renk, güneşle resmedilmiştir, turuncu çiçekler gibi doğada yerini alır ve hem kız hem de erkekler tarafından genellikle tercih edilmiştir. Mutfaklarda sıklıkla iştah açıcı bir renk olarak görülür. Tarafsız ve vitamin dolu bir renktir. Nitekim kış mevsiminin en güzel meyveleri turunçgiller, sarı ve taze hurma adlarını bu renklerden alırlar. Demek ki beslenmek için bu renge ihtiyaç vardır.

“Altın rengi ise “altın saçlı kız”, “Altın çocuklar”, “Altın at arabası” vb. masallarda olduğu gibi aslında kıymetli ve değerli olmanın sembolüdür.

Çağımızda herkes bir keşmekeş içinde bir yerlere koşturuyor. Ulaşım araçlarının ve yakıt enerjisinin artmasıyla ve artımlı kullanılmasıyla beraber çok yoğun bir hayat söz konusu olmuştur. Herkes ölümün varlığını yadsıyor, ölümü düşünmeden yaşıyorlar. Manevi değerler varlığını yitirmiş, ekonomik kaygılarla bahçeler talan edilmiş, apartmanlara dönüştürülmüştür. Tabii ki bu yeni dünyada çocuklar artık renkleri evlerinde, odalarında ve eşyalarında tanıyorlar. Tümdengelim öğrenme ve hayatı tanıma biçimi, yerini tüme varım öğrenme metoduyla hayata hazırlanan çocuklara bırakmış durumda. Öncelikle kendi Legolarının rengini öğrenen çocuk, artık daha sonra gökyüzünün ve yeryüzünün renklerini öğreniyorlar. Özellikle şehirleri ara sokaklarında, parklardan

uzaklarda evlerde büyütülen çocuklar artık dünyayı renklerle ama renkli oyuncaklarla tanıyor.

Bir kenti resmederken, oranın güzelliklerini de bu renklerle tanıtıyoruz. Gri bir şehir genellikle savaştan arta kalan sönmüş bir şehir iken, renkli bir şehir dediğimizde, insanların umutlarını besleyen bir şehir olduğunu anlıyoruz. Renkleri birbirinden bağımsız düşündüğümüzde, onların aslında gökkuşağı gibi bir rengin yansımaları olduğunu da görüyoruz. Hepsinin birbirinden güç aldığı, birbirine desteklediği tezine farklı kültürlerde renklerin anlamını sorguladığımızda ulaşıyoruz. Örneğin, Avrupa 'da Alman Edebiyatında kullanılan "Yeşil Renkli Çadırlı Çingeneler" söz öbeği Türkiye'de kendini sadece çingenelere bırakıyor. Bunun gibi pek çok örnekler verilebilir, ancak burada ilgi çekici olan şu ki, aslında tüm bu renkler birbirlerini tamamlıyorlar. Renklerin özellikleri onları birbirinden ayırsa da onlar tıpkı Goethe'nin "Renkler Üzerine" yazdığı eserinde olduğu gibi bir bütünün parçalarıdırlar. Nasıl iyilik olmazsa, kötülüğün anlaşılamayacağı gibi beyaz olmazsa, siyah da anlaşılamaz. Ya da zenginliği çağrıştıran altın rengi olmazsa, fakirliği çağrıştıran gri de olmaz. Umudun simgesi yeşil olmazsa, umutsuzluğun ve hüznün rengi gri de var olmaz. Bunun gibi düşündüğümüzde, renkleri her alanda bir öğretim aracı olarak da kullanılabileceğini fark ediyoruz. Bir çocuğa bereketi, saflığı, iyiyi, kötüyü, ölümü, ölümsüzlüğü, sevgiyi, sevgisizliği öğretirken de renklerle ilgili deyimler kullanıyoruz. Örneğin "yemyeşil bir orman gibi bereketli, ya da "gri bir hüzün veya umutsuzluk", "deniz mavisi gözler", "altın sarısı saçlar", "su yeşili" gibi…

İnsanlar geçmişte yaşantılarından ödün vermeden yaşamak ve geleneklerine bağlı kalmak istediklerinde yeşil tonunu, çağın ötesine geçmek istediklerinde mor renkleri tercih ediyorlar. Mor ötesi ışınlar buna bir örnek verilebilir.

"Nar kırmızısı" yeniçağın renkleri arasında yerini alıyor ve nar kırmızısı araba da olduğu gibi nar kırmızısı modern çağın renklerini temsil ediyor. Telefon kulübelerinin sarı olması da haberleşme sembolüdür.

Dünya edebiyatında masal, roman, şiir gibi alanlarda renklerin sıklıkla belirli simgeleri ortaya koymak için kullanıldıklarını da görüyoruz. Moda da varlığını kumaşların biçimlerine olduğu kadar, renklerine borçludur. Modayı takip edenler; sonbahar, kış, ilkbahar, yaz renklerini bilmelidirler. Kısacası dünyanın düzeni içinde edebiyatta ve müzikte olduğu gibi her alanda da renkler odak

noktasıdırlar. Renklerin kullanımı ve hakimiyeti klasik müzikle doğanın kendini yenilemesiyle de ölümsüzlüğe kavuşmuştur.

"Kırmızı Başlıklı Kız"ın şapkası kırmızı, Pamuk Prenses'in elbisesi beyazdır. Heidi'nin simsiyah saçları onun dağlardaki bir köylü kızı olmasını çağrıştırır. "Yedi Karga Kardeşler" adlı alman masalında bir cadı tarafından kargaya dönüştürülen yedi karga anlatılır. Bu yedi karga simsiyahtır. Büyünün etkisiyle simsiyah kargalara dönüşmüşlerdir. Ancak kız kardeşleri tarafından isimleriyle tanındıkları zaman, kişiliğe bürünüp bir insan haline gelirler.

"Altın Top" adlı "Der Goldene Kugel" adlı alman masalında ise bir prenses altın topunu kaybeder ve onu son derecede çirkin bir kurbağa alır. Ancak top altın olduğu için çok değerlidir ve prenses topunu çok sevmektedir. Prenses topunu geri alabilmek için bu son derecede çirkin kurbağanın isteğini kabul ederek, kurbağayı öper ve kurbağa büyüden kurtularak kişilik kazanır ve bir prense dönüşür. "Kral Çıplak" adlı hikâyede ise gene kralın hiçbir rengi ve kumaşı beğenmeyerek, sonunda sadece aptal olmayanların göreceği bir elbiseyle kandırılarak çıplak kalması ona yani kral ebedi kişiliksizlik kazandırmıştır. Kral bu durumda renksiz ve kişiliksiz kalmıştır.

Kısacası pek çok öyküde de kahramanın rengi ve giysisi onun kişilik özelliğini, düşünüş, tarzını, kahramanın, cesur mu nasıl birisi olduğunu ortaya koymuştur.

Yeni yetişmekte olan kızlar dikkat çekici şeyler giyinmek istedikleri zaman kırmızı rengi tercih ederler. Yaşı geçmekte olan kadınlar ise, daha çok siyah gibi koyu renkleri tercih ederler. İnsanlığın dönüşümü ve gelişiminde bebeklik, ilk gençlik, gençlik, orta yaş ve yaşlılık da renklerle temsil edilmiştir.

Bilim kurguda ise kötüler genellikle siyah giyimli, iyiler ise açık renkli veya beyazdırlar. İyiler yeşil ışıklarla savaşırken, kılıçları genellikle yeşil beyaz ve sarı renklere sahiptir, kötüler kırmızı ışık kullanırlar. Hayatın renkleri bu şekilde bir döngüde edebiyattan, müziğe, modaya ve tiyatroya kadar tüm sanat dallarına renk katarlar. Bu arada renk katmak deyimi bir kişilik katmak anlamında da kullanılmıştır. Divan Edebiyatı'nda da kara gözlü güzeller vardır, karakaş doğuda güzellik sembolüyken, batıya doğru gidildikçe gözden düşer. Bu arada evlilik günlerinde gelinler beyaz giyinirken, damadın siyah giymesi de manidardır.

Bir de hayvanlar alemine baktığımızda renk deyince ilk aklımıza bukalemun gibi renk değiştirerek doğada yaşayanlar vardır ki, bunlar da yeryüzünün en

tehlikeli canlıları sınıfındadır. Çünkü herhangi bir kişiliği olmadan sürekli olarak kişiliklerini saklayan insanlara da "bukalemun" gibi denmesi de bu yüzdendir. Renkler, kişilikler üzerinde büyük bir etki yarattıkları gibi kişilikler de renklerle bütünleşirler. Dikkat çekici olan renklerin insanlar üzerinde salgılanmasını sağladıkları hormonlarda da büyük bir etkiye sahiptirler. Sarı buruşuk, mosmor olmak, simsiyah kesilmek, patlıcan gibi kararmak, sapsarı bir yüz.

Deyimlerde ise "bembeyaz hayaller", "kapkara bir gün", "pespembe umutlar", "karanlık bir hayat", "altın yıllar", "bembeyaz bir sayfa", "yüzü yeşile çalmak", "savaşın gri yılları", gibi anlatımlar da renklerle desteklenirler.

Çocuklara suluboya öğretirken ilk olarak asil renkleri birbirine karıştırarak hangi renkleri elde ettiğimizden söz edilir ve birçok psikolog yalnız ve umutsuz ailelerde büyüyen çocukların boya yaparken siyah tonlarını tercih ettiğini, diğerlerinin ise daha çok açık yeşil, kırmızı, mavi gibi ana renkleri kullandıklarını söylemişlerdir.

Tüm destanlarda kullanılan renkleri de özellikle hayvan figürlerinde buluruz. Bir kara kartal, bir bozkurt Türk destanlarında yerini bulurken, bir beyaz koyun Alman Destanlarında, bir sarı yılan Çin Destanlarında yerini bulacak ve kendi halkının üzerinde bir etkileşim yaratacak, milli bir destan olarak özümsenecektir. Destanlar bize kendi halkının bilinçaltını dillendirirler. Psikoanalizi yetişkinler üzerinde denediğimizde de örneğin huzur isteyen insanların yeşil, beyaz ve mavi tonlarını tercih ettiklerini görürüz; psikopatların gri ve siyah tonlarını tercih ettiğini görürüz. Anadolu'da kız çocuklarına verilen "Pembe", "Kırmızıgül" gibi isimler, erkek çocuklarında" Kara Ali", "Kara Murat", gibi lakaplarda kendini gösterir.

Hayvanlara taktığımız "Sarıkız", "Kara", "Akkız" gibi isimlerle hayvanların kişilik kazanmasını sağlıyoruz.

Dünya edebiyatında da renklerin kullanım alanları vardır. O çağın, edebiyat akımının ruhuna uygun fotoğraflar, ortamla ve resimle seçilmiştir. Afiş, renk tonları kimi zaman siyah beyaz, kimi zaman ise sürrealist eserlerde olduğu gibi karmaşık renklerden ibarettir. Barok tarzında kullanılan renkler ise modern yapılarla taban tabana zıttırlar. Postmodernizmdeki karmaşa kendini postyapısalcılıkta tekdüzenliliğe bırakırlar.

Kırmızı kiremitli çatılar iyi bir hayatın simgesiyken, gri çatılar evler içinde yaşanılan sıkıntıların bir göstergesidir. Büyük yazarlar bu renkleri ustalıkla kullanırlar. Dedektif romanlarında kırmızı önemli bir yer tutarken, "kırmızı" "Benim adım kırmızı".

Tarihsel romanlarda "Beyaz Kale", "Kara Kitap" gibi ögelere daha fazla yer verilmiştir. Medeniyetlerin ileri olması da kozmopolit bir yapısı olmasıyla özdeşleştirilir. Kara, sarı, beyaz insanların çok olduğu modern toplumlar oluşturulmuştur. Paraların rengi yeşildir, ya da mavi".

Bir mekânın kişiliği de iç mimarın seçtiği renklerde gizlidir. Eğer skolastik ortam yaratmak istiyorsa koyu tonları tercih eder, çocuksu bir ortamda cart ve belirgin renkler, sakin bir ortamda hafif ve uçucu renkler hakimdir.

İnsanlar sevdiklerine hediye alırken, satıcılar genellikle yaş sorarlar; örneğin genç birine gidecek olan hediyenin rengiyle, yaşlı birine gidecek olan hediyenin rengi arasında bir fark bulunmalıdır. Satıcı müşterisini bu şekilde yönlendirir. Tiyatrolarda ise sahnelerin rengi oynanan eserin drama mı, komedi mi oluşuna göre şekillendirilir. Eğer ağır bir konu işleniyorsa ağır renkler tercih edilmiştir. Hatta oyuncuların makyajları bile bu temalara göre düzenlenmiştir. Seyirci, sahnenin duruşundan, oyuncunun hangi psikolojik yapıyla oynadığını ayırt etmiştir. Yalnız yaşayan bireyler sade renkleri tercih ederken, evlilerin evlerinde genellikle çiçekli karışık renkler hakimdir. Bazı insanlar pazarlardaki sebze ve meyvelerle dolu pozitif bir etki bıraktığını düşünerek, saatlerce pazar gezerek ruhlarını dinlendirirler. Sebzelerin ve meyvelerin çokrenkliliği[69] onlara pozitif enerji vermektedir.

"Yeşil Yol" adlı filmde Tom Hanks cennete giden yolu anlatabilmek için bir zenci mahkûmun hayatından kesitler almıştır. Oysa ki korku filmlerinde "siyah" ve "kırmızı" renkler hakimdir. Zombiler soluk renklidir, kanla beslenirler; aynı şey vampirler için de geçerlidir ve siyah tüylü kurt adamlar için de geçerlidir. Kırmızı ve siyah aynı zamanda koyu renkli bir ateşin renkleridir. Cellatlar

[69] "Çokrenklilik" mi, "çok renklilik" mi yazılması gerektiği konusu Türkçenin en tartışmalı konularından birisidir. Bitişik yazılmasını tercih ettiğimiz bu ve benzeri sözcükler Türkçede "önek" (Präfix veya "önekimsi" (Präfixodid) olup olmadığıyla alakalıdır. Bu konu Balcı (2009: 14-15) ve Balcı & Kanatlı (2000) tarafından konulaştırılmaktadır.

genellikle siyah giyerken, kendini koruma sanatı olarak bilinen karateciler genellikle beyaz giyinirler.

Besleme kızlar soluk basma entariler giyerken, zengin kızlar mor kadife entarilere bürünürler. İşçilerin kıyafetleri soluk ve renksizdir, bunun yanında patronlar parlak takımlarla dolaşırlar. Renk parlaklığı kişinin yaşam kalitesi ve stilini de ortaya koyar. "Kabil" ve "Habil"de; Kabil esmer, Habil açık tenli olarak resmedilmiştir.

"Beyaz tenli kadınlar" güzellik sembolü olarak pek çok kültürde öne çıkarlar, buna karşın çingeneler koyu tenli olarak tasvir edilirler. Kutsal olan güzele olan güzellikleri korumak ve gözetmek için genellikle koyu renkli elbiseler kullanılırken, modern giyimde daha açık tonlar tercih edilir. Kısacası renkler kişinin ve toplumun bürünmek istediği kişiliğe göre tercih edilmişlerdir.

Büyük yazarlar da kitap başlıklarını bu renklere göre tasarlamışlardır. Kitabın konusuna aşk hakimse pembe veya beyaz dizidir. Eğer cinayet ve ölüm varsa, kırmızı ve siyah renkler hakimdir (Benim Adım Kırmızı, Kara Kitap vs.) Bir bireyin biyografisini kapsayan tarihsel bir çalışma varsa; sarı, yeşil ve kahverengi hakimken; bir şehrin özelliklerinden veya mitolojiden söz ediliyorsa mavi hakimdir. Örneğin "Halikarnas Balıkçısı" Mavi Sürgün bir şehri tanıtır.

Bir şehrin ruhu bu renklerle oluşur. Eğer şehir beyaz ise mutludur. "Gri" ise orada bilinmeyen şeyler dönüyordur.

"Sonbaharı" tanıtan sarı yapraklar, solan umutların temsilcisidir. İşte renkler hayatın olmazsa olmazıdır ve her insan kendi rengini belirler.

Her ne kadar farklı kültürlerde farklı anlamlara bürünseler de renkler genel olarak bir bütünsel anlamın parçalarıdırlar ve kendilerinden hiçbir ödün vermeden, sonsuzlukta yerlerini almaya devam edeceklerdir.

Güzel bulduğumuz bir nesne ya da insandan söz edilirken eğer onu beğeniyorsak capcanlı, renkli bir kişilik olduğunu söyleriz. Beğenmiyorsak ise cansız ve renksiz bir kişilik olduğundan söz etmişizdir.

Gelinlik kızlar, görücüye çıkan kızlara renkli kıyafetler giydirilir. Oysaki artık ömrünü tamamlamış olan veya eşini kaybetmiş olan insanlara dikkat çekici olmayan koyu renkler yakıştırılmıştır. Bunlar tıpkı mevsimler gibi siyah, lacivert, koyu yeşil gibi renklerdir. Bunlar aynı zamanda mevsimlerin renkleriyle de özdeşleştirilmişlerdir. Mevsimleri de iklim yapısından ziyade

renkleriyle tanırız. Kış mevsiminin rengi soğuğundan dolayı kapkara olabilirken, bazen de karın ve buzun renginden dolayı bembeyaz olabilir. Gri bir kış ise havadaki sisin ve hava kirliliğinin de sembolüdür.

Sonbahar mevsiminin rengi sarı, kahvenin tonlarıdır. Sonbahar yapraklarının dökülüp toprağa karışması ve caddelerde uzanan kahverengi sarının koyu tonları bize artık yazın bittiğini ve önümüzde uzun bir kış olduğunu söylemektedir. İlkbahar mevsiminin renkleri ise daha çok açık yeşildir. Açık yeşil renkler de yeni uyanmakta olan doğayı temsil etmişlerdir.

Tıpkı eski eserlerde olduğu gibi son dönemlerde de yazılan eserlerde halkın ve okuyucunun dikkatini çekmek için yazarlar renkleri kitap başlıklarında da kullanmayı tercih etmişlerdir. Renklerin anlamları da seçildikleri eserlerle uyum içindedir.

9.SICAK VE SOĞUK RENKLER

Renkler, şiddetlerine ve insanlar üzerinde oluşturdukları ruhsal etkilerine göre soğuk ve sıcak renkler olarak ikiye ayrılır. Bize ateşi ve sıcaklığı hatırlatan canlı, dikkat çeken, enerji veren ve canlılık hissi uyandıran renkler sıcak renkler olarak adlandırılır.

İnsana soğukluğu ve serinliği hatırlatan renklere pastel renkler veya soğuk renkler denilir. Örneğin sıcak renklere en güzel örnek sarıdır. Soğuk renklere de en güzel örnek buz mavisini örnek verebiliriz. Soğuk renkler nelerdir? Mavi, yeşil, mor soğuk renkleri oluşturur.

Doğada üç ana renk vardır. Bunlar kırmızı, sarı ve mavi renklerdir. Bunlar temel olarak tek başlarına bulunabilen ve diğer ara renklerin oluşumunu sağlayan renklerdir. Doğadaki diğer renkler ise bu tonların karışımıyla karıştırılarak elde edilir. Örneğin; Beyaz ve siyahın birleşmesiyle elde edilen renk gridir.

Ana renklerin ikişerli olarak eşit oranlarda karıştırılmasıyla ara renkler ya da yardımcı renkler dediğimiz turuncu, mor ve yeşil elde edilir. Kahverengi toprağın doğallığının rengidir. Ciddiyet, dayanıklılık, sadelik, dostluk ve metanetin sembolü olarak kabul edilir. Zihin üzerinde etkilidir ve çok dikkat çekmeyen bir renktir. Kahverengi bulunduğu ortamda insanın hareketlerini hızlandırır. Bundan dolayı hızlı yemek yenilen hazır yemek salonlarında

kahverengi tercih edilir. Zeminde kahverengi kullanmak toprağın güvenliğini hissettirir.

10.SONUÇ

Sonuçta renkler, içinde yaşadığımız dünyanın düşünüş, davranış, gelenek, bilim, inanç bağlamında önemli bir iletişim sağlarlar. Duygularımızı, gündelik hayatımızı yoğun olarak etkilerler. Yeryüzünün denizlerinin mavi, ormanlarının yeşil olması nasıl tesadüfi bir olgu değilse, belki de kaderimizin de belirlenmesinde, bilinçaltı yönlendirilmelerinde söz sahibidirler. Edebiyatın tüm renkleri (eserlerin içinde kullanılan tüm renkler), insanlığı tüm evrelerini belirlemiştir. Renkler, birçok şeye etki edebilir. İnsanın başta psikolojik ve fiziksel yönlerinde derin bir etki bırakabilir. Bizler bir kıyafeti sadece rengi yüzünden alırız genellikle. Gün boyu koyu renklere maruz kalan kişilerde iştahsızlık, bitkinlik, beyinde gerileme görülmüştür. Renkler sayesinde ruhsal ve psikolojik birçok deneyime imza atılmıştır. Bizim her zaman dikkate aldığımız ya da fark etmediğimiz bu renkler aslında bir nevi bizi yönetirler.

Aslında renklerin tanımı biraz da beynimizin algılama biçimi ile alakalıdır. İşin bilimsel tarafına bakarsak renkler ve algılama sistemimize de sunulup beynimize iletilir. Bizim gördüğümüz renklere bir isim verilir. Bütün renklerin bir tarihi ve bu tarihin eşsiz bir gizemliliği mevcuttur.

KAYNAKÇA

Adıvar, H. E. (1926*). Mor Salkımlı Ev,* Londra: Özgür Yayınları.

Akkaya, A. (2013). Alıp Manaş Destanında Renkler. *Tarih Okulu Dergisi* (Journal of History School), 6/15, 527 – 544. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakjhs/issue/13536/163889 (erişim tarihi: 7.7.2013).

Aksöz, M. (2009). *Yazınsal Türler*. Konya: Çizgi.

Aksöz, M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*. Konya: Çizgi.

Aygün, M. (2010). Redewendungen mit Farbennamen im Deutschen und im Türkıschen. *e-Journal of New World Sciences Academy*. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186790 (Erişim tarihi: 10.7.2023).

Balcı, T. (2009). Grundzüge Der Türkisch - Deutschen Kontrastıven Grammatık. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T. (2015). Yaşar Kemal'in 'Kuşlar da Gitti' Romanı ve Almanca Çevirisindeki Renk Sözcükleri. *Yaşar Kemal Ödülü 2015 9. Uluslararası Sanat Günleri.* Adana: Öz Baran Ofset, 223-232.

Balcı, T. & Kanatlı, F. (2000): Türkçede Gelişme Eğilimleri: Önekimsilerle Eylem Türetimi. *TÖMER Dil Dergisi*, Ankara, Sayı 94, 65-74.

Bayer, N. G. (2012). *Gabriele Wohmann'ın Üç Romanında Toplumsal Eleştiri*, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.

Delice, H. (2012). *Altın Yay*. İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

Goethe, J. W. von (2013). *Renk Öğretisi* (Çev. İ Aka), İstanbul: Kırmızı Klasik Yapıtlar Dizisi.

Güntekin, R. N. (2013). *Yeşil Gece*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Ilgaz, R. (1950). *Sarı Yazma*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kemal, Y. (2004). *Sarı Sıcak,* İstanbul: *Yapı Kredi Yayınları*.

Kemal, Y. (2017). Sarı Sıcak. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kemal, O. (2007). *Kırmızı Küpeler*. İstanbul: Tekin Yayınevi.

Kulin, A. (2002). *İçimde Kızıl Bir Gül Gibi*. İstanbul. Deneme Yayınları.

London, J. (2010). *Beyaz Diş*. Ankara: İmge Yayınları.

Marquez, G. G. (2015). *Kırmızı Pazartesi*. Çev. İ. Kut, İstanbul: Can Yayınları

Ögel, B. (1971). *Türk Mitolojisi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Öztürk, A. O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk,* Bern vd.: Peter Lang.

Öztürk, A. O. (1998). "Türk Halk Türkülerinde Söz Kalıpları, Eğretileme ve Simgeler". *Pertev Naili Boratav'a Armağan*. Yay. Haz. Metin Turan. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yay., 257-284.

Pamuk, O. (2013a). *Benim Adım Kırmızı.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Pamuk, O. (2013b). *Beyaz Kale.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Petrov, G. (1923). *Beyaz Zambaklar Ülkesi'nde*. Koridor Yayıncılık, İstanbul.

Şafak, E. (2012) *Siyah Süt. Yeni Başlayanlar İçin Postpartum Depresyon*. İstanbul: Doğan Kitap.

Tevrat (2012). San Antuan Kilisesi, İstanbul: Sakofset.

Töller, M. (2005). *Die Farbsymbolik in den Kinder- und Jugendliteratur.* Hausarbeit, mgrin.com (erişim tarihi: 9.7.2013).

Wohmann, G. (1978). *Frühherbst in Badenweiler*. Darmstadt: Rowohlt Verlag.

EIN THEMENVERGLEICH IN AUSGEWÄHLTEN WERKEN VON STEFAN ZWEIG[70]

Öğr. Gör. Deniz Yeğin

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

denizyegin@anadolu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Behiye Arabacıoğlu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

bceliker@anadolu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Werken von Stefan Zweig, in denen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede festgestellt worden sind. Es wird versucht einen Vergleich zwischen je drei Novellen zu ziehen. Der Grund der Auswahl der folgenden Novellen bezieht sich darauf, dass es kurze Erzählungen sind, die simplifiziert den Verlauf darstellen. Obwohl die Novellen Anfang des 20. Jahrhunderts geschrieben worden sind, sind die Themen weiterhin aktuell und die Verwendung der schlichten Sprache steigert das Lesevergnügen. Zwei Themen fallen in Zweigs Werken besonders auf. Das eine ist eine Frau, die ihren Mann betrügt; das andere ist, sei es als Hauptfigur oder als Nebenfigur, ein unerfahrener Junge, der mit einer älteren Frau in Kontakt kommt.

In den thematisch untersuchten Novellen kommen die Themen „betrügende Frauen“ und „unerfahrene Jungen“ in den Vordergrund. Betrügende Frauen sind in den Werken „Angst“, „Brennendes Geheimnis“ und „Die Reise in die Vergangenheit“ zur Hand genommen. Die unerfahrenen Jungen sind im Rahmen von „Scharlach“, „Geschichte eines Untergangs“ und „Die Reise in die Vergangenheit“ behandelt worden.

[70] Dieser Beitrag ist eine stark überarbeitete und erweiterte Version des Vortrages, der auf dem *I. Internationalen Symposium für Fremdsprachendidaktik*, YABDILSEM Gazi-Universität, Türkei (2021) gehalten wurde.

Nach einer kurzen Biografie von Stefan Zweig werden mit der Reihe die Inhaltsangaben der erwähnten Novellen verfasst. Bei einer Inhaltsangabe werden sowohl Ort und Zeit der Handlung als auch die wichtigsten Personen vorgestellt, und die Handlung wird ohne Details erläutert. Mit anderen Worten, die ganze Handlung wird nicht umfassend, sondern so begrenzt zusammengefasst, dass der Vorgang bzw. die Geschichte folgerichtig, aber ohne Einzelheiten zielorientiert dargestellt wird (Kämper-van den Boogart, M., & Spinner, K. H. Eds. 2019). In der vorliegenden Arbeit werden jedoch die wesentlichen Merkmale der Person oder der Sache behandelt, sodass es verständlicher wird, was die Texte verbindet.

2. METHODE

Diese Arbeit stützt sich auf eine Qualitative Forschungsmethode, bei der es darum geht die Daten anhand Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalyse zu erheben. Laut Yıldırım und Şimşek (2021) werden bei der Qualitativen Forschungsmethode die Vorstellungen und Vorfälle objektiv, nachvollziehbar und umfangreich verdeutlicht. Bei dieser Arbeit, die eine literarische Werkanalyse ist, wird die Dokumentenanalyse angewendet, bei dem ein gedrucktes Material, das nicht nur schriftlich, sondern auch bildlich erhältlich sein kann, untersucht wird (vgl. Yıldırım und Şimşek, 2021). Bauer und Blasius (2014) schließen sich dieser Definition an aber fügen auch bei, dass Dokumente Texte sind, die entweder gedruckt oder handgeschriebene sind.

Im Rahmen dieser Vorgaben werden bei dieser Arbeit verschiedene Novellen mit anderen Worten gedruckte Werke von Stefan Zweig thematisch untersucht und vergleichend betrachtet.

3. KURZ ÜBER STEFAN ZWEIG

„Nur wer Helles und Dunkles,

Aufstieg und Niedergang erfahren hat,

nur der hat wahrhaftig gelebt“.[71]

Stefan Zweig wurde 1881 in Österreich geboren. Er stammt von einer wohlhabenden jüdischen Familie und wuchs in Wien auf. Während er Philosophie, Germanistik und Romanistik studierte, wurden seine ersten

[71] Zweig, S. (1992). *Die Welt von Gestern*, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Gedichte veröffentlicht, worauf seine Novellen folgten. Nach seinem Studium bemühte er sich, seine Karriere als Schriftsteller aufzubauen. Seine Sehnsucht in die Ferne führte ihn 1910-1912 nach Indien und Amerika. Laut Zweig (2015) meldete er sich zunächst -als 1914 der Erste Weltkrieg aufbrach- freiwillig für den Militärdienst an und arbeitete im Archiv des Wiener Kriegspressequartiers. Mit der Zeit bemerkte er, dass er ein Kriegsgegner ist und wurde ein Pazifist. Mit Hilfe eines Bekannten wurde er zuerst vom Militärdienst beurlaubt und 1917 ganz entlassen. Zwei Jahre lebte er in der Schweiz, wo er als Korrespondent für die Wiener Neue Freie Presse arbeitete. Dies war eine Gelegenheit, seine Ansicht über den Krieg und Politik zu äußern und zu kritisieren. Nach dem Krieg kehrte er nach Österreich zurück und heiratete. Von 1920 bis 1934 schrieb er zahlreiche Werke, die auch in mehrere Sprachen übersetzt oder auch verfilmt wurden.

Seine jüdischen Wurzeln machten sein Leben ab 1933 nicht einfach. Sein Haus wurde untersucht, weil er angeblich Waffen versteckt habe, seine Bücher und Filme wurden verboten und er wurde sogar auf die Liste der Autoren der Bücherverbrennungen gesetzt. 1934 emigrierte er nach London, wo er sich scheiden ließ und seine zweite Ehe machte. Bis 1940 lebte er in London und bekam auch die britische Staatsbürgerschaft (vgl. Enderlin, 2007).

Seine zweite Frau Charlotte Altmann (Lotte) begleitete ihn auf seinen Reisen. Zweig schrieb weiter und seine Bücher wurden in Schweden gedruckt. 1942 wählt Zweig den Freitod[72] mit seiner zweiten Frau Charlotte und sie sind in Petropolis an einer Überdosis Veronals –Schlaftablette- gestorben (vgl. Şahin Yılmaz, 2019: 17).

Stefan Zweig war in den 20-er und 30-er Jahren des 20. Jhs. einer der meistgelesenen und meistübersetzten Autoren in der deutschen Sprache. Laut Coşan (2020) ist es beispielsweise auch zu beobachten, dass Zweig als einer von vielen Repräsentanten der österreichischen oder jüdischen Literatur behandelt wurde. Und somit betont Coşan auch, dass die ersten Übersetzungen Zweigs in der Türkei bereits ab 1934 erfolgten. Die türkischen Leser lernten ihn dank des Übersetzers, Autors und Journalisten Burhan Arpad (1910-1994) kennen, der zum ersten Mal Zweigs Werke übersetzte (vgl. Karabulut, 2020).

[72] Siehe zu seiner Einstellung zum Krieg und zum Freitod Öztürk, 2016: 125-133.

4. ZUM THEMA „BETRÜGENDE FRAUEN“

„Niemand ist fort, den man liebt.

Liebe ist ewige Gegenwart“.[73]

Im Folgenden werden drei Novellen von Stefan Zweig zusammengefasst, deren gemeinsames Thema Frauen betrifft, die ihren Partnern nicht treu bleiben.

4.1. Die Novelle „Angst”

Irene Wagner ist eine verehelichte Frau mit zwei Kindern. Da ihr Mann Anwalt von Beruf ist, gehört sie der bürgerlichen Gesellschaft zu, die ein ruhiges und friedliches Leben führt. Sie lebt im Wohlstand, hat ein unbeschwertes und sorgloses Leben, ist immer im sicheren Hafen, auch zu Hause wird sie von Dienstmädchen bedient und muss sich auch nicht um die Kinder kümmern. Aufgrund ihrer Trauung, die sie mit jungen Jahren gemacht hat, kann sie jetzt als fast eine dreißigjährige Frau den Gefühlen des jungen Musikers nicht widerstehen. Obwohl der Lebensstyle, das geringe Einkommen und die abseitige Kleidung des Mannes Irenes Vorstellungen nicht entsprechen, findet sie das Neue und die Andersartigkeit anziehend. Das regelmäßige Treffen im Haus des Musikers wird für Irene zum gewohnten Alltag. Aber als sie eines Tages einer Frau begegnet, die sie bedroht, ihre heimliche Liebesbeziehung an den Tag zu bringen, gerät sie in Panik. Einerseits möchte sie sich solch eine Bedrohung nicht gefallen lassen, andererseits kann sie sich nicht von der wachsenden Angst, die vor Gefahr entsteht, abhalten. Doch da die Erpresserin nicht nur einmal, sondern öfters von Irene Schweigegeld verlangt, beginnt sie ihre Tage zu Hause zu verbringen und trifft ihren Geliebten nicht. An diesen Tagen wird es ihr bewusst, was sie alles verlieren wird, falls ihr liebevoller, zärtlicher Mann, der ihr immer das Schönste gönnt, ihre Liebesaffäre erfahren würde. Dass sie noch dazu die Erpresserin nicht ausfindig machen kann, weil sie zuerst dachte, dass sie die Freundin des Musikers ist, aber am Ende der Musiker sie überzeugt, dass er sie nicht kennt, bringt Irene durcheinander. Um sich von dieser merkwürdigen Lage zu befreien, entschließt sie Selbstmord zu begehen. Als sie jedoch in die Apotheke geht, um Morphium zu kaufen, tritt ihr Mann rein, der von Anfang an über die Beziehung mit dem Musiker wusste und die Erpresserin

[73] Zweig, S. (1919). *Legende eines Lebens. Ein Kammerspiel in drei Aufzügen*, Leipzig: Insel-Verlag.

selbst engagiert hatte. Und er gibt zu, dass er all dies gemacht habe, um seine Ehe zu retten.

4.2. Die Novelle „Brennendes Geheimnis“

Mathilde ist eine verheiratete Frau, die mit ihrem zwölfjährigen Sohn zur Erholung aufgrund seiner Krankheit in einem Hotel Urlaub macht. Ihr Mann ist Anwalt, der zwar Mathildes finanzielle Bedürfnisse erfüllt, aber Weiteres trotz seines privilegierten Lebensstils nicht zufrieden stellen kann. Er ist ein strenger und aggressiver Vater und Ehemann. Während des Aufenthalts im Hotel lernt sie einen jungen, gutaussehenden Baron kennen, von dessen Blicken und Worten sie so beeindruckt ist, dass sie ihm nicht widerstehen kann. Mathilde ist zwar fast schon im Reifenalter, findet es nicht anständig als eine Mutter mit jemandem zu flirten, aber als Frau erfüllt dieser charmanter Baron das, wonach sie sich sehnt. Der Baron hingegen will nur in seinem langweiligen Urlaub Bewegung schaffen und verführt Mathilde, indem er zuerst mit ihrem Sohn Kontakt aufnimmt. Am Anfang verbringen sie zu dritt Zeit, aber mit der Zeit stört dies die Erwachsenen, sodass sie sich heimlich treffen oder dem Kleinen eine Aufgabe geben, damit er ihnen nicht dauernd im Weg steht. Nach und nach kommt es so dazu, dass Mathilde ihrem eigenen Kind gegenüber Hass und Zorn empfindet und ihm eine Ohrfeige gibt. Yılmaz (2019) betont an diesem Punkt, dass die psychische Gewalt, die im Laufe der Handlung im Vordergrund steht, sich am Ende der Novelle in physische Gewalt verwandelt. Dabei war die Absicht des kleinen Edgars, seine Mutter von diesem gefährlichen Lügner zu beschützen, aber Mathilde ist so blind vor Liebe, dass sie das nicht einsehen kann. Jedoch hat sie am Ende, als Edgar allein das Hotel verlässt und zu seiner Oma geht, so viel Angst davor, dass Edgar seinem wütenden Vater vom Baron erzählt, was aber Edgar nicht macht und das Geheimnis für sich behält.

4.3. Die Novelle „Die Reise in die Vergangenheit“

Als eines Tages der Chef von Ludwig schwer krank wird, bittet er seinen Mitarbeiter, der in seinen frühen Zwanzigern ist, dass er sein Privatsekretär wird und von nun an in seine große Villa, wo er mit seiner Gattin und seinem elfjährigen Sohn wohnt, einzieht. Obwohl der schüchterne Ludwig es zuerst ablehnt, nimmt er letztendlich das Gebot an, um nicht seinen Job zu verlieren. Als die Gattin von G. Ludwig in seinem neuen Wohnsitz begrüßt, ist er auf der Stelle von ihren Worten, die ihre Dankbarkeit ausstrahlen, beeindruckt.

Aufgrund des freundlichen Empfangs, der Hilfsbereitschaft der Gattin, ihres strahlenden Gesichts, das ihm ein Wohlgefühl gibt, verliert er sein Herz an ihr. Als eines Tages der Chef aus geschäftlichen Gründen Ludwig beantragt, für zwei Jahre nach Mexiko zu gehen, ist er sprachlos. Einerseits wird er sehr viel Geld verdienen, andererseits muss er von seiner platonischen Liebe Abschied nehmen. Als er diese Nachricht der Gattin gibt, ist sie so entsetzt, dass sie ihre Gefühle nicht länger verbergen kann und plötzlich fällt sie Ludwig um den Hals und ihre Lippen treffen sich in einem unendlichen Kuss. Es sind die letzten zehn Tage, an denen sie sich heimlich bei jeder Gelegenheit umarmen, küssen, einander Liebesbriefe schreiben, aber die Frau kann sich nicht ganz hingeben, weil es das Haus ihres Mannes ist. Sie verspricht Ludwig, wenn er wieder zurück ist, es zu machen. Während seines Aufenthalts in Mexiko schreiben sie sich Briefe und sie führen eine leidenschaftliche Beziehung. Als Ludwig nach zwei Jahren zurückkehren will, bricht der Erste Weltkrieg aus, sodass er nicht nach Deutschland kommen kann. Währenddessen bricht auch der Kontakt zu der Frau ab. Ludwig heiratet, wird Vater von zwei Kindern. Als verkündigt wird, dass der Krieg zu Ende ist, macht sich Ludwig sorgen um die Frau. Ginge es der Frau gut, haben es der Chef und der Sohn überlebt? Er schreibt ihr einen Brief, erzählt von den letzten fünf Jahren, worauf auch er eine Antwort von der Frau bekommt. Der Chef sei gestorben, aber ihrem Sohn und ihr selbst ginge es gut und übermittelt auch Glückwünsche zur Hochzeit. Neun Jahre später hat Ludwig nach Deutschland eine Geschäftsreise, auf der er auf jeden Fall die Frau wiedersehen möchte. Sie treffen sich am Bahnhof und fahren mit dem Zug nach Heidelberg. Auf einer Seite ist die große Sehnsucht, auf der anderen Seite die Schüchternheit der Frau, die sie wie ein Magnet zueinander anziehen und dann wieder abstoßen. Als sie in Heidelberg in ein billiges Hotel ankommen und das Zimmer sehen, verstehen sie in was für einem Hotel sie sind. Weder die Frau kann ihr Versprechen verwirklichen, noch Ludwig kann sie dazu zwingen.

Gemeinsamkeiten

Betrügende Frauen

In diesen drei erwähnten Novellen bezieht sich die Gemeinsamkeit darauf, dass alle Frauen untreu sind und eine Affäre haben. Jedoch führt dieses Fremdgehen nicht zu einer Scheidung. Die Novelle hat in dieser Hinsicht ein offenes Ende, sodass es die Leser zum Nachdenken erregt. Auffallend ist auch die Festlegung

der Namen der Frauen in den Novellen. Das Paradox, das Stefan Zweig sehr geschickt entwickelt, erkennt man am Verlauf der Geschichte.

Ihr Vorname stammt aus dem griechischen „Irene“ und bedeutet „Göttin des Friedens“ und „Beschützerin der Ruhe, des Gesetzes“ (Roşu, 2012, s. 62). Jedenfalls war die Unruhe von Irene so groß, dass sie sich für den Freitod entschied, wovon ihr Mann sie aber abhielt.

Auf ähnliche Weise ist auch der Name „Mathilde“, dessen Bedeutung „mächtige Heldin/Kämpferin“ ist, eine präzise und ironische Benennung. Die Mathilde im Werk „Brennendes Geheimnis“ hatte weder die Macht in der Beziehung, da der Baron die Beziehung lenkte, noch wurde sie am Ende eine Heldin, sondern eher eine verängstigte und erschreckende Ehefrau, die nicht zu dem stehen konnte, was sie erlebt hatte.

Ähnlichkeiten

Die finanzielle Lage der Familien

In allen drei Texten ist zu sehen, dass sie im guten Wohlstand leben, wobei ihre Ehemänner arbeiten und die Frauen nicht berufstätig sind. Irenes und Mathildes Ehemänner sind Juristen und der Chef ist Vorstandsmitglied einer Fabrik. In drei Häusern sind Dienstmädchen eingestellt und die Frauen brauchen sich nicht um den Haushalt zu kümmern.

Die Frauen sind zugleich Mütter

Außer Irene, die Mutter von einer Tochter und einem Sohn ist, haben Mathilde und die Frau des Chefs einen Sohn, die fast im gleichen Alter sind. Die Beziehung mit ihren Kindern ist bei Irene und Mathilde nicht sehr intensiv. Sie haben wenig Kontakt, sind nicht liebevolle Mütter. Im dritten Text -Die Reise in die Vergangenheit- wird der Sohn nicht oft erwähnt, aber es ist festzustellen, dass Mutter und Sohn zusammen auf Veranstaltungen und Ausflüge gehen.

Das Alter und die finanzielle Lage des Liebhabers

Irene führt eine Beziehung mit einem jüngeren Mann, der Musiker ist und ein geringes Einkommen hat. Mathildes Urlaubsliebe ist zwar ein Baron, der auch jünger als sie ist, aber es wird erwähnt, dass er als Beamter bei der Statthalterei arbeitet. Ludwig ist erst 23 und arbeitet für den Mann seiner Geliebten.

Wie in vielen Werken von Stefan Zweig wird auch in diesen drei Novellen in das Thema Sexualität eingegangen. Das weibliche Bild erscheint als Objekt der Begierde für kurzfristige Affären oder Beziehungen oder auch ist die Frau von ihren Leidenschaften so umhüllt und fühlt sich in ihrem Körper so gefangen, dass sie in der Hoffnung ist, von einem Mann entdeckt und anerkannt zu werden und sie selbst akzeptiert, in gewisser Weise ein sexuales Objekt zu sein (vgl. Tuncer, 2020, s. 331). Obwohl Mathilde in diesem Sinne nicht eine intime Beziehung hatte, entstand eine Anziehung zwischen den beiden, wobei die Gefühle des Barons nicht echt waren und es sich nicht um eine wahre Liebe handelte, sondern nur um eine kurzzeitige Affäre.

Ebenfalls geht es in der Novelle „Die Reise in die Vergangenheit“ um gleiche Emotionen. Die Gefühle des jungen Ludwigs und der Frau sind gegenseitig, trotz der Anwesenheit ihres Mannes kommen sie sich zu Hause ein bisschen näher, aber ganz intensiv wird es auch bei ihnen nicht. Obwohl sie jahrelang auf den gewissen Moment gewartet haben, kommen sie sich auch im Hotel nicht näher.

Unterschiede

Dauer der Liebesaffäre

In der Novelle „Angst“ wird erläutert, dass sich Irene mit dem Musiker einmal in der Woche trifft und dies zu einer Gewohnheit wird. Es ist weder eine sehr lange noch eine kurze Affäre, die von Irenes Ehemann beendet wird. Im Gegensatz zu Irene erlebt Mathilde eine Urlaubsaffäre, die mit ein paar Tagen begrenzt ist. Die längste, aber nicht intime Beziehung wird in der Novelle „Die Reise in die Vergangenheit“ verfasst. Aufgrund des Arbeitswechsels kommen sich die Frau und Ludwig nur zehn Tage näher und müssen zwei Jahre auf das Beisammensein warten, was aber neun Jahre dauert.

Ehemann deckt die Liebesaffäre auf

In der Novelle „Angst“ erfährt Irenes Ehemann, dass seine Frau fremdgeht, verrät es ihr aber erst dann, als er sieht, dass seine Frau so ausweglos ist und an Selbstmord denkt. Obwohl er es von Anfang an wusste, bleibt er ruhig und plant, wie er seine Ehe retten kann. Im Unterschied dazu, hätte der Ehemann von Matilde es hören können, wenn der kleine Eduard nicht gelogen hätte. Die Beziehung zwischen Ludwig und der Frau dauerte eigentlich nur zehn Tage im

gleichen Haus und nachdem Ludwig nach Mexiko umgezogen war, schrieben sie sich zwei Jahre Briefe, sodass niemand von der Liebesaffäre wusste.

Beruht die heimliche Liebe auf Gegenseitigkeit?

Der Musiker, mit dem Irene eine heimliche Beziehung führt, ist in Irene verliebt. Das klärt sich, als Irene ihm einen Brief schreibt und mitteilt, dass sie ihn nicht treffen möchte. Der Musiker versteht das plötzliche Entkommen nicht und bittet sie wiederzusehen. Dies und weitere Ereignisse, wo Irene sich teilweise zurückhaltend teilweise beschuldigend verhält, bringt den Musiker durcheinander. Im Gegensatz zum Musiker liebt der charmante Baron von „Brennendes Geheimnis" Mathilde nicht. Er verbringt mit ihr nur Zeit, um sich im Urlaub nicht zu langweilen. Der junge Ludwig in „Die Reise in die Vergangenheit" verliebt sich sofort, als er der Gattin des Chefs im Haus begegnet. Obwohl er für zwei Jahre nach Mexiko fliegt, vergeht seine Liebe nicht, sondern er wird von Tag zu Tag ungeduldiger und wartet auf das Wiedertreffen mit der Frau. Doch als der Krieg ausbricht, kommt er erst nach neun Jahren zurück und trifft wieder die Frau, die er vermisst hat.

Aus diesen Ähnlichkeiten lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass alle drei Frauen, die Kinder und ein gutes Einkommen haben, trotz allem von jüngeren und auch nicht in bestem Zustand lebenden Männern beeindruckt werden. Es kommt nicht darauf an, wie oder wo man diesem Mann begegnet oder ob es ein langfristiges oder kurzfristiges Liebesverhältnis ist, falls in der Ehe emotional etwas fehlt, verlieren die Frauen ihr Herz an anderen Männern, die das Fehlende in deren Seele ergänzen. Auch laut Tuncer (2020) erscheint in den Geschichten von Stefan Zweig Liebe neben Leidenschaft und weiblicher Emotionalität als ein Phänomen das möglicherweise ihre schwächste Seite darstellt. Weiterhin ist es auch sichtbar, wie unterschiedlich die Perspektiven und Lebensweisen von Männern und Frauen in Bezug auf die Liebe sind.

5. ZUM THEMA „UNERFAHRENE JUNGEN"

„Jeder Glaube, der dem Geld oder der Macht dient,

nimmt Schaden an seiner Seele".[74]

[74] Zweig, S. (1982). *Die Heilung durch den Geist*. Mesmer-Mary Baker Eddy-Freud. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Im Folgenden werden drei Novellen zusammengefasst, deren Hauptfiguren oder Nebenfiguren aus jüngeren Männern bestehen, die noch nicht viele Lebenserfahrung haben.

5.1. Die Novelle „Scharlach"

Bertold Berger kommt wegen seines Universitätsstudiums nach Wien. Obwohl er viel jünger aussieht, aber schon fast 18 ist, übernachtet er zum ersten Mal außerhalb seines Hauses. Bis heute lebte er mit seinen Eltern und seiner kleinen Schwester in der Provinz, und diese Einsamkeit in einer Großstadt bringt ihn fast zum Weinen. Als er seinen Nachbarn Schramek kennenlernt, fühlt er wieder eine gewisse Unsicherheit, weil er Schramek gegenüber sehr unerfahren ist. Bertold wirkt sofort mit seiner Kleidung provinziell, raucht nicht, ist schüchtern, hat keine Erfahrung mit Frauen, ist nicht sehr kontaktfreudig, aber freundlich und loyal. Auch wenn er am gesellschaftlichen Leben teilnehmen möchte, verhindert sein geringes Taschengeld ihn unter Menschen zu sein. Sein erstes Näherkommen ist mit Karla, der Freundin von Schramek. Als alle drei eines Abends zusammen trinken, küsst Karla ihn plötzlich, was Bertold sehr berührt. An einem anderen Tag, als Schramek nicht anwesend ist, kommen die zwei sich noch etwas näher. Als Karla ihn mit verletzenden Worten beleidigt und er sich auf sie warf und sie verprügeln wollte, berührt Bertold zum ersten Mal einen Frauenkörper. Mit der Zeit bricht der Kontakt mit Schramek ab, Bertold macht mit der Schule nicht weiter, trödelt herum und hat einmalige Intimkontakte mit Frauen. Als er hört, dass die zwölfjährige Tochter seiner Hausbesitzerin an einer Infektionskrankheit Namens Scharlach leidet, dreht sich der Wind. Bertold kümmert sich um die Kleine, und währenddessen beschließt er, wieder mit seinem Medizinstudium weiterzumachen, verliebt sich in die Kleine, das Kind wird gesund und Bertold fühlt sich neugeboren. Doch Scharlach ist eine ansteckende Krankheit, sodass die Kleine es überlebt, aber Bertold nicht.

5.2. Die Novelle „Geschichte eines Untergangs"

Der Neffe des Priesters stammt aus einer ländlichen Gegend, ist ein schüchterner Junge, an dem man sofort erkennen kann, dass er nicht redeselig ist, weil er gleich rot wird und stottert, als Madame de Prie ihn anspricht. Madame de Prie ist die Mätresse eines Herzoges und wird vom König aus verschiedenen Gründen von Paris nach Courbepine verbannt. Nach einem lebendigen, festlichen Leben langweilt sie sich sehr und bemerkt auch, dass sie nicht wieder

in Paris willkommen heißt, so kann der Neffe eine vorübergehende Unterhaltung für sie sein. Doch der Priester denkt, dass die Frau die Macht hat, den Traum seines jungen Neffen, der in Paris studieren möchte, zu verwirklichen. Madame de Prie lädt ihn am nächsten Tag ein, um persönlich mit ihm zu sprechen. Der Junge tritt ins Zimmer, wo Madame de Prie ihn im Bett empfängt. Er weiß nicht mal, wohin er sich setzen soll, in seinen Knien wird es weich, wendet seine Blicke ab, was die Frau noch mehr ermuntert. Drei Tage später wird er ihr Geliebter, was aber nicht lange dauert. Der schüchterne, unerfahrene Junge verwandelt sich in einen selbstsicheren, arroganten Jungen, sodass er sie sogar schlägt, weil er sich nicht mehr die Beleidigungen von der Frau anhören möchte. Ein Tag vor dem Selbstmord von Madame de Prie ruft sie den Neffen wieder und macht ihm ein Stellenangebot, das aber nicht wahr ist. Sie will nur zum letzten Mal mit ihm zusammen sein, deshalb erfindet sie so eine Geschichte. Der junge Neffe hat auch nicht das Verhältnis von früher vergessen, aber er nutzt die Gelegenheit, weil er am Ende angeblich einen Job haben wird.

5.3. Die Novelle „Die Reise in die Vergangenheit“

Ludwig wächst in ärmlichen Verhältnissen auf und muss immer um sein Leben kämpfen. Anders ausgedrückt, er muss jeden Cent zweimal umdrehen. Während seines Studiums gibt er gleichzeitig den Kindern von Reichen Privatunterricht, wo er sich niemals wohlfühlt, weil er nicht in diese Welt gehört. Mit ausgezeichnetem Erfolg absolviert er sein Chemiestudium und wird in Frankfurt in eine große Fabrik empfohlen; wo seine Karriere immer aufwärts geht. Er ist ehrgeizig und will gutes Geld verdienen. Als sein schwerkranker Chef ihn darum bittet, sein Privatsekretär zu sein und in seine große Villa einziehen soll, lehnt er ihn zuerst ab. Aber als der Zustand des Chefs ernster wird, muss er umziehen. Wieder mit den gleichen Gedanken, dass er sich auch in diesem Haus nicht wohlfühlen wird, geht Ludwig. Jedoch wird er von der Gattin des Chefs so herzlich empfangen, ist er erleichtert und der 23-jährige verliebt sich sogar in die Frau. Jahrelang unterdrückt er seine Gefühle und niemand weiß von seiner platonischen Liebe, bis er beauftragt wird für zwei Jahre nach Mexiko zu ziehen. Als die Gattin dies hört, versteht Ludwig, dass seine Liebe gegenseitig ist. Sie führen zwei Jahre eine Fremdbeziehung, aber mit dem Ausbruch des ersten Weltkriegs bricht der Kontakt ab, erst nach neun Jahren treffen sie sich wieder.

Gemeinsamkeiten

Armseligkeit, Schüchternheit und Unerfahrenheit

Die Hauptfiguren in den Novellen „Scharlach“ und „Die Reise in die Vergangenheit“ und die Nebenfigur in der Novelle „Geschichte eines Untergangs“ sind Kinder bzw. jetzt junge Männer aus armen Familien. Da sie kein soziales Leben hatten, sind sie zugleich sehr schüchtern, nicht redeselig und können nicht sofort mit Anderen insbesondere mit Frauen Kontakt schließen und hatten auch aus diesem Grund keine intime Beziehung mit Frauen. Außerdem befinden sich die Personen, die Zweig in seinen Werken behandelt, in einer körperlichen und seelischen Krankheit bzw. Krise und sind von gemischten Gefühlen geprägt (Kayğın, 2014, s. 22). Die Gefühle oder die Gefühlsveränderungen von Bertold oder des jungen Neffen in den Novellen „Scharlach“ und „Geschichte eines Untergangs“ bestätigen dies; auch Ludwig verdrängt seine Gefühle anfangs bis er verstand, dass es sich nicht um eine einseitige Liebe handelt.

Ähnlichkeiten

Das Alter der jungen Männer

In allen drei Novellen sind die jungen Männer im Studentenalter. In der ersten Novelle „Scharlach“ und in der zweiten Novelle „Geschichte eines Untergangs“ handelt es von zwei jungen Männern, von denen einer mit siebzehn nach Wien kommt, um zu studieren und der andere von einem Studium in Paris träumt, woraus man feststellen kann, dass er auch im gleichen Alter ist. Die Hauptfigur in der dritten Novelle „Die Reise in die Vergangenheit“ hat neulich sein Studium beendet und ist 23 Jahre alt, als die Handlung beginnt.

Unterschiede

Wahre Liebe

Außer Ludwigs Liebe in der Novelle „Die Reise in die Vergangenheit“ ist keine Liebe wahr. Er liebt die Frau von Anfang an und trotz der Ferne und jahrelanger Sehnsucht vergeht seine Liebe nicht. Bertold ist nicht verliebt, nur weil er zum ersten Mal so nah zu einer Frau kommt, ist er von ihrer bezaubernden Wirkung beeindruckt; andererseits ist es die Freundin von seinem Freund und möchte ihm nichts Schlechtes antun. Der Neffe des Priesters dagegen hat eine Beziehung mit einer älteren Frau, aber kommt schnell von ihr weg, als er ihr

wahres Gesicht sieht. In diesem Zusammenhang sollte das Thema Hierarchie nicht unerwähnt bleiben. Laut Çakıroğlu (2015) werden Menschen aufgrund der Hierarchie in der unteren Schicht unterdrückt und führen ein erbärmliches Leben, das sie unglücklich und unruhig macht und können das Leben nicht genießen. Wenn wir uns dagegen auf die obere Schicht konzentrieren, wird deutlich, dass sie abgesehen von ihrem Besitz und Wohlstand von Statussucht geblendet sind und ihre menschlichen Grundwerte unzureichend sind. Je stärker die Hierarchie ist, desto schneller geht auch der Verlust der Menschlichkeit vor. Stefan Zweig wurde aufgrund seiner jüdischen Wurzeln als zur unteren Schicht angehörig angesehen, was man in seinen Werken als Wiederspieglung auch erkennen kann. Sind demzufolge die Schüchternheit von Bertold, anfangs die Naivität des Neffen, die ehemalige mächtige Madame de Prie und der junge Ludwig, der in dem Haus seines Chefs wohnt nicht die Spiegelung der Hierarchie?

Mögen junge Männer mächtige Frauen?

Die angebliche Macht von Madame de Prie, der Einfluss, den sie auf jeden hat, beeindruckt den Neffen. Er träumt davon, in Paris zu studieren und auch am Ende der Novelle einen Arbeitsplatz mithilfe von Madame de Prie zu finden. Einerseits nutzt er das Interesse der Frau aus, andererseits hofft er seine Träume zu verwirklichen. Im Gegensatz zu dem Neffen bekommt Bertold Schmetterlinge im Bauch, als er mit Karla, die ungefähr in seinem Alter ist, aber sehr leichtsinnig sogar liederlich, körperlich näherkommt. Die Gattin des Chefs hingegen lebt in sehr gutem Zustand, aber Ludwig ist nicht davon beeindruckt, sondern von ihren Worten und ihrer Ausstrahlung. Wie in Stefan Zweigs Leben, das er im Exil intensiv erlebt hat, stehen auch in seinen Werken Motive wie Schmerz, Leidenschaft und Ehrgeiz immer im Vordergrund (vgl. Kayğın, 2014, s.23). Dementsprechend ist zu erwähnen, dass der Ehrgeiz von dem Neffen, der Schmerz von Bertold und die Leidenschaft des jungen Ludwigs, die jahrelang nicht vergangen ist, ein Widerschein der Erlebnisse von Stefan Zweig sind.

Die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der jungen Männer sind unübersehbar. Aufgrund ihres Alters und auch in dieser Hinsicht kein Kontakt zu Frauen, fiebern sie sehr schnell nach Frauen, besonders wenn die Frau attraktiv und anlockend ist, weckt dies das Interesse der Männer. Allerdings dauert es aber auch nicht lange, bis sie sich wieder zusammenreißen und sich wieder beherrschen können.

Das Abenteuer, das sie mit den Frauen erleben, verletzt zwar ihr Herz, doch sie werden somit reifer. Laut Akyıldız Ercan und Balkaya (2019) stehen in Stefan Zweigs Werken im Mittelpunkt die Themen Schuldgefühl, Besessenheit und Spielereien des Verstandes. Als Bertold Karla näherkommt und dann im Stich gelassen wird, die Stimmungsschwankungen von Madame de Prie, die tiefe Reue von Ludwig, weil er sich in die Frau seines Chefs verliebt hat, verdeutlichen die Feststellung.

6. SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Arbeit hat sich mit den Novellen von Stefan Zweig beschäftigt, die ihren Ähnlichkeiten, Unterschieden und Gemeinsamkeiten entsprechend auserwählt worden sind. „Angst“, „Brennendes Geheimnis“ und „die Reise in die Vergangenheit“ heißen die Werke deren gemeinsames Thema „Frauen sind, die ihre Männer betrügen“. Zunächst wurden nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Ähnlichkeiten und Unterschiede nach kurzer Zusammenfassung der Novellen erwähnt. Anschließend wurde anhand drei weiterer Werke von Stefan Zweig, deren gemeinsames Thema auf „Jungen beruhen, die keine Beziehungserfahrung haben“, hingedeutet.

Bei dieser Arbeit geht es an erster Stelle darum, Themen in einem literarischen Werk zu vergleichen. Laut Aytaç (1997) werden in der vergleichenden Literaturwissenschaft zwei Werke, die in verschiedenen Sprachen verfasst sind, in Bezug auf Thema, Gedanken und Form untersucht. Allerdings sollten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgefunden und dann die Gründe dafür interpretiert werden. In dieser Arbeit handelt es sich jedoch nicht um Werke, deren Sprachen unterschiedlich sind, sondern darum, Stefan Zweigs deutschsprachige Novellen thematisch zu vergleichen.

Literarische Texte lesen, interpretieren und vergleichen erbringt andererseits einen Beitrag zu landeskundlichen Themen, die den Lesern eine neue Perspektive eröffnen und eine Wissenserweiterung bieten. Wie auch Bettermann (2001) ausdrückt, sind sie „die Träger der landeskundlichen Inhalte“. Die Leser können aus den Texten die Kultur, den Alltag, die Geschichte und auch die Gebräuche lernen.

Doch Zeuner (2001) vertritt eine Gegenmeinung und erwähnt:

„Literarische Texte sind erschwerte Texte, oft sehr komplex, mehrdeutig und nicht spontan verständlich. Sie vergrößern die Mühen und Schwierigkeiten für

den fremdsprachigen Leser unnötig. Literarische Texte sind zur Vermittlung landeskundlichen Wissens ungeeignet, weil sie keine dokumentarisch objektiven Texte, sondern höchst subjektive, perspektivische Texte sind“ (Zeuner 2001: 92).

Eine andere Funktion haben auch literarische Werke im Fremdsprachenunterricht. Durch das Einsetzen der Literartur im Unterricht. Laut Çakır (2008) sollte das Erlernen einer Sprache nicht mit dem Lernen der Grammatikregeln gleichgestellt werden. Wenn Studenten nicht einige Werke aus der Originalquelle lesen, können sie nicht gut ausgebildete Absolventen sein, ganz im Gegenteil wird ihnen die Kreativität fehlen und auch werden sie der Kultur deren Sprache sie lernen fremd sein.

Wie auch Çakır, ist Medni (2010) in derselben Auffassung und erklärt, dass es für die erlernte Sprache eine große Auswahl von Methoden und Materialien gibt, damit die Sprache auch dauerhaft bleibt. Literatur sei ein entscheidender Bestandteil von Sprachen. Daher ist die Verwendung literarischer Materialien (Geschichten, Märchen, Theaterstücke, Fabeln, Gedichte, Kurzgeschichten, Erinnerungen, Essays, Humor, Karikaturen, Witze usw.) im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig, und man kann sie für jede Sprachlernfertigkeit im DaF- Unterricht einsetzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch eine thematische Analyse der literarischen Werke die Leser einen tiefen Einblick für die Handlung und Hauptfiguren erlangen. Auch fördert es die Kompetenz ein Thema zu interpretieren und detailliert zu kritisieren. Weiterhin lernt man andere Gedanken und Ideen, womit auch möglich ist die Kommunikation zu verstärken.

LITERATUR

Akyıldız Ercan, C., & Balkaya, D. (2019). Stefan Zweig’ın “Sabırsız Yürek” Adlı Romanında Acıma ve Suçluluk Duygusu. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *62*, 305-316.

Aytaç, G. (1997). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, Istanbul: Gündoğan Yayınları.

Bauer, N. und Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bettermann, R. (2001). *Texte als Träger von Landes-und kulturwissenschaftlichen Informationen*. In: Helbig, G. (u.a.) (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 19.1, Berlin, New York: de Gruyter 1253-1262.

Coşan, L. (2020). Die Rezeption Stefan Zweigs in der Türkei. In: Öztürk, Ali Osman / Sakallı, Cemal / Öncü, Mehmet Tahir (Hrsg.). *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei I*, Berlin: Logos, 265-290.

Çakır, M. (2008). Yabancıl Dil Öğretimi ve Edebiyat İlişkisi, Ağıldere, Suna / Ceviz, Nurettin (ed.),*Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (22-23 Kasım 2007). Bildiriler*, Ankara: Bizim Büro Basımevi, s. 255-258.

Çakıroğlu, Ş. (2015). Stefan Zweig'in „Değişim Rüzgârı" Adlı Yapıtında Hiyerarşi Sorunsalı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 82-101.

Enderlin, R. (2007). *Stefan Zweig In Einem Biographischen Essay Franz Werfels: "Stefan Zweigs Tod"*. München: Grin Verlag.

Kämper-van den Boogart, M. & Spinner, K. H. (Eds.). (2019). *Lese-und Literaturunterricht: Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle*. wbv Media GmbH&Company KG.

Karabulut, M. (2020). Dünün Dünyası Işığında Stefan Zweig'ın Hayatı. *Doğu Esintileri*, (12), 249-252.

Kayğın, Ş. (2014). Stefan Zweig'in "Acı Duygular" Adlı Romanında Özyaşamöyküsünden İzler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, *1*(13), 17-24.

Medni, B. (2010). *Arapça Öğretiminde Edebi Materyallerin Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, A. O. (2016). Entfremdung durch Kriegserfahrung bei Stefan Zweig. Szabolcs Janos (Hg.): *Umwandlungen und Interferenzen. Grosswardeiner Beiträge zur Germanistik*, Bd. 13, Präsens Verlag, Wien, 125-133.

Roşu, P. M. (2012). Zur Figur der Ehebrecherin in Stefan Zweigs Novelle Angst. *Temeswarer Beiträge Zur Germanistik. Band 9*, 61. Temeswar: Mirton Verlag.

Şahin Yılmaz, Z. (2019). Psychologische Gewalt in der Novelle "Brennendes Geheimnis" von Stefan Zweig. *Kesit Akademi Dergisi, 5*(21), 12-30.

Tuncer, C. (2020). Stefan Zweig'in Öykülerinde Kadın İmgesi: Cinselliğe ve Ötekiliğe Hapsol(un)muş Bedenler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, *1*(47), 327-341.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und Interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. Technische Universität Dresden Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/ Institut für Germanistik Lehrbereich DaF.

Zweig, S. (2015). *Üç Büyük Usta: Balzac, Dickens, Dostoyevski*. Deniz Banoğlu (Çev). İstanbul: Yordam Kitap.

Zweig, S. (2018). *Bir çöküşün öyküsü.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zweig, S. (2019). *Kızıl*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zweig, S. (2019). Geçmişe yolculuk. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zweig, S. (2019). *Korku*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zweig, S. (2020). *Yakıcı sır.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

BAZI ALMANCA BİÇEM TERİMLERİNİN TÜRKÇE KARŞILIKLARINA DAİR

Prof. Dr. Munise Aksöz

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Başkanı

muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Edebiyatta kullanıldığı gibi günlük hayatta da kullanılan biçemlerin çoğunlukla ne oldukları ve onları birbirinden ayırt eden özellikleri hakkında yeterince bilgi bulunmamaktadır. Genel okuyucu ya da dinleyici, dilsel oyun niteliğine sahip bu biçemlerin farkına varabilirse, biçemi kullananın amacını da ortaya çıkartmış olacaktır. Biçemler politik söylemler, reklamlar gibi hayatı kapsayan birçok alanda kimi zaman bilinçli kimi zaman bilinçsizce kullanılmaktadır.

Türkçede kullanılan kimi biçemlerin ne yazık ki Türkçe karşılığı bulunmamakta ya da yanlış biçem türü adı altında sınıflandırılmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı, ele alınanların hepsi için geçerli olmasa da, Türkçede karşılığı olmayan bazı biçemleri adlandırmaya çalışmaktır. Böylelikle az da olsa karışıklığa neden olan bazı biçemler için bir açıklık getirilmiş olunacaktır.

Çalışmada ele alınan bazı biçemler dilbilim alanı ile de ilgilidir. Bu nedenle bu biçemlerin dilbilimsel adlandırmalarına da yer verilecek ve bu adlandırmaların biçemin işlevine uygun olup olmadığına bakılacaktır.

Çalışmada irdelenecek olan biçemler "Anakoluth" (yarım cümle biçemi), *"Aposiopese" (yarıda kesme), "*Ellipse" (eksilti), "Brachylogie" (sözün kısası), *"Syllepse" (çiftleme),* "Zeugma*" (ilişkilendirme)* ve "Anapodoton" 'eksik bağlaçlı'*dır. Sıralanan bu biçemlerin birbiri ile yakınlığı bulunmakla beraber kullanım ve işlev farkları vardır.*

2. ALMANCA TERİMLER VE TÜRKÇE KARŞILIKLARI

2.1. Anakoluth / Yarım Cümle Biçemi

"Anakoluth" sözcüğü Yunanca kökenlidir ve "an" ve "akolauthon" sözcüklerinden türetilmiştir. "an" "sız", "siz", "olmadan" anlamına gelirken "akolauthon" "ardından gelen", "takip eden" anlamlarına gelmektedir. Bu

durumda iki sözcük birleştirildiğinde "ardından gelen olmayan", "takip edilmeyen" ya da "takipsiz" anlamalarına gelmektedir. Anlamından yola çıkarak alışılagelmiş cümle akışının olmadığı, cümlenin yarıda kesildiğini göstermektedir. Kısaca cümledeki olağan sözcük akışının olmamasıdır. Özellikle konuşma dilinde çok yaygın olan "Anakoluth", konuşunun bir duyguyu ya da düşünceyi anlatırken konudan konuya ve böylece sözceler arasında kopukluk, ilgisizlik ve bağlantısızlık oluşmasıyla ortaya çıkar. Bu durumda cümle / söz yarım kalır ve anlaşılmayabilir. "Yarım cümle" denmesini önerdiğim bu biçem kimi zaman yanlış anlatım olarak değerlendirilse de, bir konuşma esnasında toplumsal ya da duygusal bir konuşmayı öne çıkarmak, vurgulamak için bilinçli olarak kullanılan bir söz sanatı da olabilir (Schweikle ve Schweikle 1990: 12; Träger 1989: 25).

Bu biçemi her türlü edebiyat türünde görmek olasıdır. "Yarım cümle" biçeminin üç çeşidi bulunmaktadır.

1. Tamamlanmamış, yarıda kesilmiş cümle

2. Cümlenin yarıda kesilip beklenmedik bir şekilde, farklı cümle yapısı ile devam etmesi

3. Cümlenin konuşmacı tarafından tamamlanmadan düzeltilmesi

2.1.1.Yarıda Kesilmiş Cümle

Yazarın veya konuşmacının başladığı cümleyi yarıda keserek cümlenin okur ya da dinleyen tarafından tamamlanmasını bekleyen bir söz sanatıdır:

"Seni elime bir geçirirsem…"

Yarım bırakılmış bu kızgınlık cümlesinde okur cümleyi kendisi tamamlamak zorundadır. "Seni elime geçirirsem öldüreceğim" gibi. Cümlenin can alıcı, önemli noktası söylenmemiştir. Bu nedenle de bu şekilde yapılan "yarım cümle biçemi" (Anakoluth) "yarıda kesme biçemi" (Aposiopese) olarak da bilinmektedir. "Yarıda kesme biçemi" (Aposiopese) ile ilgili açıklama daha sonra yer alacaktır.

2.1.2.Cümlenin Yarıda Kesilip Farklı Cümle Yapısı İle Devam Etmesi / Yarıda Kesilen ve Farklı Devam Eden Cümle

Bu yapıdaki "yarım cümle" biçeminde (Anakoluth) genelde cümle yarıda kesilir ve okurun beklemediği bir şekilde devam eder. Böylelikle birinci cümle

tamamlanmamış olur. Biçem bu şekli ile kullanılırken yarıda kesilen birinci cümlenin sonuna noktalama işaretlerinden uzun çizgi ya da sıralı noktalar kullanılmaktadır ve ondan sonra yeni bir cümle ile devam edilmektedir:

"Ben senden kaçtım ve -

Tanrım! Halimi görüyorsun, lütfen buna bir son ver."

Örnekte de görüldüğü gibi ifadenin birinci kısmı yarıda kesilmiş ve arkasına tamamen farklı bir cümle ile devam edilmiştir. Görüldüğü gibi duygusal bir ifade söz konusudur.

2.1.3.Cümle Tamamlanmadan Düzeltilmesi / Yarıda Kesilen ve Düzletilen Cümle

Cümleyi kuran kişi cümlesini tamamlamadan düzeltme yoluna gitmektedir. Kısaca konuşmacı konuşma esnasında kullandığı bir sözcük yerine başka bir sözcük ile düzeltme yoluna gider. Bu oluşum genelde eşanlamlı sözcüklerin kullanılması ile yapılmaktadır. Amaç konuşmaya bir çarpıcılık kazandırmak ve vurgu yapmaktır.

"O sana çok şey … her şeyini borçlu."

Bu örnekte de görüldüğü gibi yine duygusal bir ifade söz konusudur.

Yarım cümle biçemi (Anakoluth) genelde edebiyatta günlük dilin taklit edilmesi gerektiği zaman kullanılmaktadır. Bunun dışında bir olaya duygusallık, telaş, kargaşa havası verilmek istenildiğinde önem taşımaktadır.

Yarım cümle biçemi (Anakoluth) edebiyatçının kullanım amacına göre konuşturduğu figürün eğitim seviyesinin düşük olduğunu da gösterebilmektedir. Kısaca, amaca göre figüre canlılık, hareket, telaş verebildiği gibi onu eğitimsiz de gösterebilmektedir. Yazar bunu metin içerisindeki bütünlükle okuyucusuna sunmaktadır.

Biçemin Türkçe ismine bakıldığında "Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü"nde "caymaca" (s. 58), "Dil Derneği'nin Yazın Terimleri Sözlüğü"nde ise "devrik tümce" (s. 36) olarak adlandırıldığı görülmektedir. Ancak yapılan bu adlandırmalar tam anlamı ile biçemin işlevini yansıtmamakta ya da sadece bir işlevini kapsamaktadır. Biçemin yukarda da gösterildiği gibi üç türü bulunmaktadır:

- Yarıda kesilen cümle
- Yarıda kesilen ve farklı devam eden cümle
- Yarıda kesilen ve düzletilen cümle

Biçemin üç türüne bakıldığında ortak olan özelliğin cümlenin yarıda kesilmesidir. İlkinde cümle tamamlanmamakta, ikincisinde devrik olmakta, üçüncüsünde ise düzelterek ifadeden cayma vardır. Görüldüğü gibi sözlüklerdeki adlandırmaların her biri içlerinden sadece bir tanesini kapsamaktadır. Bu nedenle "yarım cümle" biçemi olarak adlandırmak daha uygun olacaktır.

2.2. Anapodoton /Eksik Bağlaçlı Biçem

Eksik Bağlaçlı Biçem (Anapodoton) "yarım cümle" biçeminin (Anakoluth) özel bir durumudur. Cümlenin hatalı olduğunu gösteren bir biçemdir.

Bir cümlede "hem … hem de", "ya … ya da", "ne ... ne de", "gerçi … ama", "yalnız o değil … aynı zamanda" "ne … o kadar" gibi parçalı bağlaçlardan sadece ilk bağlacın kullanılmasını ve ikincisinin yer almamasını gösteren bir biçemdir.[75]

"Anapodoton" Yunanca kökenli olup "geçersiz", "değersiz" anlamına gelmektedir. Bundan yola çıkarak parçalı bağlaçların ilkinin değersizleştirilmesine, geçersiz olmasına yöneliktir; onu tamamlayacak olan ikinci bağlaç kullanılmadığından dolayı cevap verilmemektedir (Wilpert 1989. 30):

"Bugün akşam hem onun doğum gününü kutlayacağız [hem de] dışarıya çıkıp eğleneceğiz."

"Gerçi önemli olan sensin. [ama] Onu korumalısın."

Örneklerde de görüldüğü gibi ikinci bağlacın kullanılmaması ile normal cümle kuruluşu sekteye uğramakta, yanlış olmaktadır. Bu kullanım tarzı konuşmacının yanlışı olarak algılansa da "eksik bağlaçlı" biçem (Anapodoton) bilinçli bir şekilde kullanılmaktadır. Bunu yaparken de sadece ikinci bağlacın kullanılmaması söz konusu değildir, aynı zamanda cümlenin başka öğeleri de eksik bırakılabilir:

[75] Parçalı bağlaçlar için bak. Balcı (1998).

"Sen benim için hem bir aile…[…] sen benim ne demek istediğimi biliyorsun."

Görüldüğü gibi cümle hem tamamlanmamış hem de gidiş hattı değiştirilmiştir. Böylelikle dinleyen ya da okuyan kişi boşlukları kendisi doldurmak zorundadır. Bu örnekte de biçemin "yarım cümle" biçemine (Anakoluth) yakınlığı görülmektedir.

Biçem edebi eserlerde genelde diyaloglarda görülmektedir. Bu şekilde dile bir canlılık, bir telaş havası verilmek istenmektedir.

Sözlüklerde yer almayan bu biçeme oluşturuluş şeklinden dolayı "eksik bağlaçlı" biçem diye adlandırmak mümkündür.

2.3.*Aposiopese/ Kesinti/ Yarıda Kesme Biçemi*

"Yarıda kesme" biçemi (Aposiopese) tüm edebi türlerde görülebilmektedir. Yunancadan gelen sözcük "yarıda kesmek", "susmak" anlamına gelmektedir. *Bu biçemin özelliği, asıl söylenmek istenilenin söylenmeden, önemli olanın belirtilmeden cümlenin bilinçli olarak yarıda kesilmesidir. Böylelikle dinleyici ya da okur söylenmek istenileni kendi bulmak zorundadır (Best 1994: 43). "Eksilti" (*Ellipse) biçeminin özel bir biçimidir, aynı zamanda *"sözün kısası" (*Brachylogie) biçemi ile yakınlığı bulunmaktadır:

"Seni elime geçirirsem…"

Okur cümlenin devamını tamamlamak zorundadır. Yapılan tehdit yarıda kalmıştır. Cümle aynı zamanda "*eksilti"* biçemidir (Ellipse), çünkü dilbilgisel olarak tamamlanmamıştır. Genelde bu biçem tehdit cümlelerinde görülmektedir. Kurulan cümlelerde önemli olanın söylenmeden yarıda bırakılmasını içeren tüm cümleler bu biçeme girmektedir:

"Ben seni..."

Diyaloglarda çok kullanılan bu biçem ile günlük dil kullanımının havası verilmektedir. Böylelikle anlatım gerçekçi kılınmakta ve dinleyen ya da okuyan ile yakınlık kurulmaktadır.

"Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü" bu biçemi "kesinti" olarak adlandırmaktadır. Ancak biçemin daha anlaşılır olması açısından Türkçede "yarıda kesme" biçemi olarak adlandırmak daha uygun olacaktır.

2.4. Ellipse / "Eksilti" Biçemi

"Ellipse" Yunanca kökenli bir sözcüktür ve "eksik, eksiklik, kusur, noksanlık" gibi anlamlara gelmektedir. Aslında bu anlamından yola çıkarak biçemin neyi kapsadığını da çıkarmak olasıdır. "Eksilti" (Ellipse) biçemi bir cümlenin dilbilgisel olarak tamamlanmamış ve böylelikle kısaltılmış olmasını kapsamaktadır. Biçem olarak cümlenin önemsiz kısımları eksik bırakılmakta, böylelikle de ifade kuvvetlendirilmektedir; bu yapılırken içerik açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu biçeme özellikle de bir tartışmayı, ağız dalaşını, sözlü kavgayı yansıtmak için çok başvurulmaktadır. "Eksilti" (Ellipse) biçemi her zaman bir şey kısa ve öz bir şekilde ifade edileceği zaman kullanılmaktadır. Böylelikle önemsiz olan atılır ve önemli olana vurgu yapılmış olur (Habsicht ve Lange 1995: C.3: 50; Grützmacher 1987: 16):

"Önce iş [gelir] sonra eğlence [gelir]"

Yukarıdaki örnekte yüklem olan "gelir" açık yazılmasa da örtük şekildeki varlığı anlaşılmakta ve anlatım daha etkili olmaktadır. Bu biçem özellikle gazete manşetlerinde çok görülmektedir. Günlük dilde, ağız dalaşlarında, duygusal ifadelerde çok sık kullanılır.

Anlatı kuramında ise "eksilti" (Ellipse) biçemi aynı zamanda "bilgi eksikliği", "saklanan bilgi" anlamına da gelmektedir. Anlatıcı bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bilgiyi vermemektedir. Bilginin okurdan saklanması özellikle polisiye romanlarında çok görülmektedir.

Burada şunu vurgulamak gerekir; eğer bir ifadede önemli bir kısım eksik bırakılmışsa o zaman bu "eksilti" biçemi değil, "eksilti" biçeminin (Ellipse) özel bir biçimi olan "yarıda kesme" (Aposiopese) biçemidir.

"Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü" (Vardar ve Güz 1988: 95) ve 'Dil Derneği'nin "Yazın Terimleri Sözlüğü" (Göğüş ve Oğuzkan 1998: 45) bu biçemi "Eksilti" olarak adlandırmaktadır. Bu biçemde cümlede eksik bırakılan öğeler olduğundan verilen adlandırma içeriğine uygun düşmektedir.

2.5. Brachylogie/ "Sözün Kısası" Biçemi

"Brachylogie" terimi Yunanca iki sözcükten türetilmiştir. "brachys" "kısa" anlamına gelirken "logos" "sözcük" anlamındadır. Yani "kısa söz", "sözün kısası", "ifade de kısalık" olarak aktarılabilir. Bu biçemde önemli olan bir şeyi kısa ve öz ifade etmektir (Habsicht ve Lange 1995: C. 2: 13). Edebiyatta bir

ifadeyi kısa ve öz bir şekilde olabildiğince çarpıcı ve etkili söylemektir. Böylelikle edebi bir eserde büyük etki yaratmak amaçlanmaktadır:

"Kadın: Getirdin mi?

Adam: Getirdim.

Kadın: Nerede buldun?

Adam: Bildiğin yerde."

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi kurulan diyalogda figürler birbirini anlamaktadır. Okuyan ya da dinleyen ise olayın öncesini bildiği için eksik bırakılan yerleri tamamlamaktadır.

Bu biçem özellikle diyaloglarda kullanıldığında bir telaşı, kargaşayı yansıttığı gibi aynı zamanda hız kazandırmaktadır.

Bunların dışında edebiyatta günlük dili taklit edebilmek için de kullanılmaktadır. Ayrıca edebi figürlerin düşünce dünyası da yansıtılabilmektedir.

Türkçe sözlüklerde bu terimin karşılığı bulunmamaktadır. Cümlelerin kısa tutulması, karşılıklı anlayabilecek kadar sözcüklerin kullanılmasından dolayı bu biçeme Türkçede "sözün kısası" (Brachylogie) biçemi demek uygun olarak görülmüştür.

2.6. Syllepse / "Çiftleme" Biçemi

"Syllepse" ya da "Syllepsis" eski Yunancadan gelen bir sözcüktür ve "özetlemek", "özet", "bir araya getirmek" anlamlarına gelmektedir. Bu biçem de "sözün kısası" biçemi (Brachylogie) gibi sözcük tasarrufu yapılan biçemlerden biridir. Cümledeki bir öğenin, cümleyi kısaltmak için kullanılmamasıdır. İsim, fiil, nesne, tekil, çoğul, çekim halleri gibi sözcüklerin cümlenin geri kalanına uyup uymadığına bakılmaksızın bir kez kullanılması şeklinde görülebilir. Genelde de yüklem kullanılmaktadır.

"Çiftleme" (Syllepse) biçemi sözcük tasarrufuna yönelik bir biçemdir. Tek bir defa kullanılan cümledeki bir öğe cümledeki farklı anlamları tamamlamaktadır. "Çiftleme"de (Syllepse) anlamsal bir belirginsizlik amaçlanmamaktadır. Amaç sadece kısaltmaktır (Harjung 2000: 411-412).

"Evimin ve kaderimin yoluna gittim."

Ya da

"Ocaktaki ve evdeki tencere kaynamıyor."

Burada "evin yoluna gitmek" gerçek anlamda bir yolda yürüyerek amaçlanan hedefe varmak anlamını içerirken, ikinci kısımda "Kaderimin yoluna gittim" ifadesinde tamamen başka bir anlam içermekte ve mecaz olarak kullanılmaktadır. Günümüzdeki kullanım alanına bakıldığında daha çok "ilişkilendirme" (Zeugma) biçemine yaklaştığı görülmektedir. Dilbilgisel olarak bakıldığında doğru kurulmuş bir cümle olsa da, yüklemi iki anlamda kullanarak birbirinden tamamen farklı anlamlarda kullanmak söz konusudur. Bunu yapabilmek için de bu biçemde yazım olarak aynı, ancak farklı anlamlar taşıyan filler kullanılmaktadır.

"Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü" (Vardar ve Güz 1988: 64) *bu biçemi "çiftleme" olarak adlandırmaktadır. Sözcüklerin çift anlamda kullanılmasından yola çıkılarak esinlenilmiş bir adlandırmadır.*

2.7. Zeugma / İlişkilendirme Biçemi

Türkçeye "ilişkilendirme" biçemi olarak aktarılan "Zeugma" terimi Yunanca kökenlidir ve "bir araya getirilmiş", "birleştirilmiş", "kiriş" anlamlarını taşımaktadır. Bu biçemde bir sözcük - genelde bu yüklem olmaktadır - cümlenin birçok sözcüğünü kapsamaktadır, onlarla ilişkilidir. Böylelikle sözcük tasarrufuna gidilmiş olunmaktadır. Ancak aynı sözcüğün diğer sözcükleri kapsaması cümlenin her zaman dilbilgisel olarak doğru olduğu anlamına gelmemektedir (Best 1994: 613; Wilpert 1989: 1049-1050; Braak 1980: 45):

"Yasemin'e hoş geldin dedim, sana da [hoş geldin dedim]."

Burada tekrar "Hoş geldin" ifadesinin yinelenmemesi ile "ilişkilendirme" (Zeugma) biçemi kullanılmıştır. Bu biçem Türk edebiyatında pek bilinmemektedir.

"Tanrının gözleri haklıları görmekte ve kulakları çığlıklarını [duymakta.]"

"Duymakta" biriminin yer almasa da, "görmekte" ile işlevi karşılanmaktadır, yani "görmek" eylemi hem gözler hem de kulaklar için kullanılmıştır. Bu şekliyle ifadede hem dilbilgisel aykırılık hem de anlamsal bağdaşmazlık bulunmaktadır.

“İlişkilendirme” (Zeugma) biçemi “çiftleme” (Syllepse) biçeminin bir türüdür.

“Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü”nde (Vardar ve Güz 1988: 127) “Zeugma” biçemi “ilişkilendirme” olarak adlandırılmıştır. Yüklemin uygun olup olmadığına bakılmaksızın başka isimlerle ilişkilendirilmesine bakıldığında uygun bir adlandırma olmuştur.

3. SONUÇ

Çalışmada ele alınan biçemler birbirlerine çok benzediklerinden dolayı okurun ya da dinleyenin kafasını karıştıracak niteliktedir. Kaldı ki bazı terimler, benzerlerinin özel bir biçimini oluşturmaktadır. İrdelenen bu biçemlerin geneli aslında hem edebiyat hem de dilbilim terimleri ile ilgilidir. Zaten bu konular Balcı (1995; 2021) tarafından dilbilimdeki birleşimsel dilbilgisi (Valenzgrammatik) ve sözeylem kuramı (Sprechakttheorie) çerçevesinde ele alınmaktadır. Aksöz & Balcı (2019) da bu paralelde değerlendirmelerde bulunmaktadır. Türkçe karşılıklarına bakıldığında daha çoğunun dilbilim terimleri sözlüklerinde tanımlandığı, edebiyat sözlüklerinde bir iki tanesinin dışında bulunmadığı görülmektedir.

Batı kökenli edebiyat terimlerinin Türkçeye düzgün, içeriklerine ve işlevlerine uygun bir şekilde aktarılması aslında oldukça zor bir konudur. Nitekim daha önce edebiyat teriminin içeriği düzgün bir şekilde irdelenmeden adlandırılmaları sonradan bazı yanlış kullanımlara neden olmuştur. Örneğin Türkçede “Synekdoche” ile “Metonymie” biçemleri “düzdeğişmece” terimi altında sınıflandırılmaktadır. Bu da özellikle yabancı dil programlarında okuyan, çalışan ya da bilen için kafa karışıklığına neden olmaktadır. Aynı zamanda Türk araştırmacısı için de bu terimlerde netlik yoktur. Çünkü düzdeğişmece denilince birbirinden farklı bir sürü alt türü çıkmaktadır. Türkçede daha sonra yapılan çalışmalarda bu iki terimin bir birinden farklı olarak adlandırıldığı, “Synekdoche”ye “kapsamlayış” ve “Metonymie”ye ise “düzdeğişmece” denildiği farklı kaynaklarda yer almaktadır.

Bu çalışmada ele alınan bazı biçemlerin Türkçesi bulunmakta, bazılarının ise bulunmamaktadır. Aynı zamanda Türkçesi bulunanların bazılarının işlevlerine uygun olarak adlandırılmadıkları görülmüştür.

“Anakoluth” (yarım cümle) biçemine verilen “caymaca” ve “devrik tümce” adlandırmalarına bakıldığında, biçemin işlevlerini kapsamadığını ya da sadece

bir türünü içerdiği görülmüştür. Bu nedenle de "yarım cümle" adlandırması tüm oluşturuluş biçimlerine uygun olduğu için önerilmiştir.

"Aposiopese" (yarıda kesme) ise sözlüklerde "kesinti" olarak adlandırılmıştır. Ancak bu adlandırmadan bir şey anlaşılmamaktadır. Bir romandan kesinti sunmak mı, konuşmanın bir bölümü mü belli değildir. Adlandırma, biçeme yönelik herhangi bir bilgi, çağrışım yapmamaktadır. Oysaki bir ifadeyi yarıda kesme, cümleyi tamamlamama şeklinde oluşturulan bir biçem türüdür. Bu nedenle de "yarıda kesme" biçemi olarak adlandırılması daha uygun görülmüştür.

*"*Ellipse" (eksilti) biçemi sözlüklerde "eksilti" olarak adlandırılmakta ve içeriği aslında yansıtmaktadır: cümleyi eksiltmek, tamamlamamak, ancak gene de anlaşılır kılmak.

"Brachylogie"de (sözün kısası) ise amaç söylenmek istenileni mümkün olduğu kadar kısa ve öz ifade etmektir. Genelde diyaloglarda kullanıldığından okur ya da dinleyen kişi konunun öncesine hâkim olduğundan, diyaloğu anlamaktadır. Sözlüklerde bu biçeme yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Biçemin oluşturuluş şeklinden yola çıkarak "sözün kısası" biçemi olarak adlandırmak uygun görülmüştür.

Çalışmada irdelenen bir başka biçem ise *"Syllepse", yani "çiftleme" biçemidir. Aynı sözcük iki farklı anlamda cümle içinde tek bir defa kullanılarak oluşturulan bir biçemdir. Sözcüğün mecaz anlamını ortaya çıkarmak okura kalmaktadır.*

"Zeugma*"*, Türkçede "ilişkilendirme" olarak adlandırılan bu biçemde ise öteki biçemlerde olduğu gibi sözcük tasarrufuna gidilmektedir. Ancak burada genelde yüklem birçok isme yönelik kullanıldığından dolayı cümle dilbilgisel olarak doğru olmak zorunda değildir.

"Anapodoton", sözlüklerde yer almayan bir biçem terimidir. Bunun için çalışmada "eksik bağlaçlı" biçem terimi önerilmektedir. Çünkü bu biçemde parçalı bağlaçlardan sadece ilki kullanılmakta ikinci kısmı atılmaktadır.

Edebiyat ve dilbilim alanlarında bu tarz terimsel ve kavramsal çalışmalar daha çok yapılmalıdır. Çünkü genel olarak kullanılan ve çok bilinenlerle ilgili adlandırmalar olsa da, alanların derinliklerine inildiğinde eksikliklerin olduğu

ortaya çıkmaktadır. Bu eksiklikler giderilmediğinde karışıklık ve belirsizlik ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Aksöz, M.; Balcı, U. (2019). Die Sprache auf dem Basar. *Schriften zur Sprache und Literatur III* (Ed. Balcı, T. & Öztürk, A. O. & Serindağ, E.), s. 43-50), London: IJOPEC.

Balcı, T. (1995). Bildirişimsel Birleşim Değeri ve Dil Öğretimindeki Yeri. *TÖMER Dil Dergisi*, sayı 30, 42-46.

Balcı, T. (1998). 'Hiç' ve 'Ne... Ne...' Üzerine. *Çağdaş Türk Dili*, Sayı: 126, 11-15.

Balcı, T. (2021). Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit. *Diyalog* 2021/1: 108-121. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdergipark.org.tr%2Ftr%2Fdownload%2Fissue-full-file%2F63097&chunk=true (Erişim tarihi: 31.05.2023).

Best, O. (1994). *Handbuch Literarischer Fachbegriffe*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Braak, I. (1980). *Poetik in Stichworten*. Kiel: Verlag Ferdinand Hirt.

Göğüş, B., Oğuzkan, F., Önertoy, O., Ünlü, M., Koçak, S. (1998). *Yazın Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Grützmacher, J. (1987). *Literarische Greundbegriffe Kurzgefaßt*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH.

Habsicht, W., Lange, W. D. (1995). *Der Literatur Brockhaus*. 2, Mannheim: Bibliographisches Institut&F.A. Brockhaus AG.

Habsicht W., Lange W.D. (1995). *Der Literatur Brockhaus*. 3, Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Harjung, J. D. (2000). *Lexikon der Sprachkunst*. München: C.H.Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Schweikle, G., Schweikle, I. (1990). *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Träger, C. (1989). *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Vardar, B., Güz, N., Öztokat, E., Senemoğlu, O., Sözer, E. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.

Wilpert, G. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

ALMAN DİLİ EĞİTİMİNDE NİTEL ARAŞTIRMA: ÖRNEKLERLE KAVRAM AÇIKLAMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Arslan Çavuşoğlu

Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi

acavusoglu@erbakan.edu.tr

1.GİRİŞ

Hızla gelişen bilim ve teknoloji sosyal bilimler alanında da kendini göstermiş, yapılan bilimsel çalışmaların insan üzerindeki etkilerinin uygulamalı sonuçlarının da ortaya konması çalışmaların ana hedeflerinden biri haline gelmiştir. Son yıllarda Alman dili eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarda teorik bilginin hemen akabinde bu teorik bilgilerin uygulamada nasıl sonuç verdiği sıklıkla yer almaktadır.

Buradaki amacımız öncelikle lisansüstü öğrencilere nitel araştırma sürecini ve bu süreçte sıklıkla kullanılan kavramları örneklerle açıklayarak, araştırma süreçlerinin daha anlaşılır ve kolay geçmesini sağlamaktır. Bu bağlamda genel anlamda bilimsel araştırma, çeşitleri, nitel araştırma, nitel araştırmanın işlevlerinin yanında Alman dili eğitimi alanında sıklıkla yapılan nitel araştırma teknikleri hangileridir ve hangi analiz yöntemleri vardır gibi soruları alanımızdan örnekler vererek açıklamaya çalışacağız.

2.ALMAN DİLİ EĞİTİMİNDE BİLİMSEL ARAŞTIRMA

Bilim gerçeği bulmanın bir yoludur. Burada kastedilen gerçek araştırılan konuda neyin doğru olduğudur. Alanımızdan bir örnekle açıklayacak olursak, *şarkıların çocuklara yabancı dil olarak Almanca öğretiminde etkisi* (örn. Öztürk / Sezer 2017: 149-166) adlı bir araştırma konusunda bilim, şarkıların gerçekten çocukların dil eğitimine katkısı var mıdır varsa ne ölçüdedir ya da sanılanın aksine katkısı yok mudur gibi soruların yanıtlarını nitel ya da nicel araştırmanın adımlarını tamamlayarak "gerçeğe" ulaştıran yoldur. Bilimsel araştırma ise, gerçeğe ulaşmayı sağlayan akla ve mantığa dayalı araştırmadır. Buradaki akla ve mantığa uygun ifadesi ile bilimsel olarak izlenen yol kastedilmektedir.

Bilimsel bir araştırmaya başlamadan önce, araştırmamızın tasarımı esnasında hangi bilimsel yöntemi kullanacağımızı belirleriz. Neumann' a (1997: 63) göre bilimsel yöntem, bilimsel bilgi üretme yolu, bu yolda kullanılan fikirler, kurallar, teknikler ve yaklaşımlar için kullanılan genel bir terimdir. Bilimsel bir araştırmayı incelediğimizde karşımıza genelde iki temel kavram çıkar. Olgu ve kavram.

Olgu gözlenebilir ya da kavranabilir. Kendine ait örüntüsü olan her şey bir olgudur. Örneğin ev kelimesi bir olgudur. Ev kelimesinin kendine ait birçok örüntüsü vardır. Mesela ev ile ilişkili duygular; ev özlemi, ev sıcaklığı, ya da ev ile ilgili faaliyetler; ev yemeği, ev temizliği. Olgular somuttur, genellikle duyu organlarımızla algılarız; görerek, duyarak, dokunarak ya da koklayarak. Bu tanıma göre çevremizdeki her şey bir olgudur. Alanımızla ilişkilendirirsek ders materyalleri birer olgudur. Ya da daha spesifik örnekler verecek olursak Almancanın dilbilimsel yapısı bir olgudur. Cümle yapısı, gramer kuralları, kök ve ekler belirli bir olgusal yapıya sahiptir ve bu yapının örüntüleridir.

Alman diline ait olgulardan diğer bir örnek dil ve kültür ilişkisi olarak verilebilir. Dil, bir kültürün önemli bir parçasıdır ve dilin kullanımı, bir toplumun değerlerini, inançlarını ve geleneklerini yansıtabilir. Almanca, Alman kültürünü ve tarihini anlamak için önemli bir araçtır. Alman edebiyatı, müziği, filmleri ve diğer sanat formları da Alman dilinin kültürel açıdan önemini vurgulayan olgusal yapılardır.

Kavram kelimesi ise benzer türden olguları özetleyen ve soyutlama sonucu oluşmuş fikirlerdir. Daha basit tanımıyla bir düşünce, fikir ya da anlamı ifade eden soyut kelimelerdir. Örneğin Almanca dilbilgisi, Almanca dilinin yapısal kurallarını ve dilbilgisi unsurlarını öğreten bir kavramdır. Bu kavram, isimlerin ve fiillerin çekimlenmesi, sıfatların derecelendirilmesi gibi dilbilgisi konularını içerir. Görüldüğü üzere Almancanın dilbilimsel yapısı bir olgu iken bu olguyu özetleyen Almanca Dilbilgisi soyut bir kavram olarak karşımıza çıkar.

3.ALMAN DİLİ EĞİTİMİNDE NİTEL ARAŞTIRMA

Araştırma sürecinin en önemli aşaması konumuzu belirledikten sonra bilimsel adımları hangi yöntemle atacağımızı belirlememizdir. Alman Dili Eğitiminde kullandığımız üç temel yöntem bulunmaktadır. Bunlar nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemleri ve karma yöntemdir. Bu bölümde sadece

nitel araştırma süreci üzerinde durulacak diğer yöntemler başka bir bölümde detaylı bir şekilde anlatılacaktır.

Nitel araştırmalar, 20. yüzyılın başlarında insan yaşamının karmaşık doğasını anlamaya çalışan bilim dalları olan antropoloji, psikoloji ve sosyolojide ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar, bilim insanlarının pozitif bilimlerin sınırlarını aşarak insanın gerçekleri ve gizemlerini keşfetmeye çalıştığı çalışmalardır (Baltacı, 2019: 368). Nitel araştırma geçmişte farklı isimlerle anılmıştır. Bunlar arasında, doğal olayları belirlemek amacıyla yapılan "doğal araştırma", araştırmacının kişisel görüşlerini içeren "yorumlayıcı araştırma" ve belirli bir sosyal ortamda derinlemesine incelenen "alan araştırması" gibi terimler bulunmaktadır (Baltacı, 2017: 2). Guba ve Lincon'a göre ise nitel araştırma, üzerinde çalışılan sorunu sorgulayan, yorumlayan ve sorunun doğal ortamındaki şeklini anlamaya çalışan bir yöntemdir (1994: 105).

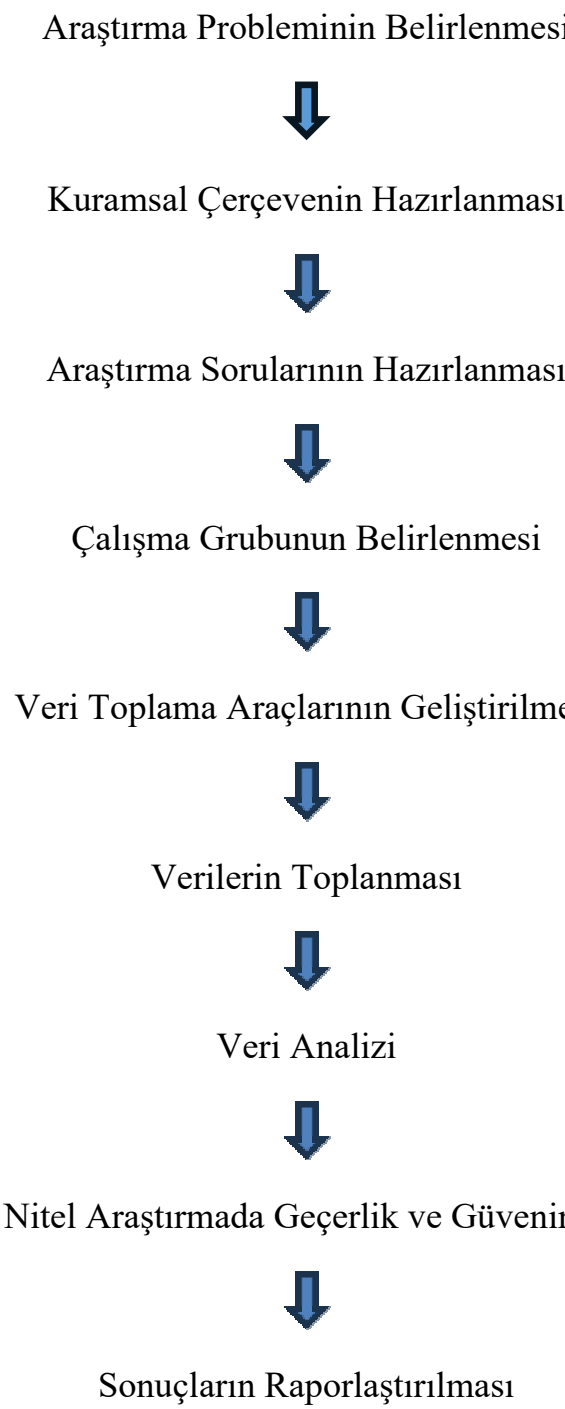
4.NİTEL ARAŞTIRMA SÜRECİ

Nitel araştırmalarda da her araştırmada olduğu gibi öncelikle ilgi duyulan bir konu belirlemek önemlidir. Araştırmacının, sorunu tanıma, farkındalık geliştirme ve sorunun çözümüne yönelik bir merak duygusu taşıması gerekmektedir. Çünkü araştırma sürecinde araştırmacının dikkati dağılabilmekte ya da araştırmacı sıkılabilmektedir (Creswell, 2002: 35; Guba ve Lincoln, 1994: 106; Shenton, 2004: 65-66). Nitel araştırmada uygun yaklaşımı bulmak araştırma sürecinin kolay ve sorunsuz ilerlemesini sağlar. Bu şekilde çalışma tasarlandıktan sonra veri toplama aracı geliştirilir. Nitel araştırmalarda, veri toplama süreci zaman alabilir ve araştırmacı, ilgili veya ilgisiz nitel verilerin tamamını elde edebilir (Neuman, 2014: 86). Bu aşamada, elde edilen verilerin sınıflandırılması gerekmektedir. Verilerin sınıflandırılması, daha etkili bir şekilde analiz edilmesini ve yorumlanmasını sağlar (Bogdan ve Biklen, 1997: 31). Araştırma sonucunun yorumlanmasından sonra raporlaştırma aşaması gelir. Sonuçların raporlaştırılması farklı problemleri de görünür kılabilir (Baltacı, 2019: 371).

Süreci kısaca özetleyecek olursak üç temel unsuru göz önünde tutmamız gerekir: birincisi belirlenen problem hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturmak yani kitaplarda ve dergilerde çözmeye çalıştığımız problem ile ilgili neler yazılmış bunu araştırmak. İkincisi problemin nedeninin ortaya çıkmasına ve çözümüne yönelik hangi yaklaşımı seçip hangi analizi yapacağımızı ve analizi nasıl yorumlayacağımızı belirlemek ve son olarak ta sonuçları raporlamak.

Hemen alanımızdan örneklerle nitel araştırmada yer alan süreçleri tek tek ele alıp konuyu somut hale getirelim. Aşağıdaki şekilde araştırmada atılacak adımlar sırasıyla verilmiştir.

Şekil 1: Nitel Araştırma Süreci



4.1.Araştırma Probleminin Belirlenmesi

Problem, araştırmacının ilgi duyduğu alanda somut olarak farkına vardığı ve çözümlemesini gerekli gördüğü olgu ve olaylardır. Diyelim ki ilgi alanımız Alman Dili grameri. Burada gördüğümüz problem de öğrencilerin en düşük notu gramer derslerinde alması ve başarısız olmaları olsun. Kısaca araştırmamızın problemini, öğrencilerin dilbilgisi dersinde başarısız olmaları şeklinde belirleyebiliriz.

4.2.Kuramsal Çerçevenin Hazırlanması

Araştırma problemini belirledikten sonra yapmamız gereken, konu ile ilgili alan araştırması yapmaktır. Belirlediğimiz problem ile ilişkilendirecek olursak Alman dili gramerinin öğretilmesinde yapılan çalışmaları alan dergilerinde ve kitaplarında taramalı, bu sayede konuyla ilgili teorik bilgiye sahip olmalıyız. Problemi belirleyip, konuyla ilgili teorik bilgiye sahip olduktan sonra problemi yani öğrencilerin gramer dersinde başarısız olma nedenlerini hangi nitel araştırma yöntemi ile görünür hale getirebilirim ve gramer dersindeki başarısızlığa nasıl bir çözüm yolu bulabilirim üzerinde kafa yormalı ve buna yönelik belli bir strateji geliştirmeliyiz.

4.3.Araştırma Sorularının Hazırlanması

Problemimizi belirleyip teorik bilgileri de edindikten sonra üçüncü adım olarak araştırma sorularını hazırlama gelmektedir. Burada yapacağımız belirlediğimiz problem durumunu soru cümlesine çevirmektir. Verdiğimiz örnekten devam ederek araştırma problemimizi soru haline getirelim:

Araştırma problemi sorusu:

- Öğrencilerin dilbilgisi dersinde başarısız olmalarının arkasındaki temel etkenler nelerdir?

Eğer bu soruya ait alt problemler varsa onu da araştırmamızda alt problemlere ilişkin sorular olarak verebiliriz. Örneğimizden devam ederek alt problemleri şu şekilde oluşturmak mümkündür:

Alt probleme ilişkin sorular:

- Öğrencilerin dilbilgisi konularını anlama ve uygulama zorlukları nelerdir?

- Öğrencilerin dilbilgisi dersine olan motivasyonu ve ilgisi başarısızlıkla nasıl ilişkilendirilebilir?
- Dilbilgisi dersinin öğretim yöntemleri öğrencilerin başarısızlık düzeylerini nasıl etkilemektedir?
- Dilbilgisi dersindeki öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin başarısızlık durumlarını nasıl etkilemektedir?

Görüldüğü gibi önce ana bir problem sorusu daha sonra bu ana probleme ilişkin alt problem soruları oluşturuldu. Bundan sonraki adım olarak çalışma grubumuzu belirlememiz gerekmektedir.

4.4.Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bilimsel araştırmalarda çalışma grubu deyince öncelikle iki temel kavram karşımıza çıkar: Evren ve Örneklem. Evren, araştırma yapmayı planladığımız hedef kitledir. Bu durumda, "öğrencilerin dilbilgisi dersinde başarısız olmaları" konusunda yapacağımız araştırmada, evrenimiz Almanca öğrenen öğrencilerden oluşan bir grup olacaktır. Örneklem ise bir araştırmanın evrenini temsil eden ve araştırma verilerinin toplandığı alt kümedir. Yani evren, araştırmanın ilgilendiği genel kitle, örneklem ise bu kitlenin bir bölümünü temsil eder. Maddi ve zamansal kısıtlamalar sebebiyle evrene ulaşamayacağımız durumlarda örnekleme başvururuz. Alanımızdan verdiğimiz örnekte evren Almanca öğrenen öğrenciler. Fakat biz Almanca öğrenen herkese ulaşamayacağımız için evreni temsil edebilecek bir örneklem seçeriz. Örneğimizde örneklemi şu şekilde verebiliriz: X Üniversitesinde Alman Dili Eğitimi Bölümünde 2. Sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci.

4.5.Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Nitel araştırmalarda çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılır. Bunlar gözlem, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, söylem[76] ve metin analizi gibi yöntemlerdir. Ayrıca, sinema filmleri, afişler, sanat eserleri, medya yayınları ve sosyal medya kaynakları gibi materyaller de veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Forrester ve Sullivan, 2018: 97-99).

4.6.Verilerin Toplanması

[76] Yararlanılan kaynakta, "söyle**v** analizi" şeklinde çevrilen bu yöntem, burada ve aşağıda "söyle**m** analizi" şeklinde yazılacaktır.

Bu aşama, araştırmacı için oldukça uzun ve zorlu bir süreci beraberinde getirir. Eğer araştırmacı, probleme ilişkin yeterli teorik inceleme yapmadıysa veya uygun örneklemle veri toplama araçlarını geliştirmediyse, sürecin içinde takılıp kalabilir. Bu durumda, kısa yoldan problemi çözmek için çaba sarf etmeye veya araştırmayı tamamen bırakmaya yönelebilir (Creswell, 2009; [35]; Patton, 1990: 186; Silverman, 2016: 5). Nitel araştırmada görüşme, gözlem, doküman inceleme ve son zamanlarda sıkça karşılaştığımız metaforlar olmak üzere 4 temel veri toplama tekniği bulunmaktadır.

4.6.1.Görüşme

Araştırma örneklemini oluşturan bireylerin, araştırma konusu hakkında bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini aktif bir şekilde paylaştığı ve kendi yaşam hikayelerini anlattığı veri toplama tekniğine "görüşme" denir. Bu teknik ile görüşülen bireyin araştırma konusu ile edindiği tecrübeleri ve konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini derinlemesine aktarması beklenir. Farklı görüşme teknikleri olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi gibi yöntemler bulunmaktadır (Marshall, 1996: 524).

Araştırmacının iyi bir görüşme yapabilmesi için öncelikle araştırdığı konunun teorik kısmına hâkim olması lazımdır. Yeterli teorik bilgiye sahip olmayan araştırmacı araştırmasını yürütürken sıkılıp çalışmayı yarıda bırakabilir. Görüşme formu hazırlarken dikkat edilecek hususları şu şekilde toparlayabiliriz;

- Anlaşılması kolay sorular tercih edilmelidir.
- Konunun detaylarını ve derinliklerini keşfedecek sorular sorulmalıdır.
- Cevaplama süresini uzatan, genel veya özelleştirilmemiş sorulardan kaçınılmalıdır.
- Belirsiz sorulardan ve katılımcıyı başka yönlere sevk eden sorulardan kaçınılmalıdır.
- Çok boyutlu sorular kullanarak konunun farklı özelliklerini ortaya çıkarmalıdır.
- Katılımcıların konudan sapmalarını veya yetersiz bilgi verme durumlarını düzeltmek için alternatif sorular hazırlanmalıdır.

- Her görüşme için önceki görüşmedeki sorulardan farklı ve konuyu daha iyi anlamayı sağlayan sorular hazırlanmalıdır.
- Sorular, belirli bir mantıksal düzen içinde olmalıdır.
- Sorular, birbirine bağlı olmalı ve katılımcıların konunun farklı yönlerini detaylandırmasına ve geliştirmesine olanak tanımalıdır (Akt: Baltacı, 2019: 375).

Alanımızdan verdiğimiz örnekle devam edelim. Öğrencilerin dilbilgisi dersinde başarısız olmaları araştırma problemimizdi. Öğrencilerin dilbilgisi dersinde başarısız olmalarının arkasındaki temel nedenler nelerdir sorusu da ana problem sorumuzdu. Şimdi veri toplama aracı olarak görüşme yapmaya karar verdiğimizi varsayalım. Yukarıda saydığımız hususları göz önüne alarak aşağıdaki soruları içeren bir görüşme formu oluşturabiliriz.

- Dilbilgisi dersinde neden başarısız olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- Dilbilgisi konularını anlamakta veya uygulamakta zorluk mu yaşıyorsunuz?
- Hangi dilbilgisi konularında en çok zorlanıyorsunuz?
- Başarısız olduğunuz dilbilgisi konularını daha iyi anlamak için hangi kaynakları kullanıyorsunuz?
- Dilbilgisi dersinde başarısız olmanızın arkasındaki sebepleri daha net açıklayabilir misiniz?
- Başarısızlıkla ilgili belirsiz hissettiğiniz noktalar nelerdir?
- Dilbilgisi dersinde başarısızlıkla ilgili olarak öğretmeninizin veya sınıf arkadaşlarınızın geri bildirimleri nelerdir?
- Dilbilgisi konularında nasıl bir öğrenme yöntemi sizi daha çok destekleyebilir?

Bu soruları artırmak mümkündür. Görüldüğü gibi araştırmacı katılımcı ile derinlemesine bir görüşme yaparak araştırma problemini çözmeye çalışacaktır.

Özellikle görüşme sırasında, soruların katılımcıya açık ve anlaşılır bir şekilde yöneltilmesine ve gerektiğinde ek sorularla araştırılan konunun daha detaylı bir şekilde incelenmesine dikkat edilmelidir. Araştırmacıların genellikle çok sayıda

katılımcıya ulaşma çabası, sıkça yapılan bir hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazen tek bir katılımcı bile araştırma probleminin çözümü için yeterli olabilir. Ek olarak, katılımcıları aynı anlama gelen veya önceden farklı şekillerde sorulan sorularla sıkmak, tekrarlayan kavramları veya anlatım bozukluğu içeren sorular sormak, katılımcıların görüşlerini kaydetmemek veya bu görüşlerle dalga geçmek veya gülmek, toplanan verilerin kalitesini düşürecektir (Akt: Baltacı, 2019: 376).

4.6.2.Gözlem

Gözlem yöntemi, araştırmacının belirlenmiş bir ortamda ya da kendi düzenlediği bir mekânda katılımcıların tutum ve davranışlarını izlemek veya araştırılan konunun şekli hakkında bilgi edinmek için kullanılan bir yöntemdir.

Gözlem yöntemi, katılımcı, katılımcı olmayan ve gizli gözlem olmak üzere farklı türlerde gerçekleştirilebilir. Katılımcı gözlemde, araştırmacı incelenen olayın bir parçasıdır. Katılımcı olmayan gözlem ise araştırmacının gözlem yapılan mekânda bulunduğu, fakat olaylara ve olgulara doğrudan müdahale etmediği durumlarda tercih edilen gözlem türüdür. Gizli gözlem ise araştırmacının incelenen olayı uzaktan takip ettiği, takip edilen kişilerin ise gözetlendiğinin farkında olmadığı durumlarda uygulanır.

Hemen alanımızdan verdiğimiz araştırma konusu ile ilgili örneğimizle nasıl gözlem yapılabildiğini somutlaştıralım.

Araştırma konumuz öğrencilerin dilbilgisi dersinde başarısız olmaları olduğundan, gözlem yapacak olan araştırmacı Almancanın yapısı (Almanca dilbilgisi) dersinde sınıfa girer. Sınıfı rahat gözlemleyebileceği bir köşede oturur. Öğretmenin dilbilgisi dersini sunumunu, öğrencilerin derse katılma durumlarını öğretmenin kullandığı aktiviteleri, öğrencilerin aktivitelere katılma durumlarını kısacası gözlemlediği mekandaki her olgu ve katılımcıların durumlarını kaydeder. Araştırmacı gözlem kayıtlarını raporlaştırırken yaptığı gözlemin doğasını, hangi amaçla yapıldığını, nerede ve ne zaman gerçekleştiğini, nasıl bir bakış açısıyla yapıldığını ve hangi araç-gereçlerin kullanıldığını ayrıntılı bir şekilde belirtir.

4.6.3.Doküman/Metin İnceleme

Araştırma konumuzla ilgili yazılı bilgiler içeren metinlerin incelenmesi doküman ya da metin inceleme olarak adlandırılır. Bazen doküman ya da metin

analizi şeklinde de literatürde karşımıza çıkmaktadır. Alanımızdan verdiğimiz örnek ile konuyu somutlaştıralım. Öğrencilerinin dilbilgisi dersinde başarısız olma nedenlerini araştıran araştırmacı dersin öğretim elemanından ders ile ilgili bir dizi veri seti elde etmiş olsun. Bu veri setleri ders materyalleri, öğrenci değerlendirme formları, öğrenci geri bildirim anketleri gibi veriler olabilir.

Bu yöntem araştırmacı için zaman ve kaynak tasarrufu sağlar. İncelenen konu ile ilgili önem sırası oluşturur. Arşiv kaynakları, kitaplar, ses ve video kayıtları, internet sitelerinde yer alan bazı kurumların verileri doküman incelemesi için kaynak olarak örnek gösterilebilir.

4.6.4.Metaforlar

Özellikle son 20 yıldır bilimsel araştırmalarda sıklıkla karşılaştığımız metafor kelimesi, bir şeyi başka bir şeye benzeterek anlatma demektir. Metaforlar eğitim araştırmalarında zihinsel imgelere ulaşmak için etkili bir yoldur. Metaforlarla yürütülen bilimsel çalışmalarda genellikle yarı yapılandırılmış anket kullanılmaktadır. Alanımızdan seçtiğimiz araştırma konusu ile devam edecek olursak, şu şekilde yarı yapılandırılmış bir anket oluşturabiliriz.

Tablo 1: Metaforlar aracılığıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış anket

Almanca Dilbilgisi……..e/a benzer, çünkü…… ……...…….. ……...

Esasen metaforlarda *gibi* kelimesi çok kullanılmaz doğrudan benzetme yapılır. Fakat katılımcının konuya daha çok yoğunlaşabilmesi için genelde *gibi* ifadesi de eklenir. Katılımcının benzetme sebebini gerekçelendirmesi için de *çünkü* ifadesi yer almaktadır.

Seçilen yöntem ne olursa olsun, analiz sürecinde araştırmacı, bir şekilde verilerin bulunduğu metne sadık kalmaya ve gerçeklik elde etmeye çalışır (Bengtsson, 2016: 8).

5.VERİ ANALİZİ

Nitel araştırmada veriler genelde içerik analizi, betimsel analiz, söylem ve metin analizi yapılarak analiz edilir.

5.1.İçerik analizi

İçerik analizi ayrıntılı analiz yapılacağında, araştırmanın kökenine inilmesine karar verildiğinde tercih edilen bir yöntemdir. Analiz edilecek veri setinde yer alan önemli kavramlara ve bu kavramların birbiri ile olan ilişkisine ulaşılmaya çalışılır. İçerik analizi yapacağımızda dört temel adımı sırasıyla uygulamamız gerekmektedir.

Araştırmacı öncelikle yukarıda bahsettiğimiz veri toplama tekniklerinden elde ettiği verileri sözcük, cümle ya da söz öbeği şeklinde anlamlı bölümlere ayırır. Bu bölüme *kodlama* denir. Araştırmacı tüm verileri defalarca okuyup kodlamalarını tekrar tekrar yenileme ihtiyacı duyabilir. Bu bölüm içerik analizinin en çok zaman alan kısmı olarak nitelendirilebilir.

Kodlama aşamasından sonra birbiri ile benzer özellik gösteren kodlar aynı çatı altında toparlanır. Bu safhaya da *kategorilendirme* safhası denir. Bir başka deyişle tematik bir kodlama yapılır. Kategorilere temasına göre ad verilir.

Üçüncü adım olarak araştırmacı *verileri kodlara, kategorilere ve temalara göre düzenleme* aşamasına geçer. Bu safhada daha önceki aşamalarda kod ve kategorilere ayrılan veriler sistematik bir yapı içerisinde düzenlenir. Araştırmanın ön bulgularına bu safhada ulaşılır fakat burada araştırmacı kendi yorumlarını katmadan verileri sunmaya çalışır.

Son adım olarak ta araştırmacı elde ettiği bulguları *yorumlama* aşamasına geçer. Araştırmacı elde ettiği verileri anlamlandırarak sebep-sonuç ilişkilerini belirler, bulgulardan sonuçlar çıkarır ve elde edilen sonuçların önemini açıklar. Bir nevi çözüm üretme sürecidir.

5.2.Betimsel Analiz

Betimsel analiz, genellikle verilerin ayrıntılı bir şekilde ayrıştırma gerektirmediği durumlarda kullanılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. İlk aşamada, veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. İkinci aşamada, tematik çerçeveye göre veriler düzenlenir. Üçüncü aşamada, bulgular tanımlanır ve

doğrudan alıntılarla desteklenir. Son olarak, dördüncü aşamada bulgular yorumlanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır.

5.3.Söylem ve Metin Analizi

Nitel araştırmalarda, araştırmacının amacına bağlı olarak söylem analizi ve metin analizi gibi farklı veri analiz çeşitleri de vardır. Söylem analizi, belirli bir kişinin ses veya görüntü kayıtlarından hareketle belirli problemleri çözmeye odaklanan bir analiz yöntemidir. Metin analizi ise farklı metinleri detaylı bir şekilde inceleyerek problemin çözülmesine yönelik çalışmalar yapmayı içerir (Akt.: Baltacı 2019: 376).

6.NİTEL ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmayı yürüten kişinin araştırdığı problemi olabildiğince objektif bir şekilde çözüme ulaştırma derecesidir. Araştırmacı geçerliliğini artırmak için;

- Araştırma problemini bir bütün olarak ele almalıdır.
- İncelediği konu üzerinde yoğunlaşarak tüm ayrıntıları ile incelemelidir.
- Araştırmacı özellikle görüşme yaparak veri topluyorsa teyit ettirici sorular sormalıdır. Örneğin "Söylediklerinizden …… anlamalıyım?" "İfadelerinizle …… mi kastettiniz?" gibi.
- Araştırma süreci uzman görüşüne sunulmalıdır. Veriler ve verilerin işlenme süreci nitel araştırma konusunda uzman bir başka araştırmacı tarafından doğrulanmalıdır (Denzin ve Lincoln, 2018: 996-1018).

Nitel araştırmada iki tür geçerlik çeşidinden bahsedilir. Bunlar iç geçerlik ve dış geçerlik'tir. İç geçerlik ve iç geçerliği artırma süreci aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- İç geçerlik, araştırmada kullanılan yöntemin, araştırma sürecinde atılan her adımın elde edilen sonucun gerçek durumunu yansıtmadaki etkisidir.
- Araştırmanın yöntem kısmında, araştırmacının süreci detaylı bir şekilde aktarması her adımı detayı ile raporlaştırması gerekir.

- Araştırmacı hatalarını en aza indirgemek için eleştirel bir bakış açısı ile objektif olmalıdır (Shenton, 2004: 72).

Araştırmacı bu şekilde iç geçerliği sağlarken araştırma sonuçlarını başka benzer gruplara ve araştırmalara aktarabiliyorsa dış geçerliği sağlamaktadır. Burada bahsedilen genelleme durumu, Popper'in tekrarlanabilirlik ilkesine dayanır. Bu ilkeye göre, benzer zamanlarda meydana gelen olaylar birbirine benzerlik gösterebilir ve benzer olaylar farklı zamanlarda benzer sonuçlar üretebilir. Bu da genelleme yapma yeteneği anlamına gelir ve olguların evrensel özelliklere sahip olabileceğini ifade eder (Teddlie ve Yu, 2007: 95).

Nitel araştırmada sonuçların tekrar edilebilirliği güvenirlik konusu ile ilgilidir. Yani çalışmayı tekrar yapacak olursak yine aynı sonuçlara ulaşabilir miyiz sorusu ile ilgilenir. Bir araştırmanın güvenirliği,

- Zamana göre değişmezlik
- Uzman görüşlerindeki uyum
- İç tutarlığın sağlanması ile sağlanır.

Nitel araştırmada yine iki çeşit güvenirlik vardır: İç güvenirlik ve dış güvenirlik. Dış güvenirlik, araştırmanın tekrarlanabilirliği ve benzer ortamlarda aynı sonuçlara ulaşılabilmesiyle ilgilenir. Dış güvenirliği artırmak için;

- Araştırma şeffaf bir şekilde rapor edilmelidir.
- Katılımcılar (demografik özellikleri, sosyal ve ekonomik özellikleri) ve veri toplama, analiz süreci açıkça belirtilmelidir.
- Araştırmanın kavramsal çerçevesinin bulgularla uyumlu olması gerekmektedir.

İç güvenirlik ise, aynı veri seti üzerinde farklı araştırmacıların benzer sonuçlara ulaşabilmesiyle ilgilenir. Miles ve Huberman'a göre nitel bir çalışmanın güvenilirliği şu formül ile belirlenebilir: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bir araştırmanın güvenirliği en az %70 seviyesinde güvenilirlik katsayısı ile ortaya konmaktadır (Akt.: Çelebi, 2021: 4). İç güvenirliği sağlanmak için,

- Verilerin açıklayıcı bir şekilde sunulması,
- Birden fazla araştırmacının katılımı,

- Gözlem bulgularının görüşmelerle doğrulanması,
- Analiz desteği alınması
- Tutarlı puanlama (yani farklı uzmanlardan görüş alma) gereklidir (Merriam ve Grenier, 2019: 53-95).

Buraya kadar nitel araştırma nedir, nitel araştırmada hangi alt teknikler vardır. Nitel araştırmada verileri nasıl elde edebiliriz ve toplanan veriler hangi yöntemlerle analiz edilebilir kısaca açıklanmıştır. Nitel bir araştırma yapmaya karar verdiğimizde bu anlattığımız adımları tek tek uygulayarak sistematik bir şekilde araştırmamızı tamamlayabiliriz.

7.SONUÇLARIN RAPORLAŞTIRILMASI

Nitel araştırmada ele aldığımız konunun tüm yönleriyle araştırılması öngörüldüğünden, araştırmada izlenilen her yol aşama aşama raporlanmalıdır. Araştırmamızda kodların nasıl oluştuğu, benzer ve farklı kodların nasıl kategorilendirildiği, kategorilere uygun tema eklenirken nelerin göz önüne alındığı gibi konulara mutlaka yer verilmelidir. Bu sayede araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasına zemin hazırlamış olur.

Nitel araştırma raporlarını daha iyi hale getirmek için, tekrarlanan ifadelerden veya aynı konuların sürekli tekrar edilmesinden kaçınmak için farklı zamanlarda raporu okumak veya farklı kişilerin eleştirel görüşlerini almak önemlidir (Akt.: Baltacı, 2019: 382).

8.SONUÇ

Nitel araştırma yöntemi, özellikle sosyal bilimler alanında büyük bir öneme sahip olup, son yıllarda Alman Dili Eğitimi alanında da yaygın olarak tercih edilen bilimsel bir araştırma metodu olarak öne çıkmaktadır. Bu disiplinde, özellikle lisansüstü eğitime yeni başlayan öğrencilerin kavramları anlamalarına yardımcı olmak amacıyla, nitel araştırmanın temel ilkeleri ve yöntemleri, alanımıza özgü örneklerle birlikte ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca nitel araştırma sürecinin takip edilmesi gereken temel adımları, bu çalışmada ana hatlarıyla sunulmuştur

KAYNAKÇA

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527 Erişim Tarihi: 05. 06. 2023

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/898942 Erişim Tarihi: 05. 06. 2023.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, *2*, 8-14.

Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Çelebi, C. (2021). Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Algıları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-15. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/62544/931785. Erişim

Tarihi: 20.06.2023.

Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. India-America-United Kingdom: Sage* Publications.

Denzin, N. K. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research,* 5th. Edition, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage Publications.

Erben Keçeci, S. (2020). *Bilimsel Araştırma Yazma El Kitabı.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Forrester, M. A. and Sullivan, C. (2018). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide.* New York: Sage Publications.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(105), 163-194.

Öztürk, Ali Osman / Sezer, Tuba (2017). Die Verwendung von Liedern im DaF-Unterricht.Ein verhaltensorientiertes Konzept zur Wortschatzerweiterung und Ausspracheübung. *Saygıyla Prof. Dr. Gertrude Durusoy Anısına*, hrsg. von Yücel Aksan. İzmir: Ege Üniversitesi Yayını, 149-166.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, *13*(6), 522-526.

Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Neuman, W. L. (1997) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 3rd Edition, Boston: Allyn and Bacon.

Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 7nd Edition, Amerika: Pearson..

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, *22*(2), 63-75.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. New York: Sage Publications

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. New York: Sage Publications.

Teddlie, C. and Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, *1*(1), 77-100.

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI VE „LIENHARD UND GERTRUD" ROMANINDA ÇOCUK EĞİTİMİ[77]

Arş. Gör. Dr. Seval Parlakgüneş Erdoğan

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

psevalerd@gmail.com

Prof. Dr. Fatih Tepebaşılı

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

ftepebasili@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitim, insanlığın gelişiminde şüphesiz çok önemli bir konuma sahiptir. Bu süreç doğumdan itibaren başlar ve yaşamımızı son ana kadar şekillendirir, çünkü „yaşam eğitir"[78]. İnsanlar, tarih boyunca bir yandan bu konuyla yoğun bir şekilde uğraşırken, diğer yandan da bu bağlamda geliştirilmiş yöntemleri uygulamaktadırlar.

Tarihte eğitim konusuyla ilgilenen birçok bilim adamı, filozof ve reformcu olmuştur. Jan Amos Comenius (*Didactica Magna*), Jean Jacques Rousseau (*Emile*), Johann Heinrich Pestalozzi (*Lienhard and Gertrud, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*) bunlardan sadece birkaçıdır. Bir önceki yöntemin eksikliklerini ortaya çıkarmak, boşluklarını doldurmak veya belki de tam tersini iddia etmek için yeni yöntem veya yaklaşımlar birbiri ardına geldiğinden, her zaman daha fazla bilim insanı bu konuyla ilgilenecektir. Amaç her konuda olduğu gibi daima daha iyiye ulaşmaktır, fakat 18. yüzyılın ortalarına kadar insanlar, her anlamda refahları için akıllarını kullanmaya cesaret edemediler.

[77] Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

[78] https: //www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieserwebsite/ 1826-pestalozzis-schwanenge sang/schwanengesang-24#c6462 (Erişim 01.07.2022).

Okul hayatı ve eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar zamanla yeni kavram ve yaklaşımlara yol açtı. Çocuğun potansiyel ve yeteneklerinin bütünlüğü ve mükemmelliği, okul eğitiminin yeni araçları olarak iş ve sanat, beden ve zihnin uyumu ve metodun temeli olarak algı (Anschauung) bunlardan bazılarıdır. Bu tür reformlar, Montaigne, Comenius, Francke, Rousseau, Fröbel veya Pestalozzi gibi bazı eğitimciler tarafından örnek niteliğinde uygulamaya konmuştur (Matthes & Schütze, 2018: 31). Johann Heinrich Pestalozzi, 18. yüzyılın ikinci yarısından 19. yüzyılın ilk çeyreğine kadar insanın bütünsel eğitimi için mücadele eden en önemli sosyal ve reformist pedagoglardan birisidir (bkz. Böhm, 2010 ve Tröhler, 2013). Alman Edebiyatında 12. yüzyıldan itibaren bilinen insan sevgisi (Öztürk, 1999: 61), Pestalozzi'yi harekete geçiren en önemli hususlardan biridir. Ona göre insan, ‚yaradılışın başyapıtı'dır. Nasıl ki bir bahçıvan en hassas bitkilere olgunlaşana kadar iyi bakıyorsa, eğitimci de insanı tüm yetenek ve güçleriyle yeterince tanımalıdır ki eğitebilsin. Eğitimci aynı zamanda her yönden, her koşulda kendini geliştirebilmeli ve güçlü olmalıdır (Buol, 1976: 32).

Pestalozzi'nin eğitim üzerine yaptığı çalışmalar, çocuğun gelişen zihninin bakış açısını vurgulamak olarak özetlenebilir. İnsan gelişiminin iki etkenle sağlanabileceğine inanmaktadır. Bir yandan insanın yetkinlikleri eğitim yoluyla güçlendirilmesi gerekirken, öte yandan mevcut koşullar yasalar yoluyla iyileştirilmelidir (Bowers & Gehring, 2004: 309). Ayrıca Pestalozzi belirli bir meslek eğitiminin her zaman genel eğitimin evrensel hedeflerine tabi olması gerektiğini vurgular (Silber, 1960: 35). Buna olan inancı öyle güçlüdür ki eğitim ve terbiye (kişinin bütüncül eğitimi-Erziehung des Menschen als Ganzes) onun eserlerinde her zaman yerini bulmaktadır. Eserleri ve uygulamalarıyla Johann Heinrich Pestalozzi, bize kendisinin çocuk yetiştirme ve eğitim anlayışı hakkında zengin içerikler sunar. Yaşadığı dönemde, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg veya Johann Gottfried Herder gibi alanında önemli kişiler onun fikirlerinden etkilenmişlerdir (bkz. Fikret, 1930). Bu çalışma, Pestalozzi'nin çocuk yetiştirme anlayışını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, "*Lienhard und Gertrud*[79]*"* (1781-1787) adlı romanı çocuk eğitimi açısından incelenmiştir.

2. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI VE METODU

[79] Romanın adını „Lienhard ve Gertrud" olarak çevirebiliriz.

Pestalozzi, saygın ve popüler bir doktorun oğlu olarak 12 Ocak 1746'da Zürih'te doğmuştur. Babası, o henüz altı yaşındayken öldüğünden, annesi ve hizmetkarı onu çevresinden izole ve son derece koruyucu bir şekilde yetiştirir. Bu yetişme tarzı sonraki yaşamını derinden etkilemiştir. Henüz bir çocukken Pestalozzi kendine anlamlı ve yüce bir amaç edinmiştir. Hayali, tüm insanların iyiliğine hizmet etmekten başka bir şey değildir. İnsanları eğitmek ve hüküm süren adaletsizliğe karşı mücadele etmek istemiştir. Bu nedenle, çocukluğunun ve deneyimlerinin pedagojik düşüncesini şekillendirdiğini söylemek mümkündür (bkz. Kraft, 1996). Ona göre toplumdaki bütün bireyler eşit eğitim imkanlarına sahip olabilmelidir. Bu amaçla Neuhof (1773/1774-1780), Stans (1798-1799), Burgdorf (1800-1804/1805) ve Yverdon (Iferten) (1804-1825) gibi kendi eğitim yaklaşımını uygulamaya koyduğu bazı eğitim kurumları açmış, fakat o zaman somut bir başarı elde edememiştir. Buralarda amaç ilkin sadece çocukları çalışabilir kılmak ve iyi eğitim vermek (Neuhof ve Stans) iken, sonradan öğretmenlere ileri eğitim seminerleri de vermek (Burgdorf ve Yverdon) olmuştur.

Açtığı eğitim kurumlarında hedeflediği başarıya ulaşamayan Pestalozzi, arkadaşlarının telkiniyle edebiyata yönelmiş ve 1781 yılında "*Lienhard und Gertrud"* romanının ilk cildini yayınlamıştır. Bu roman ve sonraki yıllarda yayınladığı "*Wie Gertrud Ihre Kinder lehrt*" gibi bazı edebi eserleri büyük yankı uyandırmış ve ona beklediği etkiyi yaratmak için fikirlerini büyük kitlelere yayma imkânı sağlamıştır (Quick, 1916: 291-292). Pestalozzi'ye göre daha iyi bir gelecekten, ancak insanların kendilerini eğitim yoluyla geliştirip mükemmelleştirdikleri veya tamamladıkları bir düzen içinde söz edilebilir. İşte tam da bu noktada Pestalozzi, gerek çeşitli şehirlerde açtığı eğitim kurumlarıyla gerekse edebi yazılarıyla aktif bir rol oynamaya çalışmıştır. Amini (2018: 13), toplumun alt tabakasına olan sevgisini, canlı hayal gücünü ve herkese koşulsuz güvenmesini Pestalozzi'yi tanımlayan temel özellikler olarak görür.

Pestalozzi'nin eğitim yöntemi zamanında büyük yankı uyandırmıştır ve hatta Schönebaum (1934: 150), bu yöntem ve eğitim ilkeleriyle insanların iç dünyasında önemli bir etki yaratılabileceği görüşündedir. Espe'ye (1952: 83) göre de zamanın politik ve toplumsal şartlarının uygunsuzluğuna rağmen Pestalozzi'nin düşünceleri umut verici yaklaşımlar içermekte ve uygulamalarında dikkate değer sonuçlar bulunmaktadır.

Eğitim, hayat boyu süren bir olgudur ve bu süreçte birey kendini yaşadığı kültüre uyarlayarak kimliğini oluşturur ve geliştirir (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006: 53). Pestalozzi, bu süreci kendini geliştirme veya kendini mükemmelleştirme (Selbstentfaltung bzw. –vervollkommnung) olarak görür. O, eğitimi kişinin tüm güç ve yeteneklerinin doğal, ilerici ve uyumlu gelişimi olarak açıklar (Takaya, 2003: 80). Günümüzde de bazı açılardan geçerliliğini koruyan (bkz. Erben Keçici, 2013) Pestalozzi'nin öğretim yönteminin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Monroe, 1907: 318):

- ✓Gözlem veya duyusal algı (Anschauung) öğretimin temelidir[80].
- ✓Dil her zaman gözlemle, yani bir nesne veya içerikle bağlantılı olmalıdır.
- ✓Öğrenme zamanı, yargılama ve eleştiri zamanı değildir.
- ✓Öğretim, en basitten başlamalı ve çocuğun gelişimine göre, yani psikolojik olarak bağıntılı bir düzende kademeli ilerlemelidir.
- ✓Tam öğrenmeyi sağlamak için öğretimin her öğesine yeterli zaman ayrılmalıdır.
- ✓Öğretim, dogmatik açıklamayı değil, gelişmeyi hedeflemelidir.
- ✓Öğretmen, öğrencinin bireyselliğine saygı duymalıdır.
- ✓İlköğretim öğretiminin başlıca amacı hazır bilgi ve beceri aktarmak değil, öğrencinin anlayışını geliştirmek ve arttırmaktır.
- ✓Güç bilgiye, beceri de öğrenmeye bağlı olmalıdır.
- ✓Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, özellikle disiplin açısından, sevgiye dayalı olmalıdır.
- ✓Öğretim, eğitimin evrensel amacına tabi olmalıdır.

Pestalozzi'nin düşüncelerini temsil eden ve insanın bütün yeteneklerinin dengeli gelişimini amaçlayan, kalp, kafa ve el' (Herz, Kopf und Hand) ilkesi, her ne kadar eserlerinde zaten kök salmış olsa da bu sloganı kendisi ortaya atmamıştır.

[80] Burada Pestalozzi'nin *Anschauung* prensibine atıf mümkündür. Burada nesnelerin basit tabiriyle algılanmasından ziyade annenin veya öğretmenin nesneleri çocuğun görmesi ve algılaması için belirli bir sıralamada veya düzende yönlendirerek sunması işi kastedilir (Osterwalder & Reusser, 1997: 327).

Ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru, okul tarihçisi Otto Hunziker tarafından yazılan bir makalede (1881) kelimesi kelimesine okuyucuyla buluşmuştur. Bu ilke, ilk olarak Hunziker'in makalesinde yer alsa bile, anlamı ve etkisi Pestalozzi'nin çalışmaları aracılığıyla çoktan yaygınlaşmıştır (Horlacher, 2019: 111). Pestalozzi'nin kendisi bu üçlüye (kalp, kafa ve el) 'güçler dengesi ilkesi' (das Prinzip des Gleichgewichts der Kräfte) ifadesiyle atıfta bulunur (Natorp, 1909: 41).

3. "*Lienhard und Gertrud*" Romanı ve Çocuk Eğitimi

"Lienhard und Gertrud"[81] romanı, Pestalozzi'nin eğitimle ilgili en etkili eserlerinden biri olup dört ciltten oluşmaktadır. Birinci cilt 1781, ikinci cilt 1783, üçüncüsü 1785, dördüncüsü ise 1787 yılında yayımlanmıştır. Romanın çeşitli baskıları mevcuttur. Burada 1831 baskısı kullanılmıştır, çünkü bir yandan romanın dört bölümüne de tek tek ciltler halinde ve tam metin olarak bu sürümde ulaşılabildi. Diğer yandan bu baskı, orijinaline göre revize edilmiş eksiksiz bir sürümdür.

LuG, *Bonnal* adında bir köydeki toplumum yozlaşmışlığını, sefaleti, eğitimsizliği ve bu gibi sorunların nasıl çözülebileceğini konu alır. Söz konusu sorunların nasıl giderilebileceği köydeki Lienhard ve Gertrud'un ailesi ve komşuları üzerinden okuyucuya anlatılmaktadır. Köy, yoksulluk içinde ve ahlaki olarak çöküştedir. Pestalozzi, Gertrud'a çiftçi, ev hanımı, anne ve aynı zamanda eğitici rollerini yüklemiştir. Gertrud, onun hayalindeki 'ideal anne, özelliklerine sahiptir. Dindar, çalışkan, merhametli, yardımsever ve iyi ahlaklı bir kişiliğe sahiptir. Lienhard ise Gertrud'un eşidir. Duvar ustası olarak çalışan Lienhard, az para kazanmakta, fakat alkol bağımlılığından dolayı sürekli sorun yaşamaktadır. Yedi çocukları vardır, ama altısının adı geçmektedir; Anneli, Niklas, Liseli (Lise), Jonas, Enne ve Griteli.

Hummel, egemen bir idari görevli olarak köydeki birçok şeyden sorumlu olan (Der Vogt) ve Bonnal'daki hanın sahibi olan karakterdir. Toplumdaki yozlaşma onun aracılığıyla somutlaştırılır, çünkü o, deyim yerindeyse, bir hancı olarak çiftçileri, gündelikçileri ve zanaatkarları kendisine büyük içki borçları yapmaya teşvik eden bir tiran gibi davranır. Bu baştan çıkarmanın bir sonucu olarak ve başka yollarla da hemen herkesi kendisine bağımlı kılar. Anlatıcı, ondan

[81] Buradan itibaren romanın adı *LuG* olarak anılacak ve ciltleri de yanına rakamlar gösterilerek kısaltılacaktır: LuG1, LuG2, LuG3 ve LuG4.

‘açgözlü köpek’ (einen gierigen Hund) olarak söz eder (LuG1: 14). Hummel ise taciz ettiği kişileri ‘ahırdaki süt inekleri’ (Milchkühe im Stall) olarak nitelemektedir (LuG1: 14).

Köy halkı, ekonomik ve ahlaki olarak çok kötü bir durumdadır. Yaşam şartlarını ve ekonomik durumu iyileştirmenin yolu, Gertrud, genç soylu (Junker) Arner, Teğmen Gülphi, Baumwollen-Meyer ve kız kardeşi Mareieli üzerinden gösterilmektedir. Romanın amacı, basit köy hayatını ve tek bir kadının, Gertrud’un, görüsü ve fedakarlılığının getirdiği büyük değişiklikleri anlatmaktır. Pestalozzi, karakterler aracılığıyla insanları eğitmek istemektedir. Pestalozzi’nin ömürünü adadığı Gertrud’un basit yöntemleri, tüm köyün reformuna yol açar (Bowers & Gehring, 2004: 309-310). Onun eğitim şekli köydeki okulda örnek olarak alınır.

LuG romanında çocuk eğitimini irdelemeye başlamadan önce eğitimi kavramsal olarak tanımlamakta yarar vardır. Eğitim kavramı büyük ölçüde tartışmalı (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006: 46) olsa da Brezinka (1990), eğitimi kısaca “bir insanın, başkasının kişiliğini bir şekilde geliştirmeye çalıştığı eylemler” olarak niteler (akt. Raithel vd. 2007: 22). Çocuklar fiziksel, zihinsel veya sosyal olarak olgun doğmadıkları için eğitime ihtiyaç duyarlar ve bu anlamda eğitim, genetik olarak sabit olmayan, değiştirilebilir kültürel bir mirasın’ eski nesilden genç nesile aktarılması olarak tanımlanabilir (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006: 48). Pestalozzi ise sağlıklı eğitimi, sağlıklı bir ağaca benzetir: Bereketli suların yanına dikilmiş bir ağacın şeklini ve özelliklerini içeren küçük bir tohum toprağa atılır. Ağacın bütün gelişimi, tohumunda ve kökünde bulunan organik parçalardan oluşan kesintisiz bir zincirdir. İnsan da ağaç gibidir; süreğen bir gelişim sergiler. Yeni doğmuş bir çocukta, yaşam boyunca ortaya çıkması gereken yetenekler gizlidir. Dolayısıyla insanın eğitimi tamamen ahlaki bir sonuçtur. İnsana yetenek ve hayat veren eğitimci değildir. Eğitimci, yalnızca, doğanın gelişimini yani doğal gelişimi herhangi bir olumsuz etkinin bozmamasını sağlar. İnsanın ahlaki, entelektüel ve pratik güçleri kendiliğinden gelişmelidir. Bu nedenle, örneğin inanç, onun hakkında düşünerek değil, kendi eylemimizle gelişmelidir; sevgi, hakkındaki güzel sözlerle değil, sevme eylemimiz aracılığıyla veya düşünme, sadece diğer insanların düşüncelerini sahiplenerek değil, düşünme eylemimizle gelişmelidir (Monroe, 1907: 314-315).

Pestalozzi, LuG romanında da bu görüşü yansıtır. Gertrud'u romanda eğitim ve ahlaki yaşam için model bir figür olarak tanıtır. Onun çocukları, 'sağlıklı eğitmeyi' simgelediği ağaç gibi büyür. Gertrud, çocuklarının onu rol model olarak aldıklarının, yöntem ve davranışlarını doğrudan izlediklerinin farkındadır. Ailesiyle her zaman sevgiyle ilgilenir:

> "O, kocası işten dönmeden Cumartesi işlerini bitirmeye çalıştı. Çocukların saçlarını taradı, ördü ve üstlerini giydirdi. Evi temizledi ve iş yaparken çocuklarına bir şarkı öğretti. Bunu, "işten geldiğinde sevgili babanıza söylemelisiniz" dedi. Çocuklar da babaları işten geldiğinde onun hoşuna gidecek bir şeyler öğrenmeyi seviyordu. İş esnasında herhangi bir çaba harcamadan, vakit kaybetmeden ve kitapsız iyice öğrenene kadar annelerinin söylediğini tekrar ettiler." (LuG1: 58)[82]

Bu alıntı, Gertrud'un ailesine ne kadar düzgün, temiz, özenli ve sevgi dolu davrandığını anlamamızı sağlamaktadır. Aynı zamanda çocuklarına başka işlerle meşgulken bir şeyler öğrettiğinin de ilk işaretini vermektedir. Gertrud ve Lienhard'ın ailesinde çocuklar da söz sahibidir ve onların varlığına saygı duyulur. Duygu ve düşüncelerine değer verilir. Her cumartesi akşamı çocuklara hatalarını sormak ve onlar için önemli olabilecek haftanın olaylarını tartışmak Gertrud için bir alışkanlıktır. Bunları onlara eğitimlerinin bir parçası olarak izah etmek son derece önemlidir (LuG1: 140).

Pestalozzi, Stans mektubunda (*Brief aus Stans*) insan ruhunu bir bütün olarak kucaklamadığı sürece eğitimin ihtiyaç duyduğu okul dersinin beyhude olacağını söylemektedir. Ona göre okul eğitimi, ev hayatına dayanmalıdır, aksi takdirde bu eğitim insanlığı "yapay bir küçültme yönteminden" (künstliche Verschrumpfungsmethode) başka bir şey olmaz (akt. Schneider, 1949: 123-124). Pestalozzi, burada evdeki eğitimin önemini vurgular, zira kendisinin çocukken kaçırdığını, çocukların kaybetmemesini ister (Amini, 2018: 128). Ona göre eğitim, evde bir annenin çocuğunun süregelen gelişimini, değişimi daimî olarak gözlemlemesini ve hal ve tavırlarından okumasını da gerektirir. Bunun yansımasını LuG'un 3. cildi 29. ve 30. bölümlerinde görebiliriz. Burada, bir çocuğun iyiliğini ve eğitimini olumsuz yönde etkileyen iki faktör açıklanmıştır; ilk engel, cahil ve ilgisiz kadınlar veya Bonnal'ın çocuklarının kendi

[82] Bu ve buradan sonraki tüm doğrudan alıntılar yazarlar tarafından Almancadan Türkçeye çevrilmiştir.

anneleridir. Onlar düzensiz ve yeni bir şeye başlamak veya yeni şeyler öğrenmek konusunda isteksizdirler. Aksi yönde bir çaba, dirliğe, düzene veya sorumluluk bilincine yol açacaktır. Ayrıca çocuklarına terbiye vermeyi yük olarak görürler. İkinci engel ise zenginlerin kıskançlığıdır. Fakirlerin iyi durumda olması zenginleri rahatsız eder. Ama sonunda iyiler kazanır ve çocuklar kendilerini savunurlar çünkü duyarlılık aslında ruhun gücüne dayanır (LuG3: 190).

Doğal akışı gereği eğitim (natürliche Erziehung), evde bir annenin rehberliğinde başlamalı ve bu ortamın devamı niteliğinde okulda nitelikli bir eğitici aracılığıyla devam etmelidir. Pestalozzi de anneleri çocukların ihtiyaçlarına en iyi cevapları verebilecek ilk eğiticiler olarak görür (Laubach, 2011: 186). Bu kanının, LuG'daki Gertrud'un annelik ve eğitim tarzıyla bütünleşip somutlaştığını söylemek mümkündür. Ailesiyle birlikte, her türlü sefalet ve zorluğa rağmen huzurlu, şükür dolu ve iyi olunabileceğinin kanıtı olarak okuyucuya sunulmuştur. Evi düzenli, çocukları dinine bağlı, iyi ahlaklı ve iyi terbiye almıştır. Böylelikle, genç Arner ve yeni öğretmen Teğmen Gülphi kurmak istedikleri okulun ve aradıkları eğitim modelinin Gertrud'un evinde zaten vardır (LuG3: 72). Çocuklarına nasıl bir terbiye ve eğitim verdiğini görmek için onun evine gözlem yapmaya gitmişlerdir. Çocukların bir yandan dokuma tezgahında çalışırken diğer yandan da şarkı, alfabe, aritmetik gibi başka şeyler öğrendiklerini gördüklerinde hayalini kurdukları okulun Gertrud'un evinde vücut bulduğunu anlamışlar ve hayranlıklarını gizleyememişlerdir (LuG3, 19. Bölüm).

Pestalozzi, bir çocuğa özgürlük, huzur ve cesaret vermek için her fırsatı değerlendirmek gerektiğinden bahseder. Olabilecek her şey, kelimelerle değil olayların doğal sonuçları aracılığıyla, görmeyi, duymayı, bulmayı, düşmeyi, ayağa kalkmayı ve hata yapılabileceği öğretilmeli ki çocuk tüm bunları kendi başına deneyimleyebilsin. Eylemin mümkün olduğu yerde söz olmamalıdır. O zaman doğanın insanlardan daha iyi öğrettiği görülecektir (akt. Schneider, 1949: 14). Bu fikir doğrultusunda öğretmen Teğmen Gülphi, okulundaki çocuklara kısa sürede çok şey öğretir ve öğrendikleri onları her zamankinden daha fazla meraklandırır. Öğrencilerinin başarılarına büyük bir keyifle şahit olur ve onların meraklarının arkasından özgürce gitmelerini sağlar. Hiçbir şeyi kaçırmazlar ve her şeyi keşfetmeye çalışırlar. Örneğin gözlem yapmak için köydeki atölyelere giderler. Teğmenin okulu hem erkek hem de kız çocuklarına kendilerini iyiliğe eğitmelerinde büyük ölçüde yardımcı olur. Çalışkanlık, tutumluluk, ev kuralları,

ahlaki davranış ve diğer erdemler onlarda uyandırılır ve doğal hale getirilir (LuG3: 338-341). Bu erdemleri yavaş yavaş kazanan öğrenciler öğretmenleri Gülphi'yi çok sevmeye başlarlar. Öyle ki bu sevgi daha çok yenilik öğrenmek için bir motivasyon faktörüne dönüşmektedir. Çocuklar öğretmenin dikkatini çekmek için yarışa girmeye başlar (LuG4: 266). Okulda olan her şey, sivil düzen gerçekleriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Gülphi, öğrencilerden her zaman olabilecek en kibar ve sevgi dolu şekilde bir şeyler yapmalarını ister, bu da onların kendisine karşı daha duyarlı ve sevgi dolu olmalarını sağlamaktadır. Herhangi bir hata yaparlarsa, ancak zaten pişman olduklarında onu hissettirir ve hatayı tekrarlamayacaklarına dair söz alır. Gertrud da çocuklarında aynı yöntemi uygulamıştır.

Pestalozzi'nin önemsediği unsurlardan biri de mesleki eğitimdir. Ona göre mesleki iş bir araçtır. Meslek bir meşguliyetten ziyade hayatın bir gerçeği olarak önemlidir (Klumker, 1927: 7). Açtığı eğitim kurumlarında erken yaştan itibaren çalışmanın çocuklara zararının olmadığını, bilakis faydasının olduğunu deneyimlemiştir. Buna paralel olarak LuG romanında Gertrud'un çocukları da dokuma tezgahında çalışmış ve kendi paralarını kazanmıştır. Gertrud, komşularının çocuklarını da buna teşvik etmektedir. Kendi kazancını sağlamak da anlamlı bir motivasyon faktörüdür (LuG2: 26). Gertrud'un iki farklı eylemi aynı anda ve oyunlaştırarak yaptırması çocukların hoşuna gider. İlkin uygulaması zor gibi görünse de sonuç iyidir:

> "Sayma ve hesap, her düzenin temelidir. Bu, Gertrud'un hararetle savunduğu ve eğitim tarzında önemli etkisi olan düşüncelerden biridir. Eğitim yöntemi şöyleydi: Dokuma ve nakış yaparken düğümleri veya iğne batırmalarını ardışık veya ayrı ayrı saydırırdı, aynı sayılarla atlatır, ekletir veya eksilttirirdi.
>
> Çocuklar bu oyunda kimin daha hızlı ve daha iyi öğrendiğini görmek için birbirleriyle yarışırdı. Yorulduklarında şarkılar söylerlerdi..." (LuG2: 70-71).

Pestalozzi, aritmetik hakkındaki görüşünü en iyi 3. cildin 70. bölüm başlığıyla aktarır; "Hesap ruhu ile hakikat duygusunu ayıran, Tanrı'nın birleştirdiğini ayırır" (LuG3: 265). Yaşam bilgeliğine giden ilk adım, doğru görmek ve doğru duymaktır (LuG3: 265).

Cinsiyet rolleriyle ilgili düşüncelerini LuG'un 4. cildi 40. bölümünde okuyucuyla paylaşan Pestalozzi, temelde hem erkek hem de kız çocuklarının ilerideki rollerine iyi hazırlanması gerektiğini düşünse de kızların eğitimini nispeten daha önceler. Kızlar, kendilerini sadece genç ve güzel kız olmaktan öteye gitmeyen sığ bir kalıba sıkıştırmışlardır. Bu nedenle kız çocukları ekonomi, akıl yürütme, aritmetik ve dikkat gerektiren her türlü ev işini öğrenerek ve kendilerini geliştirerek daha etkili rolleri üstlenen bireyler olmalıdırlar (LuG4: 157-158). Erkekler kızlara nazaran daha avantajlı ve evlendikten sonra toplumda daha da iyi konumdadırlar (LuG4: 159). Eskiden gençlerin bir araya gelmelerine izin verilir ve hatta saygıyla karşılanırdı, fakat akıllardan çıkarılmaması gereken önemli nokta "Tanrının varlığını hep hatırlayın ve kötülük yapmayın!"dır (LuG4: 161). Uygunsuz cinsel münasebetleri önlemek için, gençlikte benlik saygısını uyandırmak gerekir. Gençlik, dünyadaki konumu için sevgi ve özenle yetiştirilip eğitilmelidir. Bu amaç için tüm zayıflıkların, kötülüklerin ve hırsların erken yaşlardan itibaren üzerinde çalışılmalıdır (LuG4: 164).

Pestalozzi'ye göre din, ahlaki doğaya bir müdahaledir ve insan ahlakını iyileştirme eğilimindedir. Bu yüzden bir süreliğine de olsa eğitimin mutlak aracı olmalıdır (Rufer, 1990: 74). Romanının ana karakteri Gertrud'un tutumunda da bu düşüncenin yansıması bulunur. Pestalozzi, çocukların yetiştirilmesinde dini öğretilere büyük önem vermektedir. Gertrud sık sık çocuklarına, yaşadıkları yoksulluğu ve açlığı asla unutmadan, başlarına gelen her şey için her fırsatta Tanrı'ya şükretmelerini öğütler. (LuG1: 140-141). Gertrud dindar bir kadın ve annedir. Ona göre insan mümkün olduğu kadar Tanrı'ya yakın olmalı, O'nu düşünmeli ve O'na şükretmelidir. Bunlar da ancak her zaman Tanrı'yı hatırlayıp dua ederek mümkün olabilir. Empati ve yardımseverlik, ideal insan profiline çok önemli katkı sağladığından dini eğitimde iki önemli faktördür (LuG1: 83).

4. SONUÇ

Pestalozzi, insanlığın içine saplandığı yozlaşmışlıktan kurtuluşunu mükemmel ve tam eğitimde görmektedir. Ona göre insan ruhunun bütünsel olarak eğitilmesi gerekir, bu nedenle her şey ancak mükemmel insan eğitimine katkıda bulunduğu ölçüde anlam kazanır. Ayrıca tüm insanların eşit haklara sahip olması gerektiğine kesin olarak inanmaktadır. Yetiştirme tarzı, çocukların bağımsızlığını desteklemeyi amaçlar. Çocuklar herhangi bir işte çalışabilmeli,

ahlaklı olmalı ve doğru bilgiyi edinmelidirler. Bu özellikler, çocukların insanca bir yaşam sürmelerine katkı sağlayacak ve onları geleceğe hazırlayacaktır.

LuG romanı, Pestalozzi'nin fikirlerinin çoğunu yansıtmaktadır. Çocuk eğitimi bağlamında düzenli olmak, temiz ve titiz olmak, ahlaklı ve dindar yaşam, aynı anda birden fazla şeyin öğretilebilmesi ve bütün bunların eğitimi gibi konular özellikle öne çıkmaktadır. Çocukların yetilerinin mümkün olduğu kadar doğal gelişim süreçlerinde sekteye uğratılmaması gerektiğine de vurgu yapılmıştır. Bunların eksikliğinin sonuçları da basitçe sunulmuştur. Doğru eğitimin ve dindarlığın özü, romanın ana karakteri olan Gertrud'un evinde tasvir edilmiştir. Pestalozzi, onun varlığında düşüncelerini işlemiştir. Kendi çocuklarını ve hatta komşularının çocuklarını bu yönde yetiştirmeye çalışan güçlü, dindar, ilgili ve düzenli bir kadındır. Pestalozzi'nin eğitim idealleri onun uygulamalarında görülmektedir. Gertrud'un çocukları iyi yetiştirilmiş, sınırlarını bilen ve birbirlerine ve diğer çocuklara özenli davranan bireylerdir. Her gün akşam dualar ve haftalık tartışmalarla, hayatta yoksulluk hüküm sürse bile insanın yine de huzur ve neşe içinde olabileceğini içselleştirmişlerdir. Çünkü azla idare etmesini bilmeli ve her zaman içinde bulunulan duruma şükredilmelidir.

Pestalozzi'nin iş ve öğrenmeyi bağlama düşüncesi de romanında Gertrud'un uygulamalarında görülebilir. Çocuklarına, dokuma yaparken aritmetik veya heceleme yapmayı öğretmektedir. Gertrud'un evindeki eğitim, Junker Arner ve Teğmen Gülphi'nin uğraşlarıyla önemli ölçüde genişler. Bonnal'daki okulun eğitim şeklini değiştirirler ve köydeki çocukları Gertrud'un eğitim modeline göre yetiştirmeye çalışırlar. Sonuç olarak, köy toplumunda yolsuzluk da azalmaya başlar. Teğmen Gülphi, öğretmen olarak yoksul ve ihmal edilmiş çocukları eğitip iyi duruma getirmeye çalışır. Okulda Gertrud'un eğitim şeklinin doğruluğunu ispatlama çabası zamanla başarılı olur. Bu, Pestalozzi'nin aynı durumdaki çocukları eğitim anlayışı doğrultusunda yetiştirerek çok şey başarabileceklerini kanıtlama girişimi olarak görülebilir. Çünkü onlar da çok değerli fiziksel ve zihinsel potansiyele sahiptir. Ahlaki olarak da iyi olabilirler. Çocuklardaki bu potansiyeller harekete geçirilerek, onlara yaşamlarını yönetme becerisi kazandırılabilir.

Pestalozzi'nin LuG'de ve diğer eserlerinde çocuk eğitimi üzerine düşünceleri onu pedagoji klasiklerinden biri yapmaktadır. Dönemin bazı filozof, filantrop ve yönetimleri üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Onun zaman zaman günümüz değerleriyle çelişebilen yaklaşımı tarihsel açıdan ilham verici olarak kabul

edilebilir. Pestalozzi'nin eğitim anlayışı sonraki yaklaşımların temellerinden biri olmuş ve okul reformlarında rol oynamıştır. Onun yöntemi aynı zamanda Montessori pedagojisi gibi günümüzün popüler eğitim modellerinin de yolunu açmıştır.

5. KAYNAKÇA

Amini, B. (2018). *Johann Heinrich Pestalozzi. Einführung in Leben und Werk*. Pinneberg: Heseberg Verlag. https: //www.heinrich-pestalozzi.de /wissen/fachliteratur-ab-1946-auswahl/fachliteratur-ab-2003/johann-heinrich-pestalozzi-einfuehrung-in-leben-und-werk (Erişim1.01.2023).

Bowers, F. & Gehring, T. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: 18th Century Swiss Educator and Correctional Reformer. *The Journal of Correctional Education*, 55(4), 306-319.

Böhm, W. (2010). *Geschichte Der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart* (3. verbesserte Auflage). München: Verlag C. H. Beck.

Buol, C. (1976). *Heinrich Pestalozzi. Ausgewählte Texte für die Lehrerbildung, Erziehungspraxis und Sozialarbeit*. Basel & Stuttgart: Birkhäuser Verlag.

Erben Keçici, S. (2013). Hemmende und fördernde Lehrerhaltungen aus der Perspektive von Studenten. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 417-453.

Espe, H. (1952). Pestalozzi als Politiker. Zur 125. Wiederkehr seines Todestages (17. 2.1827). *Bildung und Erziehung*, vol.5 (jg), 81-89. https: //doi.org/10.7788/bue-1952-jg12.

Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (2006). *BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. B. König (Hrsg.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fikret, H. (1930). *Terbiye ve Tedris Tarihi*. Istanbul: Devlet Matbaası.

Horlacher, R. (2019). Vocational and Liberal Education in Pestalozzi's Educational Theory. *Pedagogía y Saberes*, 50, 109-120.

Klumker, C., J. *(1927). XXVI Pestalozzi und die deutsche Kinderfürsorge, Festrede zum 100. Todestage Pestalozzis 14. Februar 1927*. Frankfurt A.

M.: Universitäts – Druckerei. https: //core .ac.uk/reader/14507732 (Erişim 28.12.2020).

Kraft, V. (1996). *Pestalozzi oder das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Laubach, M. (2011). Pestalozzi and His Significance in Democratic Education. *Journal of Philosophy and History of Education*, 61 (1), 185-194.

Matthes, E. & Schütze, S. (2018). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 31-42). Düsseldorf: Springer Verlag.

Monroe, P. M. (1907). *A brief course on the history of education*. New York: MacMillan. https://archive.org/details/briefcourseinhis00monruoft/page /318/mode/2up?view=theater (Erişim 09.06.2022).

Natorp, P. (1909). *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen*. Leipzig: Verlag von B. G. Teubner. https: //ia600903.us.archive.org/33/items/pestalozzi seinle00natouoft/pestalozziseinle00natouoft.pdf (Erişim 22.01.2023).

Osterwalder, F. & Reusser, K. (1997). Pestalozzis dreifache Methode – innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (3), 304-370. https: //www.pedocs.de/volltexte/2017/13362/pdf/BZL_1997_3_304_370.pdf (Erişim 22.01.2023).

Öztürk, A. O. (1999). Alman Edebiyatında Sevgi, Hoşgörü ve İnsan Hakları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (13), 61-67.

Pestalozzi, J. H. (1831). *Lienhard und Gertrud Erster Teil* (durchgesehene Auflage). Trogen: Meyer und Zuberbühler. https: //reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10129401_00003.html. (Erişim 18.10.2018).

Pestalozzi, J. H. (1831). *Lienhard und Gertrud Zweiter Teil* (durchgesehene Auflage). Trogen: Meyer und Zuberbühler. https: //reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10129402_00001.html. (Erişim 23.10.2018).

Pestalozzi, J. H. (1831). *Lienhard und Gertrud Dritter Teil* (durchgesehene Auflage). Trogen: Meyer und Zuberbühler. https: //reader.digitale-

sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10129403_00003.html. (Erişim 18.10.2018).

Pestalozzi, J. H. (1831). *Lienhard und Gertrud Vierter Teil* (durchgesehene Auflage). Trogen: Meyer und Zuberbühler. https: //reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10129404_00001.html. (Erişim 18.10.2018).

Quick, R. H. (1916). *Essays on educationai reformers*. New York: D. Appleton. https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiug.30112055471244 &view=1up&seq=335&skin=2021 (Erişim 09.06.2022).

Raithel, J., vd. (2007). *Einführung Pädagogik. Begriffe- Strömungen, Klassiker-Fachrichtungen* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rufer, A. (1990). *Pestalozzi Fransız Devrimi ve Helvetik* (S. Özkal, çev.). Istanbul: Cem Verlag.

Schneider, H. (1949). *Pestalozzi. Grundlehren über Mensch und Erziehung* (4. Auflage). Stuttgart: Alfred Körner Verlag.

Schönebaum, H. (1934). Pestalozzi und Herder. *Archiv Für Kulturgeschichte*, 24(jg), 145–174. https: //doi.org/ 10.7788/akg-1934-jg10.

Silber, K. (1960). *Pestalozzi: The man and his work*. London: Routledge and Kegan Paul.

Takaya, K. (2003). The Method of Anschauung: From Johann H. Pestalozzi to Herbert Spencer. *Journal of Educational Thought*, vol. 34, No.1: 77-99.

Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Macmillan.

https: //www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-aufdieserwebsite/1826-pestalozzis-schwanengesang/schwanengesang-24#c6462 (Erişim 01.07.2022).

COGNITIVE LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING: A COMPREHENSIVE REVIEW

Assist. Prof. Fatih Ünal Bozdağ

Osmaniye Korkut Ata University

fbozdag1989@gmail.com

1. INTRODUCTION

Cognitive Linguistics (CG) is a multidisciplinary approach that delves into the cognitive abilities that underlie human language and language's structure, organization, and communicative function (Brdar et al., 2011). The approach integrates language with other cognitive processes, such as perception, categorization, and reasoning, which sets it apart from traditional approaches that view language as a separate and independent mental faculty. Furthermore, it asserts that language is essentially influenced by conceptual representation and that the way speakers conceptualize the world impacts the structure and meaning of language. The framework is built on several fundamental tenets. First, the underlying assumption is that language functions as a structured system of signification, and therefore, any comprehension of language necessitates an initial comprehension of meaning. Second, it asserts that language structure is grounded in human experiences and bodily processes, such as perception, motor activity, and emotion. Third, language is a collection of cognitive abilities people employ to convey meaning in various settings and circumstances. Fourth, it views language as a tool of human conceptualization, organizing our understanding of the world around us (Littlemore, 2009).

2. REVIEW OF LITERATURE

The theory has given rise to several essential subfields, such as cognitive semantics (Lakoff, 1988; Talmy, 2000), cognitive grammar (Langacker, 1986, 1995), construction grammar (Goldberg et al., 2010; Croft, 2010; Fillmore & Key, 1993), and conceptual metaphor theory (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 2006). Cognitive semantics examines how various linguistic phenomena, such as word meaning, grammatical structures, and discourse patterns, arise from underlying conceptual structures. It is a linguistic approach that posits a tight interconnection and interdependence of language and human cognition, perceiving language as a means of organizing mental representation rather than

a set of formal rules. Within this framework, linguistic meaning is grounded in the speaker's experience, and grammar is a symbolic reflection of meaning; therefore, language and its conceptual structure are not arbitrary but emerge from domains of human experience.

Additionally, the theory emphasizes the role of metaphor, conceptualization, and embodiment in language use and argues that abstract mental concepts arise from bodily experiences and perceptual information. Furthermore, the theory also asserts that the grammar of a language is not a rigid finite set of rules but rather an infinite dynamic system shaped by usage and context (Panther & Thornburg, 2011). The approach is closely associated with cognitive linguistics, a comprehensive framework that focuses on studying the structure, organization, and communicative function of language and is grounded in cognitive faculties.

Construction Grammar, conversely, conceives lexicon and syntax as forming a continuum rather than separate entities. Lexically specified constructions, such as idioms and collocations, and maximally abstract configurations are explained using the exact mechanisms (Littlemore, 2009). The versatility of these mechanisms enables their application to a vast array of expressions, regardless of their level of internal intricacy. Several intermediate structures lie between these two poles, such as exposed variables and lexically defined invariants. Accordingly, the theory highlights the significance of constructions in determining words' meaning, asserting that words acquire their meaning based on the constructions they are used in. There exists no independent reality for word classes into which words themselves can be categorized, and the classification of a word is contingent on the context in which it is used. As a result, it is unfounded to discuss the classification of a word without considering its surrounding construction.

There exist variations to Construction Grammar, including cognitive grammar (Langacker, 1986; 1995), Embodied Construction Grammar (Bergen and Chang, 2005, 2013), and Radical Construction Grammar (Croft, 2001; 2005). Despite their differences, all these theories share the common characteristic of organizing different constructions into taxonomic networks, conceiving the grammar of a language as a structured inventory of symbolic units. Irrespective of the approach, cognitive linguistics-based methods hold great value for both second language educators and researchers. Such a viewpoint balances the

conventional approach of grammar rules and the more intricate lexical approach, which can be excessively burdensome and require memorizing numerous unrelated phrases. All theories illustrate the phraseological nature of language while providing a system within which these phrases can be learned. By grasping the cognitive processes of constructions, one can effectively instruct the language with a reduced emphasis on the contrast between predictability and arbitrariness.

Conceptual metaphor theory (CMT) (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 2006) scrutinizes how people use metaphor to understand abstract concepts by mapping them onto concrete, embodied experiences. The theory argues that people's ability to engage in abstract thinking and reasoning is tied to their direct physical experiences with the world, which are mediated by various conceptual metaphors. According to CMT, people use conceptual metaphors in daily communication as systematic expressions of their underlying cognitive conceptualizations. One example of such conceptual metaphor involves the idea of moving forward, which is metaphorically related to the passage of time. This leads to expressions such as "looking back," "moving on," or "taking things forward" (Littlemore, 2009: 96). A central tenet of CMT is that metaphorical language is not just a linguistic phenomenon, but it reflects underlying cognitive and bodily processes and is grounded in everyday human experiences (Gibbs et al., 2011)

3. COGNITIVE LINGUISTICS AND ITS RELATION TO SECOND LANGUAGE LEARNING/TEACHING

More recently, Cognitive linguistics theories, such as usage-based theory and the exemplar model, have been extended to second language acquisition and suggest that L2 learners also engage in the associative-cognitive process in learning complex networks of constructions of different degrees of complexity, generality, and entrenchment (Ellis, 1999, 2002). The same principles of associative and cognitive learning that govern other areas of human knowledge apply to L2 learning Ellis (2002, 2006a, 2006b). However, unlike L1 learners with ample exposure to the target language and developing processing habits for the native language from an early age, L2 learning is constrained by limited exposure and a system already tuned to the processing habits of the L1, which requires additional resources of explicit learning and knowledge.

Additionally, Drożdż & Taraszka-Drożdż (2020) provides insightful information for experts in the field of language study, including scholars, methodologists, curriculum and materials designers, teachers, and students of second language acquisition. Furthermore, Taylor (1993), De Knop, S., & De Rycker (2008), and Broccias (2008) explore the research process behind understanding grammar pedagogy and the development of pedagogical grammar packages for language learners, with a focus on cognitive linguistics. De Mendoza Ibáñez (2008) specifies practical applications optimizing L2 learning processes regarding Cognitive Model Theory (Lakoff, 1987) as a powerful analytical tool that is sensitive to neurobiological and psychological validation as well as being endowed with descriptive and explanatory adequacy from a linguistic perspective. According to Andrea and Evans (2004) and Taylor (2008), cognitive linguistics can be effectively utilized in teaching foreign language grammar. Foreign language pedagogy can significantly benefit by incorporating cognitive linguistics concepts like prototypes, networks, and grammatical constructions already present in the learners' language experience.

Using cognitive approaches to grammar in pedagogical grammar teaching can help foreign language learners establish conceptual links between seemingly different uses of, for instance, prepositions and constructions using semantic networks (Andrea & Evans, 2001; 2004; Kilimci, 2017; Bozdağ, 2019). Nonetheless, empirically, it remains to be established whether such network-building attempts are crucial in L2 acquisition. Too much insistence on network models may impose an additional burden on learners, who must learn links between senses that may not be correct in the first place (Broccias, 2008). The creation of categories in the cognitive linguistic model of language is influenced by factors such as frequency and order, which suggests that pedagogical grammar may play a role in facilitating the process of noticing, and learners can be assisted by forming links between different uses and the prototypical sense of constructions.

Goldberg (2006) argues that Subject-Auxiliary Inversion constructions in English form a natural category that can be regarded as extensions of a prototype. The role of the teacher in this approach is to act as a facilitator by pointing out how potentially problematic constructions tie in with the network of related constructions in the language. However, cognitive linguistics offers valuable insights into language acquisition and the importance of pedagogical grammar in facilitating the "noticing" constructions that differ significantly

between languages (De Knop & De Rycker, 2013: 247). Grammatical constructions are recurring, fixed patterns of words and phrases used to express meanings in a language. They are relevant to second language teaching and learning as they can help explain how language works and improve learners' ability to produce fluent and accurate language. Some construction grammar concepts, such as prototypes and networks, are thought to be necessary for second language acquisition. However, it is unclear whether explicitly teaching constructions is more effective than more implicit approaches, and more research is needed to understand how best to present constructions to second language learners. According to Littlemore (2009) also in (Kermer, 2016; Bozdağ, 2019), although construction grammar is potentially significant, more data is needed to evaluate how constructions can be used in authentic discourse and how best to present them to second language learners. Some tentative conclusions are that second language learners may benefit from explicit teaching and input enhancement, and constructions should be presented meaningfully and systematically to facilitate learning. Ultimately, cognitive linguistic approaches to grammar teaching offer potential new insights into how language is learned and how best to teach it to second language learners.

As stated before, the Cognitive Grammar approach to language assumes that meanings are expressed through fixed and recurring patterns of language use rather than arbitrary rules. It uses the concept of radiality to highlight the connection between prototype meanings and their various applications in language use. Llopis-García (2010) showed the usefulness of CG and VanPatten's processing instruction methodology in teaching mood-selection clauses in Spanish to German L2 learners. The study found that learners exposed to the experimental treatment for 90 minutes per week for eight weeks performed better on mood-selection clauses after the treatment. The study concluded that processing instruction enables L2 learners to process correct form-meaning connections via structured input activities. This is compatible with a cognitive-orientated approach to pedagogical grammar. Bielak and Pawlak (2013) and Kermer (2016) also provided examples of how learners of English as a second language can benefit from a similar approach applied to the teaching of English tense-aspect structures. Compared to traditional approaches to grammar teaching, learners who received CG-oriented instruction performed relatively well than the control group. They also suggested that CG-oriented approaches can provide a more accurate and authentic understanding of

language structure and usage. Focusing on the recurring patterns and prototypes of language use can help learners internalize grammar constructs more meaningfully.

Considering these studies mentioned above, Kermer (2016) emphasizes that traditional pedagogical grammar and Cognitive Grammar (CG) differ in their adherence to pedagogical design criteria. Traditional pedagogical grammar often presents language rules in a simplified and decontextualized way. Such an approach may be practical for some learners but not for others, as they may find it challenging to transfer the rules to authentic language use. In contrast, CG presents grammar as more complex, contextualized, and usage-based, allowing learners to develop a deeper understanding of the language. However, the effectiveness of pedagogical descriptions may also need to be evaluated based on their relevance to the learners' needs. As Swan (1994: 52) notes, presenting "a thoroughly bad rule" may effectively focus on the learners' point of difficulty. In other words, the CG approach may not provide enough guidance for learners who require more explicit rules to understand certain grammar constructs. A more traditional approach to grammar instruction may be necessary for these learners.

4. COGNITIVE LINGUISTICS ORIENTED PEDAGOGY

To effectively implement a CG-based pedagogical program, a balance must be struck between explicit instruction of grammar constructs and providing opportunities for learners to acquire grammar through exposure to authentic language use. Teachers may also incorporate activities encouraging learners to reflect on their language use, including discussions, writing assignments, and oral presentations. Assisting learners with constructive feedback and thorough guidance regarding their implementation of grammatical structures can effectively facilitate their ability to internalize and accurately utilize the correct forms. Likewise, applying Cognitive Linguistics to second language learning and teaching involves using insights from cognitive psychology to understand how learners acquire and use a second language based on the fundamentals below (Robinson & Ellis, 2008)

- Language is a structured and systematic form of communication learned through practical experience and exposure to real-life language use.

- Learners' acquisition of a second language involves the utilization of cognitive processes such as attention, memory, and problem-solving. These processes allow the learners to internalize the patterns and structures inherent in the language.

- The organization of language knowledge in the mind forms a network comprising interconnected concepts and structures. This arrangement stands in contrast to a collection of disjointed, context-free rules.

- Language acquisition occurs by establishing connections between novel language structures and their meanings—additionally, a more profound comprehension of the communicative functions of a language aid in the acquisition process.

- Effective language instruction should involve authentic learning experiences facilitating communication, and constructing meaning. This entails utilizing contexts that enable learners to apply language skills in practical settings, promoting their ability to use the language in actual circumstances.

- Cognitive Grammar is a fundamental aspect of the larger Cognitive Linguistics framework. It places significant emphasis on the nature of language based on usage and highlights the significance of comprehending the construction of meaning through language use.

One way of applying cognitive grammar to teaching grammatical units is by using pedagogical grammar, which emphasizes the usage-based nature of language and its communicative function. This involves exposing learners to authentic examples of language and helping them understand the relationship between form and meaning in different communicative contexts. Another approach emphasizes grammatical units' “constructional scaffolding” (Broccias, 2013; Arnett & Jernigan, 2014; Ellis et al., 2016). This involves facilitating learners to identify and internalize the form-meaning associations that underlie different grammatical constructions and how these constructions are used to convey different kinds of meaning.

Cognitive grammar is a method for vocabulary instruction that emphasizes the role of meaning in language construction. Its approach is highly technical, geared towards experts who can easily understand the nuances of language and

its complexities. By adopting this approach, students can acquire a deeper and more sophisticated understanding of the connotations and application of diverse words. For instance, instructors can guide learners toward authentic usages embedded in naturally occurring contexts through *lexical priming* (Hoey, 2005), which emphasizes the role of prior exposure to language in shaping learners' understanding and use of new words. Consequently, learners are exposed to rich and varied examples of words used in context in which they will have a chance to explore, observe and discover. Similarly, "cognitive, or meaning-oriented, vocabulary teaching" is another way to instruct lexical items in the context of rich, meaningful examples (Boers & Lindstromberg, 2008; Taraszka-Drożdż, 2020). Overall, applying cognitive grammar to improve learners' vocabulary knowledge emphasizes the importance of meaning, context, and exposure to language in shaping learners' understanding and use of new and unique words.

5. CONCLUSION

These theories have been applied in various contexts, including second language learning and teaching. Cognitive Linguistics provides valuable insights for language instructors, allowing them to develop more effective language instruction by understanding cognitive processes such as conceptualization and embodiment. In addition, Cognitive Linguistics sheds light on how cultural and social contexts influence the structure and meaning of language. This interdisciplinary approach allows for a more nuanced and contextually sensitive understanding of language and its role in communication and human cognition.

Therefore, utilizing the Cognitive Grammar (CG) approach can aid in the comprehension of intricate linguistic concepts, such as subjectification and the diverse construal patterns present across languages, which is achieved by highlighting the recurring patterns of language usage and utilizing prototypes and radiality to establish the link between the fundamental meaning of a structure and its multifarious applications in real-life language usage. Additionally, processing instruction methodology can draw learners' awareness to the target structures and their meanings, improving their understanding of the language and its usage.

Despite the purported advantages of the approach, one note of caution is that the success of these approaches depends on several factors, including the quality and nature of the language input, the cognitive and linguistic abilities of

learners, and the effectiveness of the instruction provided. Educators, teachers, and researchers must meticulously contemplate these variables when developing and executing instructional programs that utilize these methodologies. Research on these approaches continues to explore their effectiveness in second language learning and teaching, and they have expanded the scope to include areas such as second language acquisition, language teaching, language disorders, and more. As more research is conducted, further innovations in second language learning and teaching may likely emerge, building on the insights provided by Cognitive Linguistics and related fields.

In conclusion, applied Cognitive Grammar and Cognitive Linguistics-oriented pedagogies offer promise in optimizing second language learning and teaching. By emphasizing authentic language usage and making explicit the cognitive processes that underlie language acquisition, these approaches can help learners to develop a deeper and more meaningful understanding of the second language. Some potential benefits of these approaches include more effective and efficient second language acquisition, increased learner motivation, and improved language proficiency.

REFERENCES

Arnett, C., & Jernigan, H. (2014). A Cognitive Grammar Account of Case for L2 Students of German. *German as a Foreign Language*, 1, 68–93. (Date of access: 13.7.2023).

Bergen, B., & Chang, N. (2013). Embodied Construction Grammar. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 168–190). Oxford University Press.

Bergen, B. K., & Chang, N. (2005). Embodied construction grammar in simulation-based language understanding. *Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions.* Amsterdam: John Benjamins.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). Opening chapter: How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, *1* (1), 1-61.

Bozdağ, F. Ü. (2019). *Error Mapping and Remedial Intervention Regarding English Tense – Aspect Structures of Turkish EFL Learners*, Unpublished doctoral dissertation, Çukurova University.

Bozdağ, F. Ü. (2019). The Use of Vertical Prepositions in Argumentative Essays of Turkish EFL Learners, *Language in Focus*, (pp.106-120) Athens: Lychnos-Printhouse.

Broccias, C. (2008). Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. *Applications of Cognitive Linguistics*, pp. 9-67.

Croft, W. (2010). 463 Construction Grammar. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 463–508). Oxford University Press.

De Knop, S. & De Rycker, T. (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven* (Vol. 9). Berlin: Walter de Gruyter.

Drożdż, G., & Taraszka-Drożdż, B. (Eds.). (2020). *Foreign language pedagogy in the light of cognitive linguistics research*. Berlin: Springer.

Ellis, N. C. (1999). Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 19, 22-42.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 24, 143-188.

Ellis, N. C. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 63-103). Blackwell Publishing Ltd.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

Ellis, N. C. (2006a). Cognitive perspectives on SLA: The associative-cognitive CREED. *AILA Review*, 19, 100-121.

Ellis, N. C. (2006b). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics,* 27(2), 164-194.

Ellis, N. C., Römer, U., & O'Donnell, M. B. (2016). *Constructions and usage-based approaches to language acquisition. Language Learning*, 66(1), 23-44.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.

Fillmore C J & Kay P (1993). Construction grammar coursebook. Unpublished ms., Department of Linguistics, University of California, Berkeley

Gibbs Jr, Raymond W, and Luciane C Ferreira. 2011. Do people infer the entailments of conceptual metaphors during verbal metaphor understanding? *In Cognitive linguistics: Convergence and expansion*, ed. Brdar Mario, Stefan T Gries, and Milena Z Fuchs, 221–236. Amsterdam: John Benjamins.

Goldberg, A., & Suttle, L. (2010). Construction grammar. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *1*(4), 468-477.

Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Psychology Press.

Kermer, F. (2016). *A cognitive grammar approach to teaching tense and aspect in the L2 context*. Cambridge Scholars Publishing.

Kilimci, A. (2017). Integrating cognitive linguistics insights into data-driven learning: teaching vertical prepositions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 681-719.

Lakoff, George (1988). Cognitive semantics. In Umberto Eco (ed.), Meaning and Mental Representations. Bloomington: Indiana University Press. pp. 119--154.

Lakoff, G. (2006). Conceptual metaphor. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, pp. 34-185.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77(8), 453-486.

Langacker, R. W. (1986). An introduction to cognitive grammar. *Cognitive Science*, *10*(1), 1-40.

Langacker, R. W. (1995). Cognitive grammar. In *Concise History of the Language Sciences* (pp. 364-368). Elsevier.

Llopis-García, R. (2010). Why cognitive grammar works in the L2 classroom: A case study of mood selection in Spanish. *AILA Review*, *23*(1), 72-94.

Panther, K.-U., & Thornburg, L. L. (2011). Emotion and desire in independent complement clauses. *In Cognitive linguistics: Convergence and expansion*, ed. Brdar Mario, Stefan T Gries, and Milena Z Fuchs, 87–114. Amsterdam: John Benjamins.

Robinson, P., & Ellis, N. C. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (Vol. 270). New York: Routledge.

Sudharshana, N. P. (2022). *From Cognitive Grammar to Pedagogic Grammar: Macrostrategies for Designing Form-Focused Tasks. In Task-Based Language Teaching and Assessment: Contemporary Reflections from Across the World* (pp. 163-181). Springer.

Stefanowitsch, A. (2011). Cognitive linguistics meets the corpus. *Expanding Cognitive Linguistic Horizons.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics, Vol. 1. Concept structuring systems.* The MIT Press.

Taylor, J. R. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. *Conceptualizations and Mental Processing in Language*, 3, 201-226.

Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning, and Cognition*. Cambridge University Press.

Tyler, A., & Evans, V. (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of over. Cognitive Linguistics*, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, pp. 257-280.

Webb, S. (2012). The Effects of Meaning-Focused and Form-Focused Input on Vocabulary Acquisition. *Language Teaching Research*, 16(1), 81-103.

CORPUS LINGUISTICS IN TEACHER EDUCATION: PRACTICAL APPLICATIONS AND PEDAGOGIC ISSUES

Assoc. Prof. Abdurrahman Kilimci

Çukurova University

akilimci@gmail.com

1. INTRODUCTION

Corpus linguistics has emerged as a highly effective language research and pedagogy tool, providing unprecedented insights into language structure, variation, and usage. Accordingly, corpus linguistics in teacher education has gained significant attention as educators recognize its potential to enhance language instruction and equip teachers with the necessary skills to navigate the complexities of linguistic diversity in today's globalized world. Incorporating corpus linguistics into teacher education programs can significantly improve language instruction. This includes expanding teachers' language knowledge, promoting data-driven learning, and creating effective pedagogical materials. Furthermore, corpus-based approaches can enhance teachers' instructional practices by enabling them to conduct coursebook analysis, design lesson plans, and engage in independent student research using corpus linguistics techniques. Ultimately, these activities can lead to more meaningful and relevant language-learning experiences for students and encourage teachers to move beyond prescriptive norms and embrace the richness and variability of language use in real-world contexts. As the use of technology becomes increasingly prevalent in language teaching, it becomes essential for teachers to be equipped with the knowledge and skills in language corpora and digital literacy, such as navigating corpus software, conducting quantitative and qualitative analyses, and developing a critical understanding of the limitations and possibilities of corpus linguistics. In this way, they could effectively analyze and interpret language data from corpora.

This chapter delves into the convergence of corpus linguistics and teacher education, drawing from various studies and providing a comprehensive analysis of the current state of corpus linguistics in this field, emphasizing its transformative effect through corpus-based approaches. The article explores the benefits and challenges of using corpus-based techniques in teacher instruction. It aims to offer practical insights, innovative approaches, and pedagogical

suggestions to teacher educators, so they can effectively integrate corpus linguistics into their programs. It serves as a guide to ensure teacher education stays updated with the latest language teaching practices. The article aims to help educators successfully incorporate corpus linguistics into their teaching practices by presenting both the pros and cons of corpus-based approaches.

2. CORPUS LINGUISTICS AND TEACHER EDUCATION: AN OVERVIEW

Research on teacher training in corpus use may be limited, but the potential of corpus-based training is increasingly recognized. The relevance of corpus linguistics to language teacher education and training is significant, as it enhances research skills and language awareness among educators. By incorporating corpora into teacher education programs, pre-service teachers can utilize corpus linguistics tools and techniques to assess coursebooks and develop effective teaching strategies (Aşık, 2017). Incorporating corpus linguistics into the initial education of language teachers has the potential to improve their research skills, language awareness, and ability to utilize corpus linguistics technology (O'Keeffe & Farr, 2003). Therefore, the use of corpora in language teacher education enables the combination of corpus resources into classroom language pedagogy in multiple ways.

Corpus linguistics offers teachers much authentic language data, allowing for a deeper understanding of language usage across various contexts. Through analysis of language patterns and structures found in corpora, teachers can stay updated on the most accurate language knowledge, which can then be passed on to students (Çalışkan & Kuru Gönen, 2018). Additionally, this field enables teachers to identify common language errors and learner difficulties by analyzing learner corpora. In doing so, teachers can tailor their teaching to address the individual needs of learners, improving the efficacy of language instruction (Ortner & Weber, 2019). By analyzing corpora, educators can detect common collocations, word combinations, and phrases native speakers frequently use. In addition, Ma, Tang, & Lin (2022) advocate for corpus-based training programs for teachers, covering various topics related to language learning, such as vocabulary, grammar, discourse, writing, reading, and listening. This knowledge can assist instructors in teaching vocabulary more

contextualized and natural, enhancing learners' ability to communicate authentically (O'Keeffe & Farr, 2003).

Integrating corpus linguistics in language teacher education programs provides teachers with valuable research skills and practical experience utilizing corpora and concordance tools. This equips them to scrutinize educational resources more effectively and make well-informed choices in their teaching methods (Aşık, 2017). Although corpus-based language pedagogy, which adds corpus linguistics technology into classroom language pedagogy, can facilitate effective language teaching, there are still challenges in terms of teacher difficulty in handling corpus technology and designing corpus-informed and corpus-based teaching materials, which calls for the need for further research and development of suitable teacher training models (Ma et al., 2022; Leńko-Szymańska, 2017; Çalışkan & Kuru Gönen, 2018).

3. CORPUS LITERACY AND CORPUS-BASED TEACHER TRAINING

O'Keeffe and Farr (2003) emphasize that training teachers in corpus-based methods is crucial for developing their corpus literacy, which encompasses the ability to use corpus linguistics technology to investigate language and enhance student language development. The term "corpus literacy" refers to proficiency in using corpus linguistics technology to investigate language and facilitate language development. This entails the comprehension of the fundamental concepts of corpus linguistics, expertise in analyzing corpus data, interpretation of the results derived from corpus analysis, and creation of corpus-based resources for language instruction (Ma et al., 2022). To have corpus literacy skills, a teacher must understand multiple dimensions. This includes comprehending the concept of a corpus, being aware of its limitations, knowing how to analyze data obtained from a corpus, and being able to conclude language use based on the data and involves being familiar with corpus tools and techniques, such as concordance and text analysis, and being able to navigate and manipulate corpus data (Şimşek & Can, 2023). By possessing such skills, a teacher can use corpora to provide authentic examples, frequency information, and context-specific comparative explanations. Furthermore, developing corpus literacy among language teachers is decisive for successfully joining corpus-based pedagogy together with language education (Xodabande & Nazari, 2023).

The inclusion of corpus literacy in language teacher education programs offers numerous benefits. It elevates linguistic and pedagogical awareness, enabling language teachers to investigate language more efficiently and enhance their language skills through corpus applications. This strengthens their expertise and empowers them to provide better and more effective language education to their students. Moreover, corpus literacy is beneficial for educators to become familiar with corpus-informed practices. It inspires them to utilize corpora as a valuable resource for various purposes, such as designing syllabi, developing materials, testing language proficiency, and publishing reference materials. Additionally, corpus literacy enables teachers to incorporate corpus-informed materials into their instruction, resulting in more effective language teaching. Likewise, it is a valuable tool that equips teachers with the ability to deeply analyze language, making them more informed and autonomous in their teaching methods.

By utilizing corpus tools and examining real-life language usage, teachers can enhance their writing skills and create context-specific materials that more efficiently cater to their students' needs. Additionally, corpus literacy can be applied to various academic fields beyond language teaching, including literature, translation, and material design. It can also be a potential research topic for those pursuing advanced education (Şimşek & Can, 2023). Professional development courses focusing on corpus literacy are highly beneficial for pre-service and in-service language teachers. These courses aim to enhance teachers’ grasp of fundamental concepts in corpus linguistics and equip them with the ability to conduct corpus inquiries, interpret corpus data, and create corpus-based teaching materials. While teacher training programs have primarily focused on pre-service teachers, there has been a limited emphasis on developing the corpus literacy skills of in-service teachers.

Incorporating corpus literacy into language teacher training and education is essential to analyze and interpret corpus data for informed decision-making effectively. Corpus-based approaches in teacher education programs equip language teachers with the necessary skills to analyze language, create context-specific materials, and address learners' vocabulary needs. Professional development courses focused on corpus literacy are critical for enhancing the understanding and implementation of corpus-based language pedagogy for pre-service and in-service teachers.

4. PRACTICAL APPLICATIONS OF CORPUS TOOLS IN EFL COURSES FOR UNDERGRADUATES AND TRAINEE TEACHERS

Corpus linguistics can seamlessly integrate into language teacher education programs to bolster teachers' research skills. Educators can gain a profound understanding of language through the creation and analysis of corpora, thus laying a solid foundation for evidence-based teaching practices. Furthermore, using corpus tools and linguistics can significantly facilitate the development of teaching materials and resources. By meticulously analyzing corpora, teachers can identify authentic language examples, formulate relevant exercises, and produce contextually appropriate materials that reflect current language usage. It serves as an invaluable resource for translation and interpretation tasks. Linguists and language professionals can harness corpora to scrutinize target language usage, identify translation equivalents, and analyze language patterns across different genres and registers (Leńko-Szymańska, 2014; 2017).

In addition to teacher training practices, corpora serve as a crucial resource in language teaching, enhancing pedagogical practices and materials. By providing authentic language samples, corpora foster a more profound, contextually grounded understanding of language for educators and learners. They offer valuable insights into common collocations, grammar patterns, vocabulary, and discourse features (Coniam, 1997; Biber et al., 1998; Dagneaux et al., 1998; Bozdağ, 2014; Yılmaz, 2016; Bozdağ et al., 2017; Belli, 2020). As a result, corpora aid in the creation of effective teaching materials, such as comprehensive word lists, lexical bundles, and language proficiency assessments (Richards, 2016; Ortner & Weber, 2019). Moreover, corpora serve as invaluable language samples for studying grammar usage, enabling the identification of grammar patterns and the making of grammatically accurate choices in diverse contexts, and it informs the creation of grammar teaching materials and the design of activities that foster accurate and contextually suitable language application. As it can significantly contribute to the development of language tests by providing valuable data on language usage and common errors (Dagneaux et al., 1998; Can, 2017; Bozdağ, 2019; Subaşı & Ekinci, 2022), it is an indispensable tool in identifying target language features and crafting test items that authentically reflect real-world language use. These practical applications demonstrate how corpus tools, corpus linguistics, and corpora can effectively enhance language teaching and learning, providing

valuable insights into language usage and facilitating evidence-based teaching practices.

Furthermore, corpora play a significant role in promoting language awareness. By exposing teachers and learners to actual language samples, corpora enable a profound understanding of authentic language use. Through corpus analysis, educators can challenge conventional prescriptive language rules and instead focus on descriptive analysis of language usage, leading to a more accurate perception of how English is employed in practice, as emphasized by Coniam (1997) and Richards and Pilcher (2016). Lastly, as a data-driven approach, corpus linguistics plays a pivotal role in linguistic research. By utilizing corpora, researchers can study language variations, diachronic changes, and sociolinguistic patterns. By meticulously analyzing extensive amounts of authentic language data, linguists can make more accurate and objective observations while testing and validating theoretical frameworks against actual language usage, as highlighted by Richards and Pilcher (2016).

In summary, Corpus linguistics is a valuable tool in language education. It can be used to evaluate coursebooks by analyzing their vocabulary and language patterns, which helps teachers assess the suitability and effectiveness of these materials. Incorporating corpus linguistics into language teacher education programs can enhance the research skills of pre-service teachers, enabling them to critically analyze language data and apply these insights to their teaching practices. Corpus-based tasks can also increase students' understanding of word classes, register-related grammatical choices, and socioculturally conditioned grammatical choices, thereby expanding their language awareness (O'Keeffe & Farr, 2003). Using corpus approaches in language teaching can improve pre-service teachers' self-directed learning and oral proficiency. It encourages learners to explore language patterns and develop skills (Zahran, 2019). Finally, corpus linguistics can inform teaching practice by helping teachers identify common errors or patterns of language use among learners. This allows teachers to tailor their instruction to address these issues and adapt their teaching methods to meet the specific language needs of their students (Ortner & Weber, 2019).

5. ATTITUDES TO THE USE OF CORPUS IN TEACHER TRAINING AND EDUCATION

While attitudes and perceptions towards using corpora in teacher training and education are generally positive, there are identified challenges and limitations. Many studies reveal that teachers and teacher trainees often lack prior knowledge and familiarity with the use of corpora in language teaching, which is seen as a significant obstacle to the implementation of corpora in language classrooms. However, exposure to corpus-based instruction and training on the use of corpus tools tend to enhance their attitudes and awareness.

For instance, a study by Chang and Chou (2022) found that Chinese teachers generally have positive attitudes toward Data-Driven Learning (DDL). They expressed enthusiasm for incorporating DDL into their teaching practices, believing it could enhance their students' English proficiency. The teachers recognized the benefits of using authentic materials and real-life data in language learning, providing students with a more realistic and interactive learning experience. They also appreciated how DDL helped them focus on language features and patterns, empowering students to explore language data independently. Chinese teachers displayed a favorable attitude towards DDL and its potential to improve English language teaching and learning outcomes.

Similarly, a recent study by Şimşek and Can (2023) explored the integration of corpus literacy consultation into language teacher education. The findings revealed that pre-service English Language Teaching (ELT) teachers recognized the significance and potential advantages of incorporating corpus linguistics, which involves analyzing and examining extensive text collections or linguistic data, into their language instruction. Many pre-service ELT teachers were open-minded and eager to learn about corpus literacy and its practical applications in language teaching. They firmly believed that using corpora could enhance their language teaching skills and contribute to more effective language instruction. The potential benefits highlighted by the pre-service teachers included improving accuracy in language use, deepening comprehension of authentic language, increasing learners' exposure to real-world language examples, and cultivating learner autonomy in language learning. Some pre-service teachers also acknowledged that corpus linguistic tools and resources could assist them in effectively addressing the individual needs of their learners, thereby fostering a more learner-centered approach. Significantly, many pre-service ELT teachers

recognized the importance of familiarizing themselves with corpus literacy. They acknowledged that by staying abreast of current language teaching practices and embracing corpus literacy, they would be better equipped to remain competitive within the language teaching field.

Trainee teachers' perceptions of corpus-based materials can depend on their prior experiences, preferences, and beliefs about language learning. It is essential to consider their individual needs and provide adequate support and guidance when incorporating corpus-based materials into their language teaching practice (Girgin, 2019).

6. CONCLUSION

Based on the summaries of the studies provided, it can be concluded that incorporating corpus linguistics into teacher training programs has shown promising results in improving language teaching practices. The studies highlight the benefits and challenges of using language corpora in various aspects of language education, including initial teacher education, post-lesson observation feedback analysis, and corpus-based language pedagogy training. The studies emphasize the value of corpus-based research in providing concrete support and examples to language teachers, allowing them to represent actual language use more reliably. They also underscore the importance of training teachers on corpus-based language pedagogy and the need for increased awareness and policies that facilitate using corpus-based resources and activities in the classroom. Additionally, the studies demonstrate that corpus linguistics can enhance language teachers' language awareness, including their understanding of World Englishes and English as a Lingua Franca. By combining corpus linguistics with practical tasks such as coursebook analysis and lesson plan design, teachers can develop their teaching skills and enhance their ability to meet the needs of diverse cultural and linguistic backgrounds.

Moreover, the studies highlight the effectiveness of teacher-training courses that promote using corpora in language education. These courses empower teachers to conduct a quantitative and qualitative analysis of classroom interactions, improve the quality of student feedback, and enhance teaching efficiency. However, the studies also acknowledge certain limitations, such as the need for further research, the challenges in building and utilizing corpora, and the barriers teachers face in implementing corpus-based pedagogy, such as adherence to preassigned course books and heavy workloads. Furthermore, the

scarcity of ready-to-use corpus teaching materials, which are not a standard part of curricula or textbooks, presents a significant challenge for teachers, making it more difficult to incorporate corpus analysis into their teaching practices (Breyer, 2009). Addressing these challenges requires the development of suitable teacher training models, the availability of ready-to-use corpus teaching materials, increased awareness and training for teachers, and addressing technological issues. Finding and accessing relevant, high-quality corpora can be challenging, as free and easily accessible corpora often have limited size and coverage. In contrast, comprehensive corpora may require expensive subscriptions or access fees.

In conclusion, integrating corpus linguistics into teacher training programs offers significant potential for improving language teaching practices. It provides teachers with valuable insights into language use, enhances their language awareness, and equips them with practical skills to cater to their students' linguistic and cultural diversity. Nevertheless, the studies acknowledge challenges and considerations in incorporating corpus linguistics into teacher education. These include issues related to the availability and quality of corpora, the alignment of corpus training with real-life demands, and the technological constraints students and teachers face. While the studies demonstrate the potential of corpus-based approaches, they also highlight the need for sustained and technologically supported training to promote effective teaching and learning.

REFERENCES

Adorján, M. (2020). Introducing corpus linguistic tools to EFL undergraduates and trainee teachers. In K. Borthwick & A. Plutino (Eds), Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design (pp. 45-51). *Research-publishing.net*. https://doi.org/10.14705/ rpnet.2020.42.1086 (Date of access: 9.7.2023).

Aşık, A. (2017). A sample corpus integration in language teacher education through coursebook evaluation. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 13(2), 728-740.

Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.

Belli, S. A. (2020). *An Analysis of Factive Cognitive Verb Complementation Patterns Used by ELT Students* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Bozdağ, F. Ü. (2014). *Lexical verbs in academic writings of Turkish learners of English as a second language: A corpus-based study*. Unpublished Master's thesis, Çukurova University, Adana, Turkey.

Bozdağ, F. Ü. & Badem, N. (2017). A Comparison of Communication Verbs Used By Turkish EFL Learners and English Native Speakers: A Corpus Based Study. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3) , 879-891 . DOI: 10.21547/jss.315063 (Date of access: 8.7.2023).

Bozdağ, F. Ü. (2019). *Error Mapping and Remedial Intervention Regarding English Tense–Aspect Structures of Turkish EFL Learners*. Unpublished doctoral dissertation, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.

Breyer, Y. (2009). Learning and teaching with corpora: Reflections by student teachers. *Computer assisted language learning*, 22(2), 153-172.

Can, C. (2017). A Learner Corpus-Based Study on Verb Errors of Turkish EFL Learners. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 167-175.

Coniam, D. (1997). A practical introduction to corpora in a teacher training language awareness programme. *Language Awareness*, 6(4), 199–207. https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959929 (Date of access: 6.7.2023).

Chang, L. P., & Chou, C. T. (2022). Evaluation of the DDL training workshop for in-service Chinese language teachers. Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from *EUROCALL* 2022, p. 47.

Çalışkan, G., & Kuru Gönen, S. İ. (2018). Training teachers on corpus-based language pedagogy: Perceptions on vocabulary instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 190-210.

Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, *26*(2), 163-174.

Farr, F. (2008). Evaluating the use of corpus-based instruction in a language teacher education context: Perspectives from the users. *Language Awareness,* 17(1), 25-43.

Girgin, U. (2019). Perceptions of Turkish EFL Student Teachers Towards Learning Phrasal-prepositional Verbs Through Corpus-based Materials. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 1-19. https://doi.org/10.35207/later.526730 (Date of access: 8.7.2023).

Leńko-Szymańska, A. (2017). Training teachers in data-driven learning: Tackling the challenge. *Language Learning & Technology*, 21(3), 217–241. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/october2017/lenkoszymanska.pdf (Date of access: 7.7.2023).

Leńko-Szymańska, A. (2014). Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the use of corpora in language education. *ReCALL*, 26(2), 260–278. https://doi.org/10.1017/S095834401400010X (Date of access: 8.7.2023).

Ma, Q., Tang, J., & Lin, S. (2022). The development of corpus-based language pedagogy for TESOL teachers: A two-step training approach facilitated by online collaboration. *Computer Assisted Language Learning,* 35(9), 2731-2760.

Naismith, B. (2017). Integrating corpus tools on intensive CELTA courses. *Elt Journal*, 71(3), 273-283.

Ortner, G. J., & Weber, U. S. (2019). *Using corpora to inform teaching practice in German Studies. Per Linguam*, 34(2). https://doi.org/10.5785/34-2-789 (Date of access: 2.7.2023).

O'Keeffe, A., & Farr, F. (2003). Using Language Corpora in Initial Teacher Education: Pedagogic Issues and Practical Applications. *TESOL Quarterly*, 37(3), 389–418. https://doi.org/10.2307/3588397 (Date of access: 9.7.2023).

Richards, K., & Pilcher, N. (2016). An individual subjectivist critique of the use of corpus linguistics to inform pedagogical materials. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4.

Subaşı, G., & Aktuğ Ekinci, D. (2022). *English tense and aspect constructions in the opinion essays of pre-intermediate level Turkish EFL students*.

Şimşek, T., & Can, C. (2023). Integration of corpus literacy consultation into language teacher education: Course design, implementation, and evaluation. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 39, 193–211. https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.23885 (Date of access: 1.7.2023).

Yilmaz, S. (2016). *A corpus-based investigation of the effect of nativeness and expertise on reporting practices in academic writing* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Xodabande, I., & Nazari, M. (2023). Developments in teachers' corpus literacy following a professional development course. Journal of Education for Teaching, 49(1), 167–170. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150535 (Date of access: 8.7.2023).

Zahran, F. A. (2019). The Impact of Corpus on EFL Pre-Service Teachers Self-Directed Learning and Oral Proficiency. *Language Teaching Research Quarterly*, pp. 13, 85–105. https://doi.org/10.32038/ltrq.2019.13.07 (Date of access: 8.7.2023).

EDEBİYAT TURİZMİ BAĞLAMINDA KİTAP KÖYLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

Züleyha Arslan

Batman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

zuleyha312@gmail.com

Prof. Dr. Umut Balcı

Batman Üniversitesi, Turizm Fakültesi

balci_u@yahoo.de

1. GİRİŞ

Kitap köyleri Türkiye'de son dönemde popüler bir araştırma alanı olan edebiyat turizminin alt türlerinden birini oluşturmaktadır. Kitap köylerine yönelik Türkiye'de çok az çalışma yapılmış olmasına rağmen (bkz. Beyoğlu, 2010; Balcı ve Dilek, 2021) diğer ülkelerde bu konu önemsenmiş ve kitap köylerinin içeriği ve konseptlerine dair birçok çalışma yapılmıştır (Seaton 1996 ve 1999; Frank 2017; Driscoll 2018).

Avrupa'da sayıları gittikçe artan kitap köyleri, bulundukları bölgeyi ekonomi ve turizm açısından canlandırmaktadır. Yapılan kapsamlı bir araştırma sonucunda Türkiye'de kitap köyü bulunmadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı bu çalışmanın birincil amacı, kırsal turizmin gittikçe önem kazandığı ülkemizde (Aydın 2012; Soykan 1999) Avrupa'da büyük bir öneme sahip olan kitap köylerinin bilinir hale gelmesini sağlamaktır. Kitap köylerinin önemine, turizm ile bağlantısına vurgu yapmak ise diğer iki amacı oluşturmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öneme sahip iki kitap köyü tüm yönleriyle incelenmiş, böylelikle kitap köyü konseptinin en iyi örneklerinin iki tanesinden yola çıkılarak, Türkiye'de kitap köyü konseptinin uygulanması halinde nelere dikkat edileceği ile ilgili bir temel oluşturulmuştur. Çalışmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi oluşturmaktadır. Bu yöntemde basılı veya elektronik bütün belgelerin içerik analizi yapılmakta ve sonuçlar yorumlanarak çalışmalara aktarılmaktadır (Özkan 2019; Kıral 2020).

Çalışmanın dokümanları tarama yöntemi ile elde edilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

2. KİTAP KÖYÜ KONSEPTİ VE EDEBİYAT TURİZMİ İLİŞKİSİ

Kitap köyü konseptinin ve bu konseptin turizmdeki yeri ve öneminin anlaşılabilmesi için öncelikle turizmin belli alt kollarının açıklanmasında fayda vardır. Bundan dolayı bu bölümde öncelikli olarak kültür turizmi, kırsal turizm, sürdürülebilir turizm ve edebiyat turizmi kavramlarına değinilmiş, kitap köyünün ne olduğu, genelde turizm ve özelde edebiyat turizmi açısından önemi ele alınmış, Avrupa'daki kitap köyleri tanıtılmıştır.

2.1. Kültür Turizmi, Kırsal Turizm ve Sürdürülebilirlik

Turizm, bir ülkenin kalkınmasının temel unsurlarından birisidir. Turizm – kültür, turizm – dil ilişkisi bu açıdan çok önemlidir (Balcı 1998). Kültür turizmi, pek çok yazar ve kuruluş tarafından farklı şekillerde ve farklı açılardan ele alınmış çok geniş bir kavramdır (Aslan ve Balcı, 2023). UNWTO (2017), kültürel turizmi; ziyaretçilerin temel motivasyonunun öğrenmek, keşfetmek, deneyimlemek ve bir turizm destinasyonundaki somut ve soyut kültürel ürünleri tüketmek olduğu bir turizm aktivitesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise kültür turizmi, bir toplumun, bölgenin, grubun veya kurumun tarihi, sanatsal, bilimsel yönleri veya yaşam tarzı gibi etmenlerle motive olan insanlar tarafından yapılan ziyaretlerdir (Silberberg 1995: 361). Yapılan bu tanımlar farklı kültürlerin insanları bir turiste dönüştürebildiğini, dolayısıyla kültürün bir turizm motivasyonu olduğunu ortaya koymaktadır.

Kırsal turizm ise en genel anlamıyla kırsal alanlarda gerçekleşen turizm aktiviteleri (Kuter ve Ünal 2013) olarak tanımlanabilir. Burada önemli olan turizm açısından kırsalın ne anlam taşıdığıdır. Bu bağlamda "kırsal"; kitle turizminin yoğun olarak yaşandığı turizm bölgelerine uzak, doğal ve kültürel güzelliğini hala koruyan, şehir merkezlerine uzak bölgeleri ifade etmektedir (Soykan 1995: 68). Soykan'a göre kırsal turizm; insanların tatil yapma algı ve beklentilerinin değişmesi, şehirlerin kalabalık ve yoğunluğundan uzaklaşma isteği, turizmin yoğun olarak yaşandığı bölgelerde tatil yapma maliyetlerinin fazlalaşması gibi nedenlerle insanların rahatlayabilecekleri ve samimi bir ortam bulabilecekleri kırsala yönelmeleri ve farklı arayışlar içine girmeleriyle oluşan ve gelişen bir turizm çeşididir (age). Turizmin kültür ve doğa ile bu kadar ilişkili olması "sürdürülebilirlik" kavramının turizm için de önemli hale

gelmesini sağlamıştır (Çelik Uğuz 2011: 333). Turizmde sürdürülebilirlik; doğal, tarihi ve kültürel kaynakların korunması ve yenilenmesi, ekolojik dengenin sağlanması, biyolojik çeşitliliğin korunması, bölgesel turizm kaynaklarının korunması ve zenginleştirilmesi, yerel toplulukların yönetsel ve pratik süreçleri kontrol etmesi ve turizm etkinliklerinden en üst düzeyde faydalanması; bununla beraber kısa süreli pratikler yerine uzun vadeli planlamalar yapılmasını içerir (Beyoğlu 2010: 50; Çelik Uğuz 2011: 333). Yapılan bu açıklamalar ışığında kültür turizminin kırsal turizmle sıkı bir bağlantısının olduğu ve bu iki turizm türünün sürdürülebilirliğinin çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2. Edebiyat Turizmi

Özel ilgi turizminin alt kollarından biri olarak değerlendirilen ve Türkiye'de son zamanlarda çokça önem kazanan edebiyat turizmi, pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlansa da temelde eser ve eserin yaratıcısı ile bağlantılı her türlü seyahati kapsar (Balcı ve Dilek 2021: 1-2). Daha fazla detaylandırmak gerekirse; edebiyat turizmi, edebi eserlerde geçen yer ve karakterler, yazarın doğum yeri, hayatını geçirdiği yerler, mezarı, edebiyat eseriyle bağlantılı olaylar ve nesnelere kadar uzanan çok geniş bir alana sahiptir (Tırıl 2018: 168). Edebiyat turizmi farklı araştırmacılar tarafından belli alt dallara ayrılarak detaylandırılmıştır. Örneğin Butler (1986) gerçek mekânlara, kurgusal mekânlara, edebi figürlere hitap eden destinasyonlara ve yazarın ya da eserin popülaritesine dayanan destinasyonlara yapılan seyahatler şeklinde dört bölümleme yaparken daha sonra Busby ve Klug (2001) tarafından gezi yazıları odaklı seyahatler, Busby ve Laviolette (2006) tarafından film odaklı seyahatler, Mintel (2011) tarafından ise edebiyat festivalleri ve kitapçı turizmi edebiyat turizminin alt kollarına dâhil edilmiştir. Balcı ve Dilek ise (2021: 29 vd.) yaptıkları çalışmada edebiyat turizmini 10 alt türe ayırarak daha kapsamlı bir çerçeve çizmişlerdir[83]. Böylelikle edebiyat odaklı yapılan her türlü seyahat bu 10 alt türün içinde kendine yer bulmuştur. Bu alt türler şunlardır:

- Müzeler
- Edebi alanlar

[83] Son zamanlarda Edebiyat Turizmi'nin alt dalları önemsenmeye ve daha fazla irdelenmeye başlanmıştır (Bkz. Aktemur ve Balcı, 2022; Balcı ve Yiğitoğlu, 2023; Işık ve Balcı, 2023; Aksöz ve Balcı, 2023; Ginigen ve Balcı, 2023).

- Edebiyat otelleri
- Edebi türler[84]
- Sinema ve televizyon
- Edebiyat festivalleri
- Kitap fuarları
- Kitap köyleri
- Dünya kitap başkenti uygulaması
- Mekân-yazar özdeşliği.

Yapılan bu sınıflandırmada incelendiğinde edebiyat turizminin alt türlerinden birinin de bu çalışmanın temelini oluşturan kitap köyleri olduğu görülmektedir.

2.3. Kitap Köyü Nedir?

Kitap köyü, içerisinde ikinci el ve antikacı kitapçıların toplandığı küçük kırsal bir kasaba veya köydür. Kitap köylerinin çoğu doğal güzelliğe ve tarihi zenginliğe sahip yerlerde kurulmuştur (International Organization of Booktowns). Kitap köylerinin edebiyat turizmi kapsamında ele alınmasının sebebi, bu yerlere yapılan seyahatlerin temel amacının kitaplar olmasıdır. İnsanlar hem doğal güzelliklere sahip sakin bir ortamda kitap okumak, hem de piyasada ulaşamadıkları nadir kitapları aramak ya da sahafları gezmek için kitap köylerine seyahat etmektedirler (Balcı ve Dilek 2021: 285). Beyoğlu (2010) çalışmasında kitap köylerini, kırsal alanda gerçekleştiği ve sürdürülebilir kalkınmanın ilkelerini de içerisinde barındırdığı için "bir sürdürebilir kırsal/kültürel turizm kalkınma modeli" olarak betimlemiştir. Kitap köyü konseptinin altında yatan temel fikir hem ekonomik hem de sosyal açıdan geri kalmış bir bölgeyi, o bölgenin kültürel ve doğal güzellikleri ile kitap kavramlarını bir araya getirerek kitapsever turistler için bir cazibe merkezi haline getirmektir (age, 55).

Seaton (1996: 380) çalışmasında, kitap köylerinin şu 10 nedenden dolayı örnek alınacak bir sürdürülebilir kırsal turizm modeli olduğunu belirtir:

[84] Edebi türler hakkında ayrıntılı bilgi için bak. Yıldırım (Aksöz [2009; 2012]).

- Kitap köyleri, ekonomik büyüme için hali hazırda olan kaynakları kullanır. Mesela Hay'de itfaiye binası, eski imalathane, sinema ve bazı kısımları yıkılmış kale kitapçıya dönüştürülmüş ve kapanmış olan dükkanlar da yeniden açılmıştır.

- Küçük kırsal bölgelerde işe başlamak için alınan risk ve başlangıç maliyeti, kıyaslanabilir potansiyele sahip diğer turizm projelerinden daha düşüktür. Buradaki temel kaynak, dönüştürülebilir dükkân ve yapılar ile istekli satıcılardır.

- Bu şekilde oluşturulan yeni kitapçılar, içinde bulundukları kasabayı radikal bir şekilde değiştirecek ya da çevreye zarar verecek şekilde bir altyapı düzenlemesi gerektirmezler (Hay örneğinde olduğu gibi). Hay'in, birkaç değişiklik dışında (gelen ziyaretçiler için otopark vb.) kitap köyüne dönüştükten sonraki hali eski fotoğraflardaki halinin hemen hemen aynısıdır.

- Kitap köylerinde bulunan kitapçılardan, oda-kahvaltı pansiyonlardan ve diğer aktivitelerden elde edilen gelirler, dış yatırımcılara değil, çoğunlukla o köyde yaşayan yerlilere kalır.

- Küçük bir köyde pek çok kitapçının bir anda açılması, o yer için çok hızlı bir istihdam sürecini de başlatır ve bu yönüyle de köyün yerlilerine iş imkânı sağlanmış olur.

- Kitap köylerinin kurulması, ekonomide çarpan etkisi yaratır: ciltçilik, hattatlık, kitap tasarımcılığı, antikacılık, restoranlar, kafeler ve marketler de kitap köyünün kurulmasıyla ilişkili olarak köyde gelişecek yeni iş alanları olacaktır.

- Kitap köyleri sadece yerel değil, bölgesel hatta ulusal bir etkiye sahip olabilir. Kitap motivasyonuyla köyle gelen bir turist bu vesileyle çevreyi hatta ülkeyi gezmek isteyebilir. Normalde çok az ziyaret edilen bir bölgenin Hay-on-Wye sayesinde uluslararası basında yer alması bunu doğrular niteliktedir.

- Kitap köyü turizmi diğer turizm çeşitlerine göre mevsime ve hava durumuna daha az bağımlıdır.

- Her şeyden önemlisi, kitap köyleri uluslararası turist çekim merkezleri haline gelebilir.
- Bir diğer önemli nokta da kitap köylerinin yerel ve ulusal turizmde çok istenen bir durum olan kaliteli turist çekmesidir. Kaliteli turist, eğitimli ve maddi durumu iyi olan turist anlamında kullanılan bir ifadedir.

Seaton'un yapmış olduğu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, kitap köyleri yeniden inşaatlar yoluyla değil, tersine eski binaların restore edilmesiyle oluşturulduğu için betonlaşma ve kentleşme gibi sıkıntılar doğurmamaktadırlar. Düşük maliyetli organizasyon, kolay alt yapı yapımı, istihdam olanağı sunması, uluslararası etki yaratması, yeni iş olanakları yaratması, kitap odaklı önemli bir turistik destinasyon ortaya çıkarması açısından kitap köyleri Avrupa'da önemsenen bir edebiyat turizmi koludur. Çünkü kitap köyleri, oluşturuldukları bölgenin kültürel, sosyal ve coğrafi yapısını bozmadan oranın dünyaca ünlü bir mekân ve önemli bir destinasyon olmasını sağlamaktadırlar.

2.4. Avrupa'da Kitap Köyleri

Avrupa'da kitap köyü konsepti, ilk kitap köyü olan Hay-on-Wye'ın 1961'de kurulmasıyla başlamıştır. Hay-on-Wye'ın yoğun ilgi görmesi ve dünyanın farklı yerlerinden birçok turisti kendine çekmesinden dolayı sonraki yıllarda yeni kitap köyleri kurulmuş, yıldan yıla bu köylerin sayısı artmıştır (Balcı ve Dilek 2021: 290). Avrupa'da bulunan kitap köyleri, bulundukları ülke ve kuruluş yılları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Kitap Köyü	**Ülke**	**Tarih**
Hay-on-Wye	Galler	1961
Redu	Belçika	1984
Bécherel	Fransa	1988
Montolieu	Fransa	1989
Bredevoort	Hollanda	1993
Saint-Pierre-de-Clages	İsviçre	1993
Fontenoy-la-Joûte	Fransa	1993

Fjærland	Norveç	1995
Wigtown	İskoçya	1997
Zossen-Wünsdorf	Almanya	1997
Damme	Belçika	1997
Dalmellington	İskoçya	1997
Sysmä	Finlandiya	1997
Mühlbeck-Friedersdorf	Almanya	1997
Montmorillon	Fransa	2000
Tvedestrand	Norveç	2003
Sedbergh	İngiltere	2003
Blaenavon	Galler	2003
Atherstone	İngiltere	2005
Torup	Danimarka	2006
Urueña	İspanya	2007
Bellprat	İspanya	2008
Esquelbecq	Fransa	2010
Borrby	İsveç	2011
Montereggio Mulazzo	İtalya	2012
Óbidos	Portekiz	2015
Cervera	İspanya	2016
Montblanc	İspanya	2017
La Pobla de Segur	İspanya	2018
L'Escala	İspanya	2019

Şekil 2.1. Avrupa'da kitap köyleri (Balcı ve Dilek, 2021: 291)

Şekil 2.1'de de görüldüğü gibi İspanya, 6 kitap köyü ile Avrupa'da en fazla kitap köyü olan ülke konumundadır. İlk kitap köyünün kurulduğu Galler'in ikinci kitap köyü olan Blaenavon, ilkinden 42 yıl sonra kurulmuştur. Fransa'da 5; Belçika, Norveç, İskoçya, Almanya, İngiltere ve Galler'de 2'şer kitap köyü bulunmaktadır. Avrupa'nın son kitap köyü L'Escala İspanya'da 2019 yılında kurulmuş ondan sonra, muhtemelen dünyanın her tarafına yayılan Covid-19 salgınından dolayı herhangi bir bölgeye kitap köyü unvanı verilmemiştir.

3. İKİ KİTAP KÖYÜNÜN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ[85]

Dünyanın ilk kitap köyü olup 1961'de Galler'de kurulmuş olan Hay-on-Wye ile 1997'de İskoçya'da kurulan Wigtown kitap köyleri dünyanın en önde gelen ve her yerden turist çeken önemli kitap köy bölgeleridir. Her iki köyde yılda bir yapılan edebiyat ve kitap odaklı organizasyonlar bu köylerin dünya genelinde tanınmasını sağlamıştır. Aşağıda yapılan kitap köy analizleri, bu köylerde hangi organizasyonların kimler tarafından yapıldığını ve konuklar üzerinde nasıl bir etki bıraktıklarını ortaya koymaktadır.

3.1. İlk Kitap Köyü: Hay-on-Wye

Hay-on-Wye, Birleşik Krallık'ta, Galler-İngiltere sınırında yer alan ve yaklaşık olarak 2000 nüfusa sahip bir kasabadır. Hay-on-Wye kitap köyü olmadan önce, şirin bir tarihi kasaba olmasına rağmen hiçbir zaman fazla sayıda ziyaretçi çeken bir yer olmamıştır. 19. Yy'ın büyük bir kısmında bir tarım kasabası olan Hay, 20. Yy'da İkinci Dünya Savaşı'nın da etkisiyle daha da önem kaybetmiştir. 1950'lerin ortalarına gelindiğinde Hay'deki dükkân sayısı iyice azalmış, kasabada yalnızca iki kafe ile iki otel kalmıştır (Seaton 1999: 390).

Hay'in dönüşümü, 1961'de Richard Booth adlı girişimci ile gerçekleşmiştir. Kendisine Hay'de küçük bir miras kalan Richard Booth, kasabada bulunan eski sinema binasının satışta olduğunu öğrenince, burayı satın alarak kitapçıya dönüştürmüş ve burası kısa süre içerisinde dünyanın en büyük ikinci el kitapçısı haline gelmiştir. Buradan elde ettiği başarılarla kısa süre içerisinde Hay'de bulunan eski itfaiye binası, eski ambar ve tarihi kale gibi yapıları da satın alarak buraları da kitapçıya dönüştürmüş ve böylelikle dünyanın ilk kitap köyü plansız,

[85] İki kitap köyü ile ilgili bilgilerin bir kısmı ve fotoğraflar ilgili köylerin aşağıdaki resmi web sayfalarından alınmıştır. Hay-on-Wye: https://www.hay-on-wye.co.uk/, Wigtown: https://www.wigtown-booktown.co.uk/ ve https://wigtown.scot/

yani doğaçlama bir şekilde kurulmuştur (Seaton 1999: 390-391). Kasaba, hem kitap köyünün yeni bir konsept olması hem de Richard Booth'un tuhaf karakteri sayesinde kısa süre içerisinde ulusal ve uluslararası üne kavuşmuştur. 1 Nisan 1977'de Richard Booth'un "Hay için Özerklik" ilan ederek kendini de kral olarak ataması şakasıyla başlayan durum, yerel basının bu şakayı fazla ciddiye almasıyla Hay için bir fırsata dönüşmüştür. Bunun üzerine Richard Booth, "Hay İçin Bağımsızlık" isimli basılı bir manifesto yayınlamış ve böylelikle Hay dünya çapında bilinir hale gelmiştir (age).

3.1.1. Hay-on-Wye Kitapçıları

Günümüzde Hay-on-Wye'da 23 kitapçı bulunmaktadır. Bu kitapçılardan bazıları belli bir alana odaklanmazken bazıları müzik, cinayet, haritacılık gibi spesifik bir alan bağlamında satış yapmaktadırlar. Kitapçıların iç tasarımları da ilgilendikleri alana uygun şekilde dizayn edilmiştir (bkz. Şekil 3.1). Hay-on-Wye'ın resmî web sayfasında kitapçıların yıllık broşürüne ulaşmak mümkündür. Bu broşürde her bir kitapçının adresi, telefon numarası, açık olduğu gün ve saatler, hangi alanlarda uzmanlaştığı vb. bilgiler paylaşılmaktadır. Ayrıca broşürün sonunda her bir kitapçının konumunun işaretli olduğu basit bir Hay haritası da yer almaktadır.



Şekil 3.1. "Mostly Maps" (sol) ve "Murder and Mayhem" (sağ) isimli kitapçılar

3.1.2. Hay'de Haftalık Kurulan Pazar: "Hay Thursday Market"

Hay'de her perşembe günü 09:00-14:30 saatleri arasında kurulan pazardır. 40'tan fazla satıcı pazar vesilesiyle Hay merkezine gelip burada yiyecek,

vintage eşya, takı, hediyelik, antika, çeşitli bitkiler, kitap ve giyim gibi geniş bir yelpazeye sahip ve hem Hay'in yerlileri hem de ziyaretçilere hitap edecek pek çok ürün satmaktadırlar (bkz. Şekil 3.2). Kasabanın geneline yayılan bu pazarın kurulduğu gün olan perşembe, "Hay'i ziyaret etmek için en güzel gün" olarak anılmaktadır.



Şekil 3.2. Hay Thursday Market

3.1.3. Hay'de Yapılabilecek Aktiviteler ve Etkinlikler

Hay-on-Wye kitapçılarıyla ön planda olmasının yanı sıra, kasabayı ziyaret edecek olanlara pek çok aktivite yapma imkânı da sunmaktadır. Bu aktivitelerden bazıları; kano, kanyon yürüyüşü, dağ yürüyüşü, dağ bisikleti, oryantiring, tırmanış, okçuluk, vahşi doğa becerileri (bushcraft), at biniciliği, vahşi doğa kampı-kamp becerisi gibi doğaseverlere hitap edecek aktivitelerdir. Alışveriş sevenler için de antikacı, hediyelik eşya dükkânı, giyim mağazası, sanat/kırtasiye, ev dekorasyonu, yiyecek-içecek işletmesi, galeri, hırdavatçı, müzik evi gibi pek çok seçenek mevcuttur.

Hay'de her yıl pek çok etkinlik düzenlenmektedir. Sergiler, workshoplar, el-işleri pazarları, konserler, müzik dinletileri, film gösterimleri gibi pek çok etkinlik aylık olarak planlanmakta ve etkinliklerle ilgili detaylar Hay-on-Wye resmî web sayfasında paylaşılmaktadır.

3.1.4. Hay Festivali[86]

Her sene Hay-on-Wye'da düzenlenen festival son yıllarda hem online hem de yüz yüze etkinliklerle okuyucuları ve yazarları bir araya getiren, dünyanın önde gelen sanat ve edebiyat festivallerinden biridir. Festivalin küresel söyleşilerine Nobel ödüllü yazarlar, bilim insanları, politikacılar, tarihçiler, çevreciler ve müzisyenler katılmaktadır. Festivalde yeni nesli desteklemek için pek çok eğitim ve destek programı da uygulanmaktadır. Hay Festivali yalnızca Hay'de değil, Kolombiya, Meksika, Peru, İspanya ve ABD başta olmak üzere 30'a yakın ülkede de düzenlenmektedir. Festival "Festival of Sanctuary Award" ve "Princess of Asturias Prize in Communication and Humanities" dahil olmak üzere pek çok ödül almıştır.

3.2. Wigtown Kasabası

İskoçya'nın güneybatısında, deniz manzaralı bir tepede yer alan Wigtown kasabası, en az 1000 yıllık bir yerleşim geçmişine sahiptir. Kasaba, konumu itibariyle 19. yy. başlarına kadar stratejik ve ticari bir öneme sahip olmuş, 19. yy.dan sonra ise ülkedeki demiryolunun gelişmesi ile beraber Wigtown stratejik önemini kaybetmiş, dolayısıyla nüfusu azalmaya ve kasabadaki yapılar boşalmaya başlamıştır.

Wigtown kasabası, burada bulunan Wigtown Şehitliği ile (bkz. Şekil 3.3) tarihi öneme sahip bir kasaba olarak da bilinmektedir. Bu şehitlik, piskoposluk kilise hizmetlerini reddettikleri için 1685 yılında ölüme mahkûm edilen şehitlerin anısını yaşatmaktadır. "Wigtown Şehitleri" olarak bilinen beş kişiden erkek olanların idamı asılarak ya da vurularak, kadınlarınki ise o zamanlar yeni bir yöntem olan boğularak gerçekleştirilmiştir.

[86] Hay Festivali ile ilgili bilgiler https://www.hayfestival.com/ web sayfasından alınmıştır.



Şekil 3.3. Wigtown Şehitliği

3.2.1. Wigtown'ın Kitap Köyü Seçilmesi

Wigtown, Hay-on-Wye'dan faklı olarak kendiliğinden kitap köyüne dönüşmemiş; bir kurulun seçimiyle kitap köyü olmasına karar verilmiştir. Strathclyde Üniversitesi bünyesindeki İskoç Turizm Araştırma Birimi ile İskoç Girişimi'nin uyguladıkları araştırma programının sonuçları yayımlanınca, aralarında Wigtown'ın da bulunduğu 6 köy, kitap köyü olmak için başvuru yapmıştır. En başından beri projeye dâhil olan İskoç Girişimi temsilcileri, İskoç Turist Kurulu ve Strathclyde Üniversitesi İskoç Turizm Araştırma Birimi üyelerinden oluşan bir kurul oluşturulması kararlaştırılmıştır. Ayrıca aralarında Richard Booth'un da olduğu Avrupa'nın önde gelen üç kitap köyü (Hay-on-Wye, Redu, Bredevoort) temsilcilerinden de tavsiyeler alınmıştır (Seaton 1999: 394). Köyler arasında seçim yapmak için belli kriterler belirlenmiştir (bkz. Şekil 3.4). Başvuran adayların hiçbiri tüm kriterleri tam olarak sağlayamamış olduğu için köylerin birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönleri üzerinden karar verilmiştir. 1997 yılında kitap köyü olarak seçilen Wigtown, 1998'de İskoçya'nın ulusal kitap köyü olarak ilan edilmiştir (Seaton 1999: 394-395).

APPENDIX
Evaluation rating for Wigtown

	1	2	3	4	5
Catchment population		/			
Organisation					/
Transformation scope					/
Speed of implementation					/
Existing book trade expertise				/	
Method of attraction of new dealers specified			/		
Scenic appeal of town				/	
Historic/cultural features of town				/	
Property availability for book retailing					/
Accommodation/tourism infrastructure			/		
Events programme			/		
Economic importance of book town to region					/
Strategic value to Scotland in this location				/	
Book supply issues addressed			/		
Finance			/		
Leadership (one or few)				/	
Access			/		

Total points scored: 67.

Şekil 3.4. Wigtown için değerlendirme ölçeği (Seaton,1999: 398)

3.2.2. Wigtown Kitapçıları

Wigtown'da 17 kitapçı bulunmaktadır. Bu kitapçıların bir kısmı yalnızca kitapçı olarak hizmet verirken, ek olarak kafe (Beltie Books & Cafe), airbnb konaklaması (The Open Book), sanat galerisi (Craigard Gallery) ve mağaza (The Wigtown Emporium) olarak çalışan işletmeler de mevcuttur. Kitapçıların bazıları kurgu roman, tarih, sanat, çocuk kitapları, ilk basımlar gibi belirli bir türe veya ilgi alanına özgü satışlar yapmaktadır. Wigtown'ın resmî web sayfasında, kasabadaki kitapçıların adresleri, telefon numaraları, hizmete açık oldukları gün ve saatler ile hangi alanlarla ilgili kitap satışı yaptıkları gibi bilgilere ulaşmak mümkündür.

3.2.3. Wigtown Kitap Festivali[87]

1999'da ilki gerçekleştirilen Wigtown Kitap Festivali 10 gün sürmekte ve Birleşik Krallık'ta en sevilen edebi etkinliklerden biri olma özelliği kazanmıştır. 2023'te 25.si düzenlenecek olan festivalin, 2022 yılı programında müzik, tiyatro ve görsel sanatlar da dâhil, her yaşa uygun 200'den fazla etkinliğin yapıldığı tespit edilmiştir. Pek çok ödül alan festival, dünyanın dört bir yanından yazarları konuk etmektedir.

[87] Wigtown Kitap Festivali ile ilgili bilgiler www.wigtownbookfestival.com web sayfasından alınmıştır.

3.2.4. Wigtown'da Yapılabilecek Aktiviteler ve Etkinlikler

Wigtown'a gelen doğasever ziyaretçilerin yapabilecekleri pek çok aktivite seçeneği bulunmaktadır. Golf, yüzme, doğa yürüyüşü, bisiklet/dağ bisikleti, balık tutma gibi aktiviteler düzenlenmektedir. Ayrıca kasabada konser, parti, yiyecek festivalleri, film festivalleri, Bahar Kitap Haftasonu (Spring Book Weekend), Bahar Şenliği (Spring Fling) vb. etkinlikler de yer almaktadır.

4. KİTAP KÖYÜ KONSEPTİ TÜRKİYE'DE UYGULANABİLİR Mİ?

Avrupa'da sayısı gittikçe artan kitap köyü uygulamasının Türkiye'de olmadığı tespit edilmiştir. Ülkemizde son yıllarda özel ilgi turizm türlerinin gittikçe artması ve kitle turizminin yanı sıra kırsal turizme olan ilginin de artmaya başlaması, kitap köyü konseptinin Türkiye'de uygulanabilir olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir.

Kitap köyü ile ilgili literatür tarandığında, Türkiye'de Beyoğlu'nun (2010) çalışmasına ulaşılmış, Balcı ve Dilek'in (2021) kitap çalışmasında ise bir bölüm olarak ele alındığı görülmüştür. Bu konuda yapılan akademik çalışmaların böylesine az sayıda olması kitap köyü konseptinin Türkiye'de hâlâ bilinir olmadığını veya araştırmaya değer görülmediğini göstermektedir. Oysaki yukarıda yapılan analiz, kitap köyü uygulamasının turizm açısından geri kalmış kırsal bir bölgeyi çok küçük yatırımlar yaparak ve çok az risk alarak canlandırıp turistik bir cazibe merkezi haline getirebileceğini ortaya koymuştur.

Türkiye, kitap köylerinin ortak özelliği olan doğal, tarihi ve kültürel açıdan zengin kırsal alanlara sahip bir ülkedir. Son zamanlarda, turizm açısından da pek çok ilerleme kaydetmiş olan Türkiye'de kitap köyü uygulamasının hayata geçirilmesi mümkün görünmektedir (Beyoğlu 2010: 79). Burada önemli husus, olası bir kitap köyü projesinde, seçilecek olan köyün özellikleridir. Şehir merkezine uzak bir mesafede, ama ulaşım araçlarının yeterli olduğu bir konumda bulunması, okuma oranının yüksek olduğu bir bölgede yer alması, kültürel, tarihi ve doğal güzelliklere sahip olması, yerel halkın yeniliklere açık ve istekli olması, köyde kitapçıya veya konaklama işletmesine dönüştürülmeye uygun yapıların olması ve mülk sahiplerinin bu dönüşüm konusunda istekli olmaları, yerel halkın köyü ziyaret edecek olan yerli ve yabancı turistlere karşı olumlu tutum içerisinde olması, yerel halkın köyün dönüşümü konusunda organizasyon becerisine sahip iş gücüne sahip olması gibi özellikler Türkiye'de kurulacak olası bir kitap köyünde aranacak şartlardan en önemli olanlarıdır.

Kitap köyünün kurulması kadar sürdürülebilir olması da büyük önem taşımaktadır. Bunun için de köyde açılacak kitapçıların, yeniliklere açık olmaları ve kitap koleksiyonlarını sürekli canlı tutmaları önemlidir. Ayrıca uluslararası turistlere hitap edebilmek için farklı dillerde de kitaplar bulundurulmalı, köyde yapılacak turistik aktiviteler ve etkinlikler de planlanmalıdır.

Türkiye'de kitap köyü olmaya uygun köylerle ilgili olarak Beyoğlu (2010: 88) bazı önerilerde bulunmuştur. Beyoğlu Batı Anadolu'dan Truva kasabası, Balat Köyü, Alçıtepe Köyü ve Tahtakuşlar Köyü; Batı Anadolu dışından ise Yörük Köyü ile Rumkale-Zeugma-Halfeti hattında bulunan Savaşan, Gümüşgün, Erenköy ve Kamışlı köylerini kitap köyü olmaya uygun bölgeler olarak önermiştir. Beyoğlu'nun bu öneriyi yapmasının üzerinden 12 yıl geçmiş olmasına rağmen, kitap köyü uygulaması ülkemizde hala hayata geçirilmemiştir.

5. SONUÇ

Edebiyat turizminin alt türlerinden bir tanesini oluşturan kitap köyü konsepti ile belli bir bölge çok önemli ve uluslararası bilinirliliğe sahip bir turistik destinasyon haline dönüştürülebilmektedir. Kitap köyüne dönüştürülen bölgeler açısından en önemli husus bu bölgelerin kültürel, sosyal ve coğrafi yapılarının olduğu gibi korunmasıdır. Bu konsept sayesinde ilgili bölgenin eski binaları aslına uygun bir şekilde restore edilip köye güzel ve çekici bir görünüm verilmekte ve bölgenin alt yapısı olduğu gibi korunmaktadır. Ayrıca bölge insanı için iş ve gelir kapısı açılmaktadır. Kitap köylerinin kurulmasıyla bölgede farklı kitap odaklı işletmeler dışında farklı türde işletmeler de açılmakta, böylelikle bölge ekonomik açıdan canlanmaktadır. Turizm açısından bakıldığında, bölge yapılan organizasyonlar sayesinde uluslararası alanda tanınan bir yer olmakta, böylece dünyanın birçok noktasından turist çekebilmektedir. Bölgede yaşayan insanların yabancı kültürleri tanıması, yabancılarla temas kurması, mevcut ön yargıların ortadan kalkması gibi kitap köyü konseptinin pek çok önemli avantajı mevcuttur. Turizm, ülke ve yerel halk açısından bu kadar önemli getirileri olan kitap köyü uygulamasının Avrupa'da çok iyi uygulandığı, Avrupa'da toplamda 30 tane kitap köyünün yer aldığı ve bu kitap köylerinin dünyanın her yerinden turist çektiği tespit edilmiştir. Avrupa'da çok iyi yürütülen bu uygulamanın Türkiye'de, bu konsepte uygun olabilecek yerler tespit edilmiş olmasına rağmen, hiçbir örneğine rastlanmamıştır. Bundan

dolayı Türkiye'nin tespit edilen bölgelerinin kitap köylerine dönüştürülmesi önerilmektedir. Böylelikle bu bölgelerin turistik cazibe merkezi olabilmesi sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. & Balcı, U. (2023). Disiplinlerarası Bir Tür Olarak Gezi Yazıları. 4. Internatıonal Istanbul Current Scıentıfıc Research Congress, Proceedıngs Book, S. 333-338.

Aktemur, C. & Balcı, U. (2022). Book Fairs In The Context Of Literary Tourism: An Example Of Istanbul Andfrankfurt Book Fairs. 13. International Congress on Current Debates in Social Science, İstanbul: Ijopec Publication. S. 43-49

Aslan, R. & Balcı, U. (2023). Lise Ders Müfredatında Yer Alan Somut Kültürel Miras Varlıklarının Yeterlilik Analizi. *Journal of Current Debates in Social Sciences (CUDES),* 6(-2), 132-146.

Aydın, O. (2012). AB'de kırsal turizmde ilk 5 ülke ve Türkiye'de kırsal turizm. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 39-46.

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

Balcı, U. ve Dilek, S.E. (2021). *Edebiyat Turizmi: Kavramlar-Türler-Örnekler*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Balcı, U. & Yiğitoğlu, B. (2023). Auf den Spuren der Dichter-Straßen als Literaturräume im öffentlichen Bereich. In: Ed: Nihan Demiryay; International Research in Education Sciences V, İstanbul: Eğitim Yayınevi. S. 113-125.

Beyoğlu, T. (2010). *Kültür Turizminin Bir Türü Olarak Yazınsal Turizm Ve Dünyadaki Örnekleri Işığında Türkiye Üzerine Bir Projeksiyon Kitap Köyü Konsepti*. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler Ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi: Ankara.

Busby, G. ve Klug, J. (2001). Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues. *Journal of Vacation Marketing*, 7(4), 316-332.

Busby, G. ve Laviolette, P. (2006). "*Narratives in the Net: Fiction and Cornish Tourism",Cornish Studies Fourteen*, ed.P. Payton, Exeter: University of Exeter Press, 142-163.

Butler, R. W. (1986). Literature as an influence in shapeing the image of tourist destinations: a review and case study. *Canadian studies of parks, recration and tourism in foreign lands*, 111-132.

Çelik Uğuz, S. (2011). Sürdürülebilir Turizm Kapsamında Burhaniye'nin Alternatif Turizm Potansiyeli. *Marmara Coğrafya Dergisi,* (24), 332-353.

Driscoll, B. (2018). Local places and cultural distinction: The booktown model. *European Journal of Cultural Studies*, *21*(4), 401-417.

Frank, J. (2017). *Regenerating Regional Culture: A Study of the International Book Town Movement*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Ginigen, D. & Balcı, U. (2023). "Sözcüklerin Rotası" Edebiyat Festivali: Katılımcılarının Festivale Dair Kalite Ve Değer Algıları. In. Ed. Muharrem Tsosun ve Coşkun Doğan. Kültürlerarasılık ve Dil, Çanakkale: Paradigma Yayınevi. S. 79-96

International Organization of Booktowns. (2022). Book Towns [online]. http://www.booktown.net/ [Erişim tarihi: 10.10.2022]

Işık, M. & Balcı, U. (2023). Mezarlık Turizmi Bağlamında Yazar Mezarları: Bir Rota Önerisi. Journal of Current Debates in Social Sciences, 6(Special Issue-1), 1-19.

Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Kuter, N., & Ünal, H. E. (2013). Kırsal kalkınmada kırsal turizmin önemi. *Kastamonu University Journal of Forestry Faculty*, 13(2), 192-201.

Mintel (2011). *Literary tourism - international* - September 2011. London: Mintel

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

Seaton, A.V. (1996). Hay on Wye, the mouse that roared: Book Towns and rural tourism. *Tourism Management.* 17(5), 379 385.

Seaton, A.V. (1999). Book Towns as Tourism Developments in Peripheral Areas. *Internatıonal Journal Of Tourısm Research*, (1), 389-399.

Silberberg, T. (1995). Cultural tourism and business opportunities for museums and heritage sites. *Tourism Management,* 16(5), 361–365.

Soykan, F. (1999). Doğal Çevre ve Kırsal Kültürle Bütünleşen Bir Turizm Türü: Kırsal Turizm, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 67-75

Tırıl, A. (2018). Bir Özel İlgi Turizmi Olarak Edebiyat Turizmi Ve Türkiye'nin Edebiyat Turizmi Potansiyeli. *International Journal of Social And Humanities,* 2(2), 161-184

UNWTO. (2022). Tourısm And Culture [online]. https://www.unwto.org/tourism-and-culture [Erişim tarihi: 10.10.2022]

Yıldırım (Aksöz), M. (2009). *Yazınsal Türler*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Yıldırım (Aksöz), M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

İnternet Sayfaları

Hay Festivali: https://www.hayfestival.com/ [Erişim tarihi: 10.10.2022]

Hay-on-Wye: https://www.hay-on-wye.co.uk/ [Erişim tarihi: 10.10.2022]

Wigtown: https://www.wigtown-booktown.co.uk/ ve https://wigtown.scot/ [Erişim tarihi: 10.10.2022]

Wigtown Kitap Festivali: https://www.wigtownbookfestival.com/ [Erişim tarihi: 10.10.2022]

TURİZM VE YABANCI DİL BAĞLAMINDA HAZIRLANAN AKADEMİK YAYINLARIN SİSTEMATİK LİTERATÜR ANALİZİ[88]

Gülnihal Ütnü

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

gulnihalutnu@hotmail.com

Prof. Dr. Umut Balcı

Batman Üniversitesi Turizm Fakültesi

balci_u@yahoo.de

1. GİRİŞ

Küreselleşme, günümüzün yaşam kalıplarını değiştiren temel güçlerden biri olmaya devam etmektedir. Bunun belirtilerinden biri, sadece birkaç on yıl öncesine göre büyük ölçüde artan, çeşitli biçimlerde ve çeşitli amaçlarla yapılan küresel yolculuklardır, yani turizmdir. Günümüzde neredeyse Dünyanın her yerine kolay ve ucuz fiyatlarla seyahat etme fırsatı ve altyapısı, insanların dünyanın her köşesine gidip gelmesini kolaylaştırmaktadır (Schneider 2016).

Turizm ve seyahat endüstrisi, bir ülkenin adil ve kapsayıcı ekonomik büyümesini teşvik etmek için istihdam yaratmada bir katalizör görevi görmek için çok büyük bir temel potansiyel sergilemektedir. Turizm, daha fazla işletme ve istihdam fırsatı yaratarak yeni kalkınma yolları başlatarak bir ulusun sosyal ve ekonomik ilerlemesini teşvik etmek için çok hayati bir rol oynamaktadır (Raga 2019). Bu nedenle, turizm işletmelerinin uluslararası rekabet edebilirliklerini sağlamanın yanı sıra geleneksel pazarlarını en üst düzeye çıkarmak ve sürdürmek için mümkün olan her şeyi yapmaları önem kazanmaktadır. "Mümkün olan her şey" sadece iyi organizasyon becerileri, çekici turistik yerler, etkili pazarlama stratejileri vb. geliştirmek anlamına gelmez; aynı zamanda diğer kuruluşlar, işletmeler ve müşterilerle ilgilenmek

[88] Bu çalışma Prof. Dr. Umut BALCI danışmanlığında Gülnihal ÜTNÜ tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

için gerekli iletişim becerilerine sahip yüksek kaliteli, profesyonel yöneticilerin ve personelin varlığını ifade etmektedir. Turizm sektöründe ön plana çıkan bu hizmet kalitesi unsuru yerleşik insanları (ev sahiplerini) giderek daha fazla ilgilendirmektedir (Leslie, Russell ve Govan 2004). Hizmet kalitesinin en önemli unsurlarından biri de yabancı dil becerileridir. Nitekim dilin aktif kullanımını sağlayan becerilerin öğrenimi ise yabancı dil öğretiminin amaçlarından biridir (Karaman 2020). Turizm bağlamında düşünüldüğünde ise yabancı dilde konuşma ve dinleme becerilerinin önemi daha da artmaktadır (Karaman 2019). Dil becerisinin eksikliği, herkesin bildiği gibi, kültürler arası iletişimin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Turistler, olası destinasyon seçimlerinde, seyahat hazırlıklarında, yerel halkla etkileşimlerinin kapsamı ve içeriğinde, deneyimlerinin kalitesinde önemli etkileri olan bu zorluğun kesinlikle farkında olup destinasyon seçimlerinde bunu dikkate almaktadırlar (Cohen ve Cooper 1986).

Dünyanın birçok yerinde seyahat ve turizm ağırlıklı olarak İngilizce olarak yapılmaktadır. Dünyadaki çoğu havalimanında ya da farklı turistik bölgelerinde yer alan işaret ve levhaların hem yerel dilde hem de İngilizce olarak yer alması bunun kanıtlarından biridir (bak. Balcı, 2013). Hava, deniz ve kara yolculuklarında bile bilgilendirme anonslarının yerel dilin yanı sıra İngilizce olarak verilmesi de bunun göstergelerinden bir tanesidir (Harmer 2001). Žerajić (2020) İngilizcenin dünya çapında en sık kullanılan dil olmasına rağmen turizm bağlamında çok dilliliğin çok önemli olduğunu, sektörün çok dillilik üzerine kurulu olduğunu, dolayısıyla yaşayan diller konusunda sektörel farkındalığın artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan literatür analizi sonucunda yabancı dil ve turizm arasındaki bağlantıdan hareketle kaleme alınmış pek çok akademik yayın tespit edilmiştir. Bu yayınlar turizm ve yabancı dil odaklı olup ağırlıklı olarak öğrencilerin motivasyon ve öz yeterlilik sorunu, yabancı dil öğrenme istek ve kararlılıkları, yabancı dilde iletişim kurma becerileri, yabancı dil konuşma kaygısı ve nedenleri gibi öğrenci eksenli araştırmalardır. Ayrıca turizm eğitim kurumlarının müfredatlarında yabancı dil derslerinin yeri ve yeterliliği, bu müfredatlardaki seçmeli yabancı dillerin yeterliliği detaylıca araştırılmıştır. Turizm fakülte ve yüksekokullarında hazırlık sınıfı uygulamasının gerekliliği de sıkça ele alınan konulardan biri olmuştur. Analizi yapılan akademik yayınlar arasında, bu çalışmaya yakın görünen tek çalışma Karakuş ve Gürbüz'ün (2020) çalışmasıdır ki bu çalışmada yazarlar yabancı dil ve turizm konusunda

bibliyometrik analiz yapmışlardır. Karakuş ve Gürbüz çalışmalarını turizm odaklı İngilizce eğitimi ile sınırlandırmış, fakat bu çalışmada yabancı dil ve turizm odaklı 2000 yılından günümüze kadar yapılan tüm çalışmaların sistematik literatür analizi yapılmaktadır. Bundan dolayı bu çalışma daha önce bu bağlamda yapılan bütün çalışmalardan ayrışmakta olup yayın tarihi itibariyle özgün bir çalışma olarak literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

2. AMAÇ VE YÖNTEM

Turizm odaklı yabancı dil eğitimi ile ilgili 2000-2022 yılları arasında Türkçe yayınlanmış çalışmalar nelerdir ve ortaya ne koymuşlardır? sorusundan hareketle çalışma şöyle şekillenmiştir.

2.1. Çalışmanın Amacı

Dil, farklı kültürlerden insanlar arasındaki sosyal etkileşimlere dayandığından turizm sektörü için en önemli unsurlardan biridir (Tetik 2016; Balcı ve Yel 2018). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de turizm sektörünün hızla gelişmesi ile birlikte eğitim konusuna da önem verilmeye başlanmış (Karaman 2017), yabancı dil bilen nitelikli elemanlar yetiştirilmeye çalışılmıştır (Kozak, Akoğlan ve Kozak 2014). Altürk vd. göre (2016: 144) turizm sektörünün ülke bazında geliştirilmesi ve bu sektörden elde edilen gelirin arttırılabilmesi için hizmet kalitesinin çok iyi olması gerekmektedir. Hizmet kalitesi ise turizm sektöründe çalışan personelin dil becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü iyi bir dil becerisi turistlerle iletişimi kolaylaştırıp muhtemel iletişim sorunlarının ve memnuniyetsizliklerin önüne geçecektir. Bu bağlamda turizm eğitimi veren kurumların da dil eğitimine önem vermesi ve iyi dil bilen elemanlar yetiştirmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı turizm alanında yabancı dil kavramının ne şekilde ele alındığı ve hangi boyutlarıyla tartışıldığını ortaya koymak, aynı zamanda literatürdeki boşlukları, sorunları tespit etmek ve farklı çözüm önerileri geliştirip ortaya koymaktır. Yabancı dil eğitiminin turizm üzerindeki önemi geniş çapta kabul edilmiş olmasına rağmen, turizmde yabancı dil eğitimi literatürünün sistematik olarak inceleyen Türkçe çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, yapılacak çalışma literatürün sınırlarının belirlenmesi ve bilgi boşluğuna katkıda bulunulması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma konu hakkında genel bir bakış açısı oluşturacağından dolayı,

gelecekteki araştırmalar için üzerine inşa edilecek boşlukları ve fırsatları tanımlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Materyal-Yöntem

Bu çalışmada turizm ve yabancı dil konusunda Türkçe yapılan çalışmalar sistematik literatür analizi yöntemiyle detaylı olarak incelenmiştir.

2.3. Sistematik Literatür Analizi (SLA)

Bilim insanları, fen ve sosyal bilimler konularında bilimin ilerlemesi adına sürekli olarak araştırmalar yapıp bilime katkı sunmaktadırlar. Bazen aynı konularda farklı bilim insanları farklı zamanlarda da çalışmalar yürütmüş ve yürütmektedir. Aynı konuda farklı zamanlarda yürütülen çalışmalar genellikle sonraki çalışmaların iskeletini oluşturmaktadır. Bu yüzden belli bir konu üzerinde geçmişte yapılmış olan araştırmaların irdelenmesi, amaç, yöntem ve bulgularının incelenmesi son derece önem kazanmaktadır.

Aynı konuda geçmişte yapılan araştırmaların analizini ele alan çeşitli yöntemler söz konusudur. Bibliyometrik analiz, meta analiz, geleneksel ve sistematik derlemeler bunlar arasındadır. Son zamanlarda sistematik derleme çalışmalarına dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önem ve ağırlık verilmektedir. Sistematik derleme üzerine odaklanan çalışmaların belli ve düzenli bir süreçten geçmesi gerekmektedir, bundan dolayı bu doğrultuda çalışma yürüten araştırmacıların, Karaçam'a göre (2013: 26), alanında uzman; deneysel, kesitsel, vakakontrol, kohort ve nitel araştırmalar, sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları, geleneksel derleme yazıları olmak üzere tüm bilimsel çalışmalar konusunda donanımlı olması gerekmektedir.

Sistematik literatür analizi ayrıca araştırma sentezi, araştırma incelemesi, araştırma derlemesi veya sistematik derleme gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır (Yılmaz 2021: 1461). Bu çalışmada *sistematik literatür analizi* (SLA) kavramı kullanılmıştır. SLA belli bir konuda yapılan orijinal araştırmaların çok detaylı ve geniş bir biçimde taranıp, dışlanma ve dâhil edilme kriterleri kullanılarak, bulguların sentez edildiği bilimsel incelemedir (Aslan 2018: 62). SLA, ilgili çalışmaları kapsamlı bir biçimde tarayıp çeşitli kabul ve ret ölçütleri kullanarak hangi çalışmaların derlemeye gireceğini tarafsız bir şekilde belirleyip bu çalışmalarda yer alan bilgilerin sentez edilmesi ile oluşturulur (Çınar 2021: 310). SLA bilimsel bilgi içermeleri ve güçlü kanıtlar

sunmaları açısından son derece önemli bir analiz türüdür. Bunların çok bilimsel bilgi içermeleri ve kabul görülme nedenleri şunlardır (Moule ve Goodman, 2009; Hemingway ve Brereton 2009'dan Akt. Karaçam 2013: 27);

1.Daha objektiftirler, daha az yan ve hata içerirler,

2.Literatür taraması belirli bir yöntem ile yapıldığından çok daha kapsamlıdır ve tekrar edilebilir,

3.Literatür taraması için kullanılan metotlar çalışmada açıkça belirtilir,

4.Çalışmaları seçerken kullanılan kriterler açıkça belirtilir,

5.Derlemeye dâhil edilen çalışmaların kaliteleri değerlendirilir,

6.Araştırmaların verileri birleştirirken en küçük kanıtlar / etkiler bile derlemeye dâhil edilir,

7.Araştırmacılar sistematik derlemeyi tekrar edip sonuçlarını doğrulayabilirler.

2.4. Sistematik Literatür Analizinin Aşamaları

SLA Karaçam'a göre (2013: 27-28) yedi aşamada hazırlanabilmektedir. Bunlar;

1.**İşin tanımlanması**: Burada araştırma sorusu veya soruları belirlenir. Çalışmanın amacı ve yöntemi ortaya konulur. Özellikle elde edilen verilerin ne şekilde analiz edileceği belirtilir.

2.**Bilgi için tarama yapma**: İncelenen araştırma sorusuna uygun anahtar sözcükler tespit edilir. Uygun veri tabanlarında taramalar yapılır. Elde edilen çalışmalar kaydedilir. Kaydedilen tüm araştırmaların başlık ve özetleri incelenir. Uygun görülen araştırmaların tam metinleri analiz edilir. Dâhil etme ve dışlama aşamasından sonra hangi araştırmaların değerlendirmeye alınacağı kesinleştirilir.

3.**Kanıt kalitesinin değerlendirilmesi ve analizi**: Değerlendirmeye alınan çalışmalar analiz edilir. Elde edilen veriler veri formuna aktarılır.

4. **Kanıtın sunumu ve özetlenmesi**: Bulgular özetlenir. Burada ayrıca sistematik derlemede taranan araştırmaların sayısı, uygun olanlar ve derlemeye dâhil edilenler, dışlanan araştırmalar ve dışlama nedenlerini içeren bir akış şeması önerilmektedir.

5. **Kanıtın tartışması**: Ana bulgular, analizin güçlü ve zayıf yönleri, bulgular, öneriler ve sonuçlar tartışılır.

6. **Sistematik derlemenin yazımı**: PRISMA bildirimi önerilmektedir.

7. **Dış hakemler ve yayımlama**: Çalışma hakemler tarafından kontrol edilir ve onaydan sonra yayınlanır.

3. DİL VE TURİZM

Dil, en yaygın haliyle insanlar arası iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1977; Demirel, 2004; Fiske, 1996). İnsanlar Lembet'e göre (2012: 50) çok farklı şekillerde iletişim kurabilmelerine rağmen bunlar arasında en yaygın, en hızlı, en sağlam ve en ekonomik olanı dil ile kurulan iletişimdir. Dolayısıyla dil, insanların toplumsal yaşayışlarını kolaylaştıran, birbirleriyle etkileşim halinde kalmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlayan bir etmendir. İşlevlerinin zenginliği ve çeşitliliği dilin doğasına, bir sistem olarak organizasyonuna yansır: Bir dilin gramer yapısı içinde, belirli alanlar öncelikle buluşsal ve temsili işlevlerle, diğerleri kişisel ve etkileşimsel işlevlerle ilişkilidir. Sistemin farklı parçaları, adeta farklı işler yapar, bu da dilin kullanımları kavramını yorumlamamıza ve daha kesin hale getirmemize yardımcı olur. Dilin her kullanımında ortak olan şey, anlamlı, bağlamsal ve en geniş anlamda sosyal olmasıdır (Halliday 1969).

Dilin her toplumda değişik biçimleri söz konusudur (König 1991: 59). Yani farklı toplumlar ve kültürler ağırlıklı olarak farklı diller konuşmaktadır. Bu durum yabancı dil kavramının ortaya çıkmasını da beraberinde getirmektedir. Çünkü bu toplumlar kendi aralarında iletişim kurabilmek için yabancı dilleri öğrenme yolunu tercih etmeye başlamaktadır. Böylelikle kültürlerarası etkileşim başlayıp bu etkileşim gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü dilin en önemli işlevlerinden biri kültürün aktarılmasında köprü vazifesi görmesidir (Lembet 2012: 53). Kültürlerarası etkileşim kültürlerin birbirini tanımasını, anlamasını ve ortak bir paydada buluşup dünya üzerinde bir arada yaşamasını da kolaylaştırmaktadır. Bundan dolayı farklı kültürlerin dillerini öğrenmek ve o kültürlerle etkileşim halinde olmak son derece önemlidir.

Turizm ve yabancı dil ilişkisini de çok iyi idrak etmek gerekir.[89] Sektörel bağlamda ele alındığında yabancı dil becerisi insanlara daha geniş bir bilgi yelpazesine, daha çeşitli bir ağa ve her zamankinden daha fazla iş fırsatına ulaşma imkânı sağlamaktadır (EF, 2021). Yabancı dil becerisine dayalı iş imkanlarının büyük bir kısmı turizm sektörüne bağlıdır. Yabancı dil, farklı kültürlerden insanlar arasındaki sosyal etkileşimlere dayandığından dolayı turizm sektörü için en önemli unsurlardan biridir (Tetik 2016:271). Turizm hareketliliğine dünyanın neredeyse bütün toplumları dahil olduğu için dünya üzerinde konuşulan her dil bu sektör açısından önemlidir. Fakat yine de İngilizce, Almanca, Rusça, Fransızca gibi diller ağırlıklı olarak ön plana çıkmaktadır. Bunların arasında İngilizce ana dil ya da birinci dil olarak en çok konuşulan dil olmasa da, turizm endüstrisi dâhil birçok alanda 'lingua franca' yani ortak dil haline gelmiştir (Harmer 2001). Lingua franca, ana dilleri birbirinden farklı olan iki konuşmacının en az birinin ya da her ikisinin de onu ikinci dil olarak kullandığı, iki konuşmacı arasındaki etkili iletişim için yaygın olarak benimsenen ortak veya geçerli bir dil olarak tanımlanmaktadır (Harmer 2001).

Seyahat ve turizm sektörü dünyanın en hızlı büyüyen sektörlerinden bir tanesidir. Oteller, restoranlar, yiyecek-içecek hizmetleri ve seyahat, turizm endüstrisinin unsurları olarak kabul edildiğinden turizm çatısı altında toplanmaktadır (Raga 2019). Turizm faaliyetleri, hizmetler sektöründe önemli bir yer tutmaktadır. Konaklama hizmetlerinin kalitesini artırmak için arz ve talep tarafları arasında ortak bir dil bulunması gerekmektedir. İngilizcenin uluslararası bir dil olarak kabul edilmesiyle birlikte turizm sektöründe çalışan personelin, turistlerin gereksinimlerini karşılayabilmeleri için dil becerilerini geliştirmeleri giderek daha gerekli hale gelmiştir (Bobanovic ve Grzinic 2011; Balcı 2016).

Turizm sektöründe mekanizasyon ve otomasyonun sınırlı olması, yüz yüze verilen sıcak hizmetin kesintisiz devam etmesi gerektiğinden personel ihtiyacı sürekliliğini devam ettirmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de personelin en az niceliği kadar niteliği de oldukça önemlidir. Kalifiye personel yetiştirmenin anahtar noktası ise konusuyla ilgili mesleki ve teknik eğitim almış olmasından geçkemketdir. Mesleki ve teknik eğitim verilirken en önemli kriter

[89] Konu hakkında ayrıntılı bilgi için Balcı'ya (1998) bakmak gerekir.

sektörün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte işgücü yetiştirmektir. Turizm sektöründe istihdam edilecek personelde ön plana çıkan özellik yabancı dil bilgisidir (Davras ve Bulgan 2012). Altürk vd. göre (2016: 144) turizm sektörünün ülke bazında geliştirilmesi ve bu sektörden elde edilen gelirin arttırılabilmesi için hizmet kalitesinin çok iyi olması gerekmektedir. Hizmet kalitesi ise turizm sektöründe çalışan personelin dil becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü iyi bir dil becerisi turistlerle iletişimi kolaylaştırıp muhtemel iletişim sorunlarının ve memnuniyetsizliklerin önüne geçecektir. Bu bağlamda turizm eğitimi veren kurumların da dil eğitimine önem vermesi ve iyi dil bilen elemanlar yetiştirmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak İngilizcenin günümüzde ortak dil haline gelmesiyle turizm eğitimi veren fakültelerde İngiliz dili öğretimi faaliyetleri önem kazanmıştır. Turizm fakültelerinin ders programları incelendiğinde genel İngilizce ya da özel amaçlı İngilizce dersleri olduğu görülmektedir (Altürk vd. 2016). Özel amaçlı İngilizce (ÖAİ) tüm dil öğretiminin belirlenen öğrenci gruplarının özel öğrenme ve dil kullanım ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve ayrıca bu öğrencilerin İngilizceyi kullanacakları sosyokültürel bağlamlara duyarlı hale getirilmesi önerisine dayanan bir harekettir (Celce-Murcia 2001: 43).

Turizm İngilizcesi, ÖAİ örneklerinden biridir. Genel İngilizce öğretimiyle karşılaştırıldığında, profesyonel ve istihdama yönelik öğrenicilerin ihtiyaçlarını daha fazla ön plana çıkarır. Turizm alanında uzmanlaşan öğrencilerin İngilizce öğrenme koşullarından görüldüğü gibi, öğrenme çıktıları yalnızca öğretme ve öğrenme koordinasyonundan değil, aynı zamanda turizm endüstrisinin çalışanların İngilizce yeterlilikleri üzerindeki taleplerinden de etkilenir. Turizm İngilizcesi öğrenmenin amacı, nihai olarak iş verimliliğini artırmak ve müşterilerin memnuniyetini ilerletmektir. Bu nedenle, Turizm İngilizcesi öğretimi, turizm çalışanlarının İngilizce yeterliliği için turizm endüstrisinin gerekliliklerine de odaklanmalıdır (Leong ve Li, 2012). Bu bağlamda önemli vurgulanması gereken noktalardan biri de, İngilizcenin her ne kadar uluslararası arenada öncü dil olsa da, yaşayan diğer dillere de, özellikle anadil veya yabancı dil olarak çok kişi tarafından konuşulan dillere de turizm sektörü açısından yer verilmesidir.

4. UYGULAMA BÖLÜMÜ

Türkiye'de turizm eksenli yabancı dil eğitimi üzerine odaklanan bu çalışmada sistematik literatür analizi yapılmıştır. Literatür analizi yapılırken daha önce

belirlenen anahtar sözcükler Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında taranmış, elde edilen tüm yayınlar kaydedilmiş, sınıflandırılmış, son olarak da ayıklama yapılmıştır. Tarama yapılan arama motorlarına "dil ve turizm", "turizm ve yabancı dil", "turizmde dil" gibi anahtar sözcükler girilmiştir. Bu anahtar sözcüklerin taranması sonucu ilk aşamada konuyla ilgili 1123 adet çalışma tespit edilmiştir. Daha sonra sistematik literatür analizinin gereği olarak adım adım sınırlandırma yoluna gidilmiştir. İlk sınırlandırma tarihsel olarak yapılmış ve ilk taramadan elde edilen yayınlar 2000 yılından günümüze kadar olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu şekildeki tarihsel sınırlandırma çalışmanın kapsamı ve uygulanabilirliği aşılmaması adına gerçekleştirilmiştir. Tarihsel sınırlamanın ardından elde edilen yayın sayısı 73'e düşmüştür.

Çalışma kapsamında yapılan ikinci sınırlama Türkiye'de yapılan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de turizm ve yabancı dil olgusunu araştırmak olduğu için bu şekilde bir sınırlama getirilmiştir. Dolayısıyla başka ülkelerin turizm ve dil olgusuna odaklanan eserler elenmiştir. Bu sınırlamadan sonra elde edilen yayın sayısı 65'e düşmüştür. Son sınırlama ise yayın dili konusunda yapılmış ve sadece Türkçe yapılan yayınlar havuza dahil edilmiştir. Türkçe dil seçiminin amacı çalışmanın dil bütünlüğünü sağlamaktır. Bu sınırlamadan sonra elde edilen ve çalışmanın kapsamına dahil edilen nihai yayın sayısı 53 olarak belirlenmiştir[90]. Bu vesileyle bu çalışmada toplam 53 adet yayın sistematik literatür analizine tabi tutulmuştur. 53 akademik çalışmanın kronolojik sıraya göre düzenlenmiş atıf bilgileri şu şekildedir[91]: Köse 2003; Ege 2006; Göçerler 2006; Hussein& Temizkan & Temizkan 2008; Kurt 2011; Alıcıgüzel 2012; Davras & Bulgan 2012; İşigüzel 2013; Gökçe 2014; Akgöz & Gürsoy 2014; Gökçe & Batman 2015; Sarıaltın 2015; Doğan & Gültekin & Yağmur & Dinçel 2015; Üstün 2015; Erkol Bayram 2016; Altürk & Yel &Arık Yüksel & Balcı 2016; Ördek & Bolat 2016; Balcı 2016; Eker 2016; Ördek 2017; Ayaz & Yalı & Aydın 2017; Okul & Hafçı & Öncüer Çivici 2017; Deveci & Deveci & Aymankuy & Aymankuy 2017; Özer & Yılmaz 2017; Acar & Tan & Balcı 2017; Metin 2018; Cansu 2018; Dolmacı & Dolmacı 2018; Ördek & Bolat 2018; Unur 2018; Ünsal 2019; Taş 2019;

[90] Babayiğit ve Balcı'nın (2023) çalışmaları analiz sonrası yapıldığı için analize eklenmemiştir.

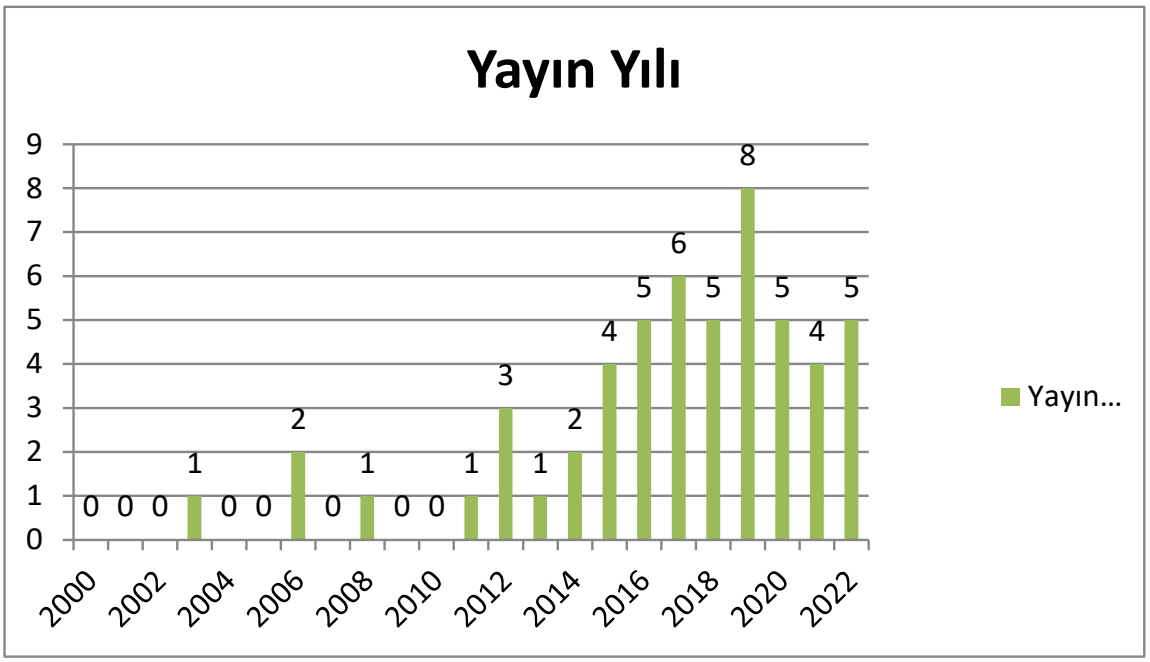
[91] Yayınların açılımlı künye bilgileri kaynakçada yer almaktadır.

Yücel & Arıkan 2019; Uysal & Seçilmiş 2019; Turgut 2019; Akşit & Gökçe 2019; Balcı & Metin 2019; Gozhalimova 2019; Aksoy 2020; Özer 2020; Karakuş & Ocak 2020; Cansu&Tanrısever, 2020; Türksoy, 2021; Üstün, 2021; Kaya & Gündüz 2021; Aksoy & Balcı 2021; Bulut Yücelen 2022; Demirdağ 2022; Paslı & Paslı 2022; Yazgan 2022; Yazgan & Oktay 2022.

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Yayın Yılı

Türkiye'de 2000 yılından günümüze kadar turizm eksenli yabancı dile odaklanan yayınların sayısının yıldan yıla artarak ilerlediği tespit edilmiştir. Örneğin 2000'den 2002'ye kadar Türkçe yapılan yayına rastlanmazken 2003 yılından 2010 yılına kadar yapılan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Özellikle 2010 yılından 2022 yılına kadar her yıl en az 1 en çok 8 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. En çok çalışmanın yapıldığı yılın 2019 yılı olduğu saptanmıştır.

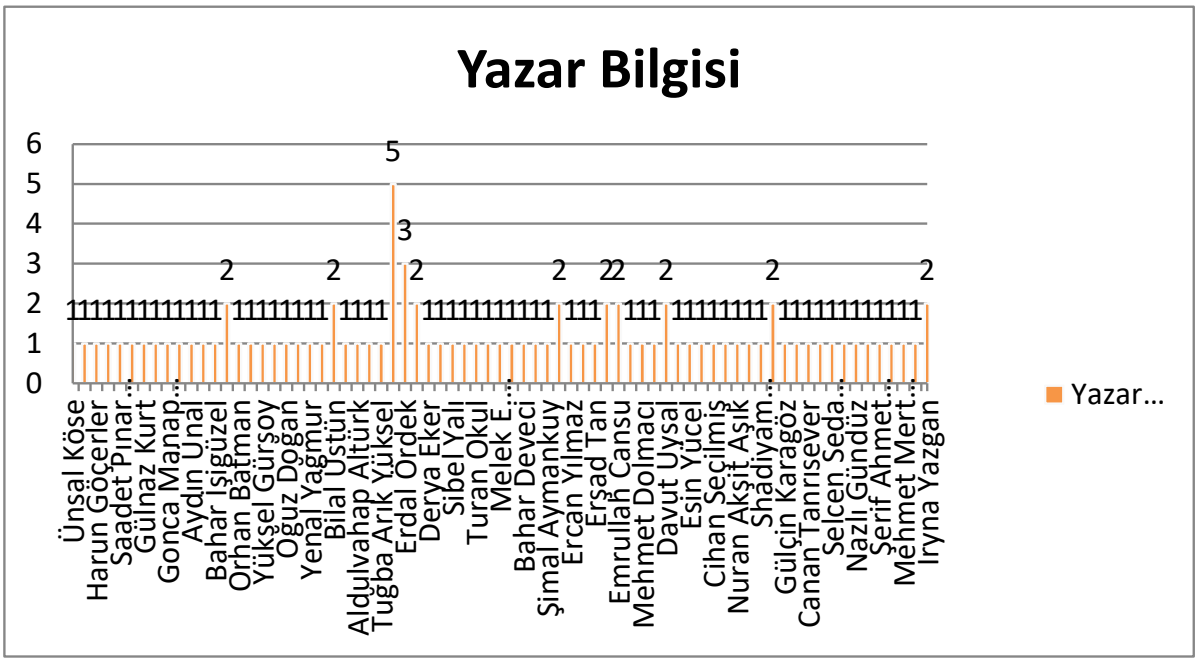


Grafik 1: Yayın Yılı Grafiği

Yazar Bilgisi

Turizm odaklı yabancı dil konusuna odaklanan 53 çalışma incelendiğinde bu konunun toplamda 73 ayrı yazar tarafından çalışıldığı ortaya çıkmıştır. En çok çalışma yapan yazarın 5 çalışmayla Umut Balcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sayıya en yakın çalışma yapan yazarın 3 çalışma ile Erdal Ördek olduğu

saptanmıştır. İncelememizde 2 çalışmayla yer alan yazarlar ise Akif Gökçe, Bilal Üstün, Davut Uysal, Emrullah Cansu, Fatoş Metin, Hasan Bolat, Selda Özer, Zekeriya Aksoy ve Iryna Yazgan olmuştur. Geriye kalan 62 yazar 1 çalışmayla araştırmamızda yer almıştır.

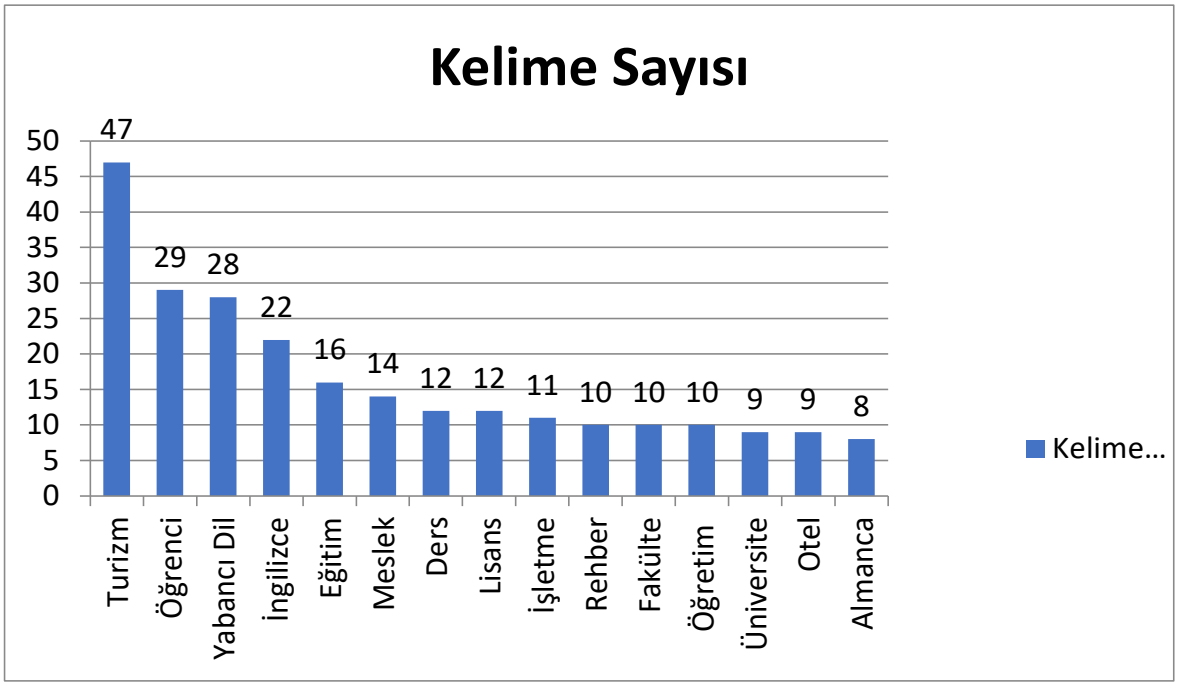


Grafik 2: Yazar Bilgisi Grafiği

5.2.Başlık Bilgisi

İncelenen çalışmaların başlıkları tarama yoluyla analiz edilmiş ve başlıklarda en çok kullanılan kelime kümesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

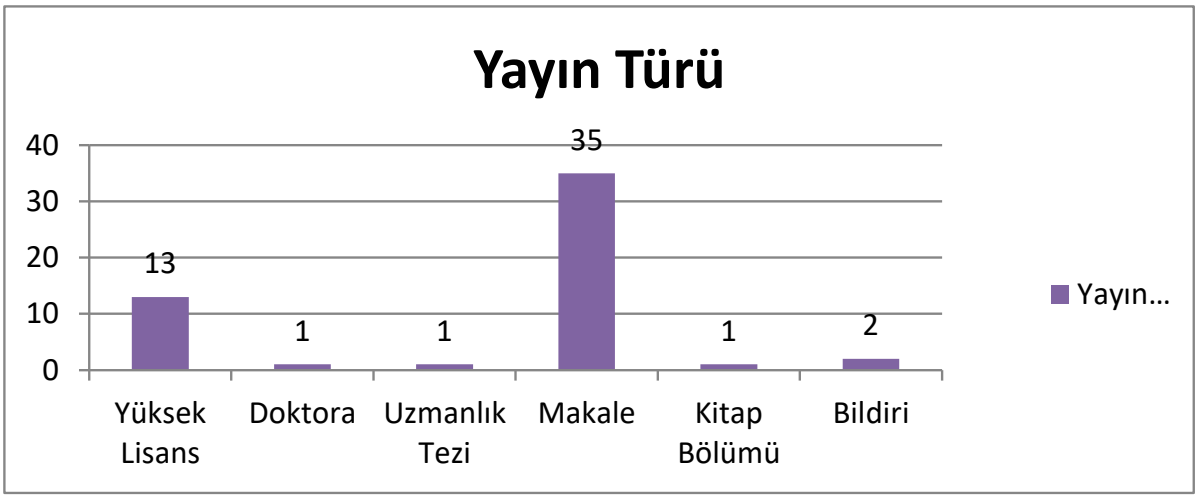
Başlıklar incelendiğinde turizm kelimesi 47 kez, öğrenci kelimesi 29 kez, yabancı dil kelimesi 28 kez, İngilizce kelimesi 22 kez, eğitim kelimesi 16 kez, meslek kelimesi 14 kez, lisans kelimesi 12 kez, ders kelimesi 12 kez, işletme kelimesi 11 kez, rehber kelimesi 10 kez, fakülte kelimesi 10 kez, öğretim kelimesi 10 kez, üniversite kelimesi 9 kez, otel kelimesi 9 kez, Almanca kelimesi 8 kez kullanılmıştır. Neredeyse her başlıkta turizm kelimesinin olduğu ve onu takip eden en sık kullanılan kelimenin ise yabancı dil olduğu söylenebilir.



Grafik 3: Kelime Sayısı Grafiği

5.3. Yayın Türü

Yayın türü olarak yüksek lisans tezi, uzmanlık tezi, doktora tezi, makale, bildiri ve kitap bölümü olarak kategoriler belirlenmiştir. İncelenen 53 çalışmanın 1'i uzmanlık tezi, 1'i doktora tezi, 1'i kitap bölümü, 2'si bildiri, 13'ü yüksek lisans tezi ve 35'i makale kategorisinde yer almaktadır. 2000-2022 tarihleri arasında yapılan çalışmaların en çok makale türünde olduğu tespit edilmiştir. Makaleyi hemen arkasından takip eden tür ise, 13 tane çalışmanın bulunduğu yüksek lisans tezi olmuştur.



Grafik 4: Yayın Türü Grafiği

5.4.Konu Seçkisi

İncelenen çalışmaların konu seçkisi bakımından sınıflandırılması yapıldığında toplamda 21 kategori oluşturulmuştur. Birbirine yakın konular bir kategori içerisinde toplanmıştır. İncelenen çalışmaların konularına göre kategorileri şu şekildedir: Program yeterliliği, Mesleki yabancı dil öğretimi, Ders kitapları, Yabancı dil bilgisinin önemi, Öz yeterlilik inancı, Kaygı, Tutum, Yabancı dil öğrenme sorunları, Yabancı dilde yöntem, İletişim kurma isteği / Yabancı dil öğrenme istek ve kararlılıkları, İletişim becerileri / Yabancı dil becerileri, Telaffuz eğitimi, Kelime öğretimi, Öğrenilmiş çaresizlik, Başarısızlık nedenleri, Duyuşsal yaklaşım, Memnuniyet analizi, Yabancı dil eğitim politikaları, İkinci yabancı dil öğrenme, İngilizce hazırlık eğitimi, Bibliyometrik analiz.

Toplamda 53 çalışma incelendiğinde en fazla çalışılmış konunun 10 çalışmayla program yeterliliği konusu olduğu, onu takip eden konunun 8 çalışmanın yapıldığı mesleki yabancı dil öğretimi konusu olduğu, ders kitapları konusunun 5 çalışmayla incelememizde yer aldığı tespit edilmiştir. Kaygı, yabancı dil bilgisinin önemi ve öz yeterlilik inancı konularının her biri 3'er farklı çalışmayla incelememizde yer almaktadır.

5.5.Sonuç Analizi

İncelenen 53 çalışma konu seçkisi olarak sınıflandırıldığında 21 kategori başlığı oluşturulmuştur. Bu kategori başlıkları altında incelenen çalışmaların sonuçları analiz edilmiştir. Birbirine yakın konular bir başlık içerisinde ele alınmıştır.

Yabancı dil bilgisinin önemi, *Program yeterliliği*, *Mesleki yabancı dil öğretimi*, *Ders kitabı incelemesi* , *Öz yeterlilik inancı, Kaygı, Tutum, Yabancı dil öğrenme sorunları* , *Yabancı dilde yöntem*, *Yabancı dil öğrenme istek ve kararlılıkları* ve *İletişim kurma isteği* , *İletişim becerileri* ve *Yabancı dil becerileri, Telaffuz eğitimi* ve *Kelime öğretimi* , *Başarısızlık nedenleri* ve *Öğrenilmiş çaresizlik*, *Duyuşsal yaklaşım* ve *Memnuniyet analizi*, *Yabancı dil eğitim politikaları* ve *İkinci yabancı dil öğrenme* , *İngilizce hazırlık eğitimi* ve *Bibliyometrik analiz.*

6. SONUÇ

Turizm ile yabancı dil bilgi ve becerisi arasında çok önemli bir bağlantının olduğunu, turizm sektöründe iyi bir dil becerisinin özellikle müşteri memnuniyeti, olası ön yargıların ortadan kaldırılması gibi pek çok açıdan olumlu yansımalarının olduğu bu çalışmada dile getirilmişti. Çünkü bu

çalışmanın çıkış noktasını dil ve turizm arasındaki önem boyutu oluşturmaktadır. Bundan dolayı, bu çalışmada son 22 yıllık süreçte bu bağlamda yapılmış akademik çalışmaların derinlemesine analizi yapılmıştır.

Turizm ve yabancı dil bağlamında Türkçe dilinde yapılan akademik araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000-2010 yılları arasındaki yayın sayısının sadece 4 çalışmayla sınırlı kaldığı, 2011'den günümüze kadar her yıl en az 1 tane çalışmanın olmasının yanı sıra çalışma sayısının bariz bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 2018 yılından sonra dil ve turizm odaklı yayınların sayısında ciddi bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum yabancı dil bilgi ve becerisinin turizm açısından kaçınılmaz bir faktör olduğunun son yıllarda daha çok fark edildiğini, dolayısıyla bu yönde yapılan çalışmaların arttığını göstermektedir.

Turizm ve yabancı dile odaklanan Türkçe çalışmaların yazar dağılımı incelendiğinde toplamda 73 yazarın bu konuyu çalıştığı bilgisine ulaşılmıştır. Turizm ve yabancı dil alanında en çok çalışma yapan yazarın toplamda 5 çalışma ile Umut Balcı olduğu görülmüştür. Bu sayıyı takip eden yazar 3 çalışma ile Erdal Ördek olmuştur. Ayrıca yapılan incelemede 2 çalışmayla yer alan yazarlar Akif Gökçe, Bilal Üstün, Davut Uysal, Emrullah Cansu, Fatoş Metin, Hasan Bolat, Selda Özer, Zekeriya Aksoy ve Iryna Yazgan olmuştur. Aynı zamanda listemizde 2 çalışmayla yer alan Akif Gökçe, Bilal Üstün, Davut Uysal, Emrullah Cansu, Fatoş Metin ve Iryna Yazgan yüksek lisans ve doktora tezlerinden 1 makale üretmişlerdir. Yukarıda adı geçen yazarların öz geçmişleri incelendiğinde büyük bir kısmının yabancı dil eğitimi alanında uzman oldukları, bazılarının kadrolarının turizm fakülte veya yüksekokullarında olduğu, bundan dolayı disiplinlerarası çalışmalara ağırlık verdikleri gözlemlenmiştir (bak. Balcı, 2021). Bu durum turizmin diğer bilim dallarıyla etkileşiminin önemini de ortaya koymaktadır.

Turizm ve yabancı dil bağlamında yapılan Türkçe akademik araştırmaların başlıklarında geçen kelimeler incelendiğinde turizm kelimesi 47 kez, öğrenci kelimesi 29 kez, yabancı dil kelimesi 28 kez, İngilizce kelimesi 22 kez, eğitim kelimesi 16 kez, meslek kelimesi 14 kez, lisans kelimesi 12 kez, ders kelimesi 12 kez, işletme kelimesi 11 kez, rehber kelimesi 10 kez, fakülte kelimesi 10 kez, öğretim kelimesi 10 kez, üniversite kelimesi 9 kez, otel kelimesi 9 kez ve Almanca kelimesi 8 kez kullanılmıştır. Başlıklarda kullanılan kelimelerin sıklığına bakıldığında turizm ve yabancı dil bağlamında yayınlanmış akademik

çalışmaların genellikle eğitim-öğretim alanında olduğu söylenebilir. Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunlar; eğitimci, öğrenci ve sektörde çalışan personellerin bakış açılarından araştırmalarda ele alınmıştır.

Turizm ve yabancı dil alanına yönelik olarak yapılan Türkçe araştırmaların yayın türüne göre dağılımı incelendiğinde 53 çalışmanın 1'i uzmanlık tezi, 1'i doktora tezi, 1'i kitap bölümü, 2'si bildiri, 13'ü yüksek lisans tezi ve 35'i makale kategorisinde yer almaktadır. Bu durum, lisansüstü düzeyde turizm eğitiminde yabancı dile yönelik yapılan araştırma sayısının az olduğunu göstermektedir. Akademik çalışmalar ağırlıklı olarak makale tarzında kaleme alınmaktadır.

Toplamda 53 çalışma incelendiğinde en fazla çalışılmış konunun 10 çalışmayla program yeterliliği konusu olduğu, onu takip eden konunun 8 çalışmanın yapıldığı mesleki yabancı dil öğretimi konusu olduğu, ders kitapları konusunun 5 çalışmayla incelememizde yer aldığı tespit edilmiştir. Kaygı, yabancı dil bilgisinin önemi ve öz yeterlilik inancı konularının her biri 3'er farklı çalışmayla incelememizde yer almaktadır. Program yeterliliği ve mesleki yabancı dil konularının diğer konu başlıklarına oranla daha fazla çalışılması en çok bu konularda sıklıkla sıkıntılar yaşandığını göstermektedir. Teknolojik gelişmeler ve sektörün sürekli değişen beklentileri programların belli aralıklarla güncellenmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla sektörün beklentileri ve eğitim konularında yaşanan güncel gelişmeler dikkate alınarak akademik çalışmalar yapılmakta, programların böylece güncel kalması sağlanmaktadır.

Yapılan çalışmaların neredeyse hepsinde turizm eğitiminde dilin önemine vurgu yapılmış, çok iyi bir dil eğitiminin verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. İyi bir dil eğitimi vermek için de güncel programlar, kaliteli eğitim, hedef kitleye uygun yöntem ve metotların tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan çalışmaların sonuç analizi, turizmde yabancı dil eğitiminin bir türlü istenilen yere gelinemediğini, dil eğitiminde ciddi sıkıntıların sürekli olarak yaşandığını da ortaya koymaktadır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda, turizm odaklı yabancı dil eğitiminde yaşanan sıkıntıların giderilmesi için eğitimin hedef odaklı yapılması, derslerde incelenen edebi metinlerin konu seçkisinin turizm eksenli olması, turizm odaklı sözcüklere ağırlık verilmesi, programların güncel tutulması ve turizmde dil eğitimini ele alan akademik çalışmaların aralıklarla yapılması gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, K., Tan, E. & Balcı, U. (2017). Turizm Odaklı Almanca Ders Kitaplarının Ülke Bilgisi Bağlamında Analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5(1), 651-672.

Akgöz, E., & Gürsoy, Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29.

Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil:(ana çizgileriyle dilbilim)* (Vol. 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, Z. (2020). *Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Üniversitelerde Öğrenim Gören Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinin İngilizcenin 4 Temel Dil Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Batman.

Aksoy, Z. &Balcı, U. (2021). Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançları. İçinde: Balcı, T. & Öztürk, A. O. & Aksöz, M. (Ed). *Schriften zur Sprache und Literatur V*. London: Ijopec Publication. 344-357.

Akşit Aşık, N. & Gökçe, F. (2019). Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Etkileyen Faktörler: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma . Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi , 3 (2) , 202-219

Alıcıgüzel, M. (2012). *Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikaları ve turizm sektörüne nitelikli işgücü oluşumundaki rolü*. TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Tanıtma Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezi: Ankara.

Altürk, A., Yel, G., Arık Yüksel, T., & Balcı, U. (2016). Turizm Fakülte ve Yüksekokullarında Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 139-150.

Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta-analizi. *Acta Medica Alanya*, 2(2), 62-63.

Ayaz, N., Yalı, S., & Aydın, A. (2017). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmedeki Başarısızlık Nedenleri. *Turar Turizm & Araştırma Dergisi*, 6(1), 59-72.

Babayiğit, M. V. & Balcı, U. (2023). Yabancı Dil Eğitiminde Dil Kaygısı Üzerine Bibloyografik Bir Çalışma: Turizm Fakülteleri Örneği. In. Ed. Muharrem Tsosun ve Coşkun Doğan. Kültürlerarasılık ve Dil, Çanakkale: Paradigma Yayınevi. S. 199-218.

Balcı, T. (1998). *Türkiye'de Germanistik ve Turizm Eğitimi. Sorunlar ve Somut Çözüm Önerileri*. ÇÜ Eğitim Fakültesi Yay. No. 15. Adana.

Balcı, T. (2013). Almanya'da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8/12 s. 121-131.

Balcı, T. (2021). Fußballlinguistik? Einspruch Gegen Den Wirrwarr in der Begrifflichkeit der Angewandten Linguistik. *Schriften zur Sprache und Literatur V / Dil ve Edebiyat Yazıları V*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları: 2-8.

Balcı, U. (2016). Turizm lisans öğrencilerinin dil eğitimi ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 93-100.

Balcı, U. & Yel, G. (2018). Turizm Odaklı Yabancı Dil Eğitiminin Mevcut Durumu ve Öneriler. İçinde: (Edts: Stankowski, W. & Akpınar Dellal, N. & Gleitze, M. & Wadon Kasprzak, K.), *Contemporary Educational Researches. Education and Human Rights*. Lambert Academic Publishing. 352-364.

Balcı, U., & Metin, F. (2019). Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 57-76.

Bulut Yücelen, M. (2022). *Turizm Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği.* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Nevşehir.

Cansu, E. (2018). *Profesyonel Turizm Rehberlerinin Eğitim-Öğretim Dönemlerinde Aldıkları Yabancı Dil Eğitiminin Mesleki Açıdan*

Yeterliliği. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Kastamonu.

Cansu, E., & Tanrısever, C. (2020). Turist Rehberlerinin Yabancı Dil Eğitimleri Üzerine Bir Araştırma. *Turar Turizm ve Araştırma Dergisi,* 9(1), 26-44.

Cohen, E., & Cooper, R. L. (1986). Language and Tourism. *Annals of Tourism Research,* 13(4), 533–563.

Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publishers, Inc.

Çınar, N. (2021). İyi Bir Sistematik Derleme Nasıl Yazılmalı?. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314.

Davras, G. M., & Bulgan, G. (2012). Meslek Yüksekokulu Myo Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Eğitimine Yönelik Tutumları: Isparta Myo Turizm ve Otel İşletmeciliği Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238.

Demirdağ, Ş. A. (2022). Sürdürülebilir Turizm Kapsamında İngilizce Eğitiminin Yeri ve Önemi: Eleştirel Bir Yaklaşım. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-262.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deveci, B., Deveci, B., Aymankuy, Y., ve Aymankuy, Ş. (2017). Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavına (YDS) Yönelik Tutumları. *3. Turizm Şurası Tebliğler Kitabı 2. Cilt* (2017), 252-265.

Doğan, O., Gültekin, S., Yağmur, Y., & Dinçel, A. (2015). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi Örneği. *16. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı*, 126.

Dolmacı, A., & Dolmacı, M. (2018). Turizm Öğrencilerine Telaffuz Öğretimi İçin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması: Düzce Üniversitesi Örneği.

EF Education First. EF EPI Report 2021: A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf

Ege, İ. (2006). *Kars Meslek Yüksekokulu Turizm Rehberliği Programında İngilizce Öğrenimi Gören Öğrencilerin Program Geliştirmeye Yönelik İhtiyaç Analizi*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Kars.

Eker, D. (2016). Mesleki İngilizce Eğitiminin Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/26454/278555

Erkol Bayram, G. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm Rehberliği Açısından İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching.* 5(4), 136-147.

Fiske, J. (1996). *İletişim Çalışmalarına Giriş*, İstanbul: Ark Yayınevi.

Gozhalimova: (2019). *Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Rusça Öğrenmeye Karşı Tutumları*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Kastamonu

Göçerler, H. (2006). *Antalya, Alanya, Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri 1. Sınıf Öğrencilerinin Almanca Karşılıklı İletişim Becerilerinin Avrupa Konseyi Genel Dil Kriterleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi: Bursa.

Gökçe, A. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Uygulaması: Turizm Ön Lisans Örneği.* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Sakarya.

Gökçe, A. & Batman, O. (2015). Turizm Ön Lisans Programlarında Meslek Amaçlı İngilizce (EOP) Öğretiminin Öğrenci Görüşlerine Dayalı İhtiyaç Değerlendirmesi. Is, Guc. *The Journal of Industrial Relations & Human Resources,* 17 (2).

Halliday, M. A. K. (1969). Relevant Models of Language∗. *Educational Review,* 22(1), 26–37.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman. eksik

Hussein, A. T. & Temizkan: P., & Temizkan, R. (2008). Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Veren Lisans Programlarında Yabancı Dil Eğitimi: Akademisyen ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri. *Journal of Commerce*, (1), 103.

İşigüzel, B. (2013). Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Programlarındaki Mesleki Almanca Dersleri Üzerine Bir Araştırma. *Humanities Sciences*, 8(4), 363-371.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

Karakuş, G., & Gürbüz, O. (2020). Turizm Eğitiminde İngilizce Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 605-621.

Karaman, F. (2017). Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi,* 7(2),104-110.

Karaman, F. (2019). Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, 500-523.

Karaman, F. (2020). Determination of Metaphoric Perceptions of German Teacher Candidates in the Turkey Towards German Reading and Writing Skills. *European Journal Of Foreign Language Teaching,* 4(4),84-106.

Kaya, M., & Gündüz, N. (2021). İngilizce ve Türkçe Kelimelerin Fonolojik ve Semantik Benzerliklerinin Kelime Öğretimine Katkısı: SÜ Silifke-Taşucu MYO, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı Örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 737-753.

Kozak, N., Akoğlan Kozak, M., & Kozak, M. (2014). *Genel Turizm: İlkeler ve Kavramlar.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Kurt, G. (2011). Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokullarında Hedefe Yönelik Yabancı Dil Öğretimi. *Folklor/Edebiyat*, 18(67), 185-200.

König, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-70.

Köse, Ü. (2003). *Konaklama işletmelerinde çalışan personelin yabancı dil bilgisinin önemi ve etkileri.* Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Muğla.

Lembet, Z. (2012). Kültür, Dil ve Tüketim ve Reklam İlişkisi. *M. Babaoğul, A. Şener, & E. Buğday (Dü) içinde, Tüketici Yazıları III*, 44-65.

Leong,. A. M. W., & Li, J. X. (2012). A study on English teaching improvement based on stakeholders' needs and wants: The case of the Faculty of International Tourism of the Macau University of Science and Technology (MUST). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education,* 11(1), 67–78.

Leslie, D., Russell, H., & Govan, P. (2004). Foreign Language Skills and the Needs of the UK Tourism Sector. *Industry and Higher Education,* 18(4), 255–266.

Metin, F. (2018). *Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi*. Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Batman.

Okul, T., Hafçı, B., & Çivici Öncüer, E. (2017). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Adnan Menderes Üniversitesi Turizm Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 6(2), 186-194.

Ördek, E. & Bolat, H. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm İçin Mesleki Almanca Öğretimindeki Yeterliliği. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(2), 104-115.

Ördek, E. (2017). *Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarında İkinci Yabancı Dil Almanca Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Samsun.

Ördek, E., & Bolat, H. (2018). Turizm için Mesleki Almanca Ders Kitapları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12(24), 133-155.

Özer, S., & Yılmaz, E. (2017). Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) Dersine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 339-352.

Paslı, N. Ç., & Paslı, M. M. (2022). Turist Rehberliği Lisans Bölümlerinde Verilen Yabancı Dil Derslerinin İncelenmesi. *Avrasya Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 21-30.

Raga, J. (2019). *Travel, Tourism, and Hospitality* ([edition unavailable]). Society Publishing. Retrieved from https://www.perlego.com/book/2041319/travel-tourism-and-hospitality-global-dynamics-pdf (Original work published 2019)

Sarıaltın, H. (2015). Turizm Ve Otel İşletmeciliği Programlarında İngilizce Eğitiminin Ulusal Meslek Standartları ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 163-188.

Schneider, E. W. (2016). Grassroots Englishes in tourism interactions. *English Today,* 32(03), 2–10.

Taş, E. (2019). *Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Eğitiminde Mesleki İngilizce Dersine Yönelik Bir Değerlendirme*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: İzmir.

Tetik, N. (2016). Tourism Guidance Students' Attitudes Towards The English Language Course. *International Journal of Education and Research,* Vol. 4 No. 3 March 2016: 271-284.

Turgut, H. H. B. (2019). Turizm Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunlara İlişkin Görüşleri: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu. *Zeitschrift Für Forschungen Zur Deutschen Sprache und Literatur*, 1(1). Ankara.

Türksoy: S. (2021). Temel Psikolojik Gereksinimlerin Karşılanmasının Yabancı Dilde (İngilizce) İletişim Kurma İsteği Üzerindeki Rolü: Lisans Düzeyindeki Turizm Öğrencileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 16(61), 361-377.

Unur, K. (2018). Farklı Müfredat Programlarıyla İngilizce Öğrenen Lisans Turizm Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(3), 620-638.

Uysal, D. (2019). *Turizm Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Gereksinim Çözümlemesine Dayalı*

Bir Program Önerisi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi: Eskişehir.

Uysal, D., & Seçilmiş, C. (2019). Turizm Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Gereksinim Çözümlemesine Dayalı Bir Program Önerisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3808-3835.

Üstün, B. (2015). *Turizm Fakültelerinde Öğretilen Almancanın Öğrenciler, Sektör Temsilcileri ve Alman Turistler Tarafından Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Elazığ.

Üstün, B. (2021). Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Seçmeli Yabancı Dil Derslerine (Almanca, Fransızca Ve İtalyanca) Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9 (1), 167-183.

Yazgan, I. ve Oktay, K. (2022). Konaklama İşletmelerinde Çalışan İş Görenlerin Yabancı Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 879-897.

Yazgan, I. (2022). *Konaklama İşletmelerinde Çalışan İş Görenlerin Yabancı Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Kastamonu.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.

Yücel, E., & Arıkan, A. (2019). Turizm Personelinin Yabancı Dil Gereksinimleri: Antalya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 657-668.

Žerajić, A. (2020). Multilingualism in Tourism. *Tourism International Scientific Conference Vrnjačka Banja - TISC,* 5(1), 518-535.