SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR IX



Herausgeber:
Tahir BALCI
Ali Osman ÖZTÜRK
Munise AKSÖZ

ÇİZGİ KİTABEVİ | e-Kitap

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR IX

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI IX

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
Eylül 2025

ISBN: 978-625-396-627-0
Yayıncı Sertifika No: 52493

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

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

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mah.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

Siyavuşpaşa Mah.
Gül Sk. No:15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

INHALTSVERZEICHNIS

WORWORT

VON KULTURELLEN KLISCHEES UND DEREN INSZENIERUNG IN AUSGEWÄHLTEN WERKEN DEUTSCHER AUTOREN TÜRKISCHER HERKUNFT
Anna WARAKOMSKA ***5***

WAS EIGENTLICH IST LYRIK?
Evert EVERTS ***21***

DÜŞÜK SOSYOEKONOMİK ÇEVRELERDE ÇOCUKLAR: NECDET NEYDİM'İN *BEN DE BURADAYIM* ADLI HİKÂYESİ ÜZERİNE BİR ANALİZ
Halime YEŞİLYURT ***52***

FRANK SCHWIEGER'İN *BÜYÜK KEŞİF GEZİSİ KRİSTOF KOLOMB İLE YOLCULUK* ADLI ESERİNDE POST-KOLONYAL UNSURLAR
Kadir ALBAYRAK ***63***

DIE VERTREIBUNG AUS DEM PARADIES IM GRIMMSCHEN MÄRCHEN *MARIENKIND*
Kadir ALBAYRAK ***79***

THOMAS MORE'UN ÜTOPYASI VE GEORGE ORWELL'İN 1984'Ü ÜZERİNDEN BİREY, TOPLUM VE KONTROL KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ
Mehmet Veysi BABAYİĞİT / Ferzan ZENGİN ***92***

SABAHATTİN ALİ'NİN ŞİİRLERİNDE BİÇEM
Munise AKSÖZ ***111***

EDEBİYATTA EŞADLILIK (HOMONYMIE) VE EŞANLAMLILIK (SYNONYMIE) ALTINDA YER ALABİLECEK BİÇEMLER
Munise AKSÖZ ***138***

DİL, GÖSTERGELER VE ANLAMIN ÇOĞULLUĞU: JAMES JOYCE'UN *ULYSSES*'İNDE GÖSTERGEBİLİMSEL BİR İNCELEME
Mehmet Veysi BABAYİĞİT / Recai ÖZBÜLTEN ***152***

ALMANCA VE TÜRKÇEDE SIFATLARIN YAPISI VE BİLEŞİK SIFATLAR
Dursun ZENGİN ***164***

MASAL ÇEVİRİSİ BAĞLAMINDA TÜRKÇE HITAPLARIN ALMANCAYA ÇEVİRİSİ
Dursun ZENGİN ***181***

READING PRACTICES THROUGH DIGITAL RESOURCES AMONG EFL PREPARATORY LEARNERS
Hacer KAÇAR ***192***

HOW DO KURDISH YOUTH IN URBAN AREAS OF TURKEY NAVIGATE LANGUAGE USE BETWEEN KURDISH AND TURKISH, AND WHAT FACTORS INFLUENCE THEIR LANGUAGE CHOICES AND ATTITUDES TOWARD KURDISH?
Eda GÖKTEKİN GÖNGEN ***202***

ES IST SPRACHE, SAGT DAS GEDICHT – ZUR DIDAKTISCHEN PRODUKTIVITÄT LYRISCHER STRUKTUREN IM DAF-UNTERRICHT
Nihan DEMİRYAY / Umut BALCI ***210***

LEKTÜREARBEIT IM DAF-UNTERRICHT: SPRACHLICHE UND INTERKULTURELLE LERNPOTENZIALE
Nihan DEMİRYAY ***221***

EINE AKTIONSFORSCHUNG ZUR LEISTUNGSBEWERTUNG SCHRIFTLICHER TEXTPRODUKTE VON DAF-LERNENDEN IN UNIVERSITÄREN VORBEREITUNGSKLASSEN
Kader AKSOY / Handan KÖKSAL ***232***

UZAKTAN EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ
Gönül KARASU / Şerife ÇELİKKAYA ***247***

ANALYSE DER LEHRWERKE FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM HINBLICK AUF DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG
Şerife ÇELİKKAYA / Neslihan HAYTA ***270***

NEURODIDAKTISCHE ZUGÄNGE ZUM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: EMOTIONEN, AUFMERKSAMKEIT UND GEDÄCHTNIS IM UNTERRICHT
Yasemin DARANCIK ***282***

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİSİ ÖNCELİKLERİ: DÖRT TEMEL BECERİYE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME
Yasemin DARANCIK ***294***

AKTİF ÖĞRENME ORTAMI OLARAK İSTASYON ÇALIŞMASI: ALMANCA KELİME ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI
Gül BAHADIR ***303***

KULTURELLES LERNEN DURCH VIRTUELLE STADTTOUR: POTENZIALE VON GOOGLE STREET VIEW IM DAF-UNTERRICHT
Hilal BALCI / Mukadder SEYHAN YÜCEL ***316***

ZUFÄLLIGE ÄHNLICHKEITEN ALS LERNHILFE?
Tahir BALCI ***334***

VORWORT

Mit dem IX. Band der Reihe *„Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları“* wird die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit zentralen Fragestellungen der Sprachdidaktik, Linguistik und Literaturwissenschaft fortgesetzt.

Die in diesem Band versammelten Beiträge zeichnen sich durch eine thematische Breite sowie methodische Vielfalt aus, welche die Publikationsreihe seit ihrer Etablierung im Jahr 2017 kennzeichnen. Autorinnen und Autoren unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen nehmen Fragestellungen auf, die gegenwärtige Diskurse in Forschung und Lehre reflektieren und erweitern. Das thematische Spektrum reicht von stilistischen und kulturkritischen Analysen über linguistische und literaturwissenschaftliche Untersuchungen bis hin zu innovativen Ansätzen in der Fremdsprachendidaktik.

Der Band umfasst insgesamt 23 wissenschaftliche Beiträge in deutscher, türkischer und englischer Sprache. Diese Mehrsprachigkeit dokumentiert nicht nur die inhaltliche Offenheit der Reihe, sondern versteht sich zugleich als bewusster Beitrag zur Förderung interkultureller und interdisziplinärer Kooperation. Die Sprache fungiert hierbei nicht allein als Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion, sondern zugleich als Medium der Verständigung und als verbindendes Element zwischen Forschenden unterschiedlicher Herkunft, Erfahrungshorizonte und Fachrichtungen. Besondere Aufmerksamkeit verdienen jene Beiträge, die sich mit der Inszenierung kultureller Stereotypen, mit postkolonialen Lesarten, mit der Bedeutung der Sprache für Prozesse der Identitätsbildung sowie mit den Wechselwirkungen zwischen Literatur und Gesellschaft befassen. Ergänzt werden diese durch Arbeiten, die aktuelle Fragen der Sprachdidaktik aufgreifen, darunter digital gestütztes Lernen, stationenbasiertes Arbeiten, neurodidaktische Zugänge sowie Modelle der Leistungsmessung im Kontext des DaF-Unterrichts. Diese Beiträge eröffnen neue Perspektiven auf Lehren und Lernen in einer sich dynamisch verändernden Bildungslandschaft. Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die mit ihren fundierten und sorgfältig ausgearbeiteten Studien zum vorliegenden Band beigetragen haben. Dank gebührt ebenso dem Verlag *Çizgi* für die kontinuierliche und verlässliche Zusammenarbeit. Es ist die Hoffnung der Herausgeber, dass dieser Band Impulse für vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzungen gibt, neue Forschungsperspektiven eröffnet und den Dialog innerhalb der Literatur-, Sprach- und Bildungswissenschaften weiter befördert.

Tahir Balcı – Ali Osman Öztürk – Munise Aksöz
(Herausgeberteam)

VON KULTURELLEN KLISCHEES UND DEREN INSZENIERUNG IN AUSGEWÄHLTEN WERKEN DEUTSCHER AUTOREN TÜRKISCHER HERKUNFT

Prof. ucz. Dr. hab. Anna WARAKOMSKA
Institut für Germanistik,
Fakultät für Neuphilologie,
Universität Warschau.
a.warakomska@uw.edu.pl

1. ZIEL DES BEITRAGS

In Deutschland leben unterschiedlichen Schätzungen zufolge etwa 3 Millionen Bürger, deren Vorfahren aus der Türkei stammen (https://mediendienst-integration.de/gruppen/islam-und-muslime.html). 2024 zählte diese Gruppe etwa 12,2% von insgesamt 21,2- Mio. Bürger mit dem sog. Migrationshintergrund (vgl. Mediendienst https://mediendienst-integration.de/en/migration/bevoelkerung.html). Die Geschichte ihrer Auswanderung und ihres Lebens in Deutschland wird oft in den Werken der sog. interkulturellen Literatur thematisiert. Ihre Analyse kann einige Einblicke in die Beziehungen zwischen Migranten und ihren Nachfahren einerseits sowie den Einheimischen andererseits geben. In Texten vieler Autoren und Autorinnen, die man dieser Sparte der Literatur zurechnet, wie z.B. Aras Ören, Emine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoglu, Yüksel Pazarkaya, Selim Özdogan, Alev Tekinay, Yade Kara und vieler anderen mehr, werden sowohl soziale Gegebenheiten, die Geschichte der Migration und des Ankommens, Gefühle, Befindlichkeiten u.dgl.m. geschildert.

In ihren Texten werden aber auch kulturelle Stereotype erörtert, und dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, an ausgewählten Beispielen zu zeigen, wie kulturelle Klischees in der Literatur inszeniert werden. Die Analyse wird den Fokus auf gegenseitige Wahrnehmungen der Deutschen und Türken in Deutschland richten. Untersucht werden also Narrative über die moderne deutsche Gesellschaft, es wird versucht, die wichtigsten Fragen der Integration zu erörtern, insbesondere die Frage, ob der Transfer zwischen anscheinend entlegenen Kulturen überhaupt möglich ist und welche Rolle die Literatur in einem solchen Prozess spielen kann.

Bevor ich zur Analyse der Texte übergehe, soll zunächst der Begriff „Stereotyp“ definiert werden, der für das stereotype Denken konstitutiv ist und bei kulturellen Klischees sowie literarischen Narrativen darüber die fundamentale Rolle spielt. Dann sollen die Autoren und deren zu

analysierenden Texte kurz dargestellt werden. Bei der analytischen Betrachtung dieser Texte wird die besondere Aufmerksamkeit den gegenseitigen Wahrnehmungen der Einheimischen und Einwanderer geschenkt. Zu erörtern werden ausdrücklich die Erwartungen der Protagonisten und etwaige Zuschreibungen mancher Eigenschaften oder Dispositionen, die man in den Texten über ihre Schicksale finden kann. Der abschließende Teil soll der Zusammenfassung dienen, die die wichtigsten Befunde zu resümieren und den Einblick in die Tragweite der berührten Aspekte zu verschaffen beabsichtigt.

2. BEGRIFFSERKLÄRUNG

Der Begriff »Stereotyp« wird laut *Duden Wörterbuch* vor allem in der Sozialpsychologie und Psychologie verwendet. In diesen Wissenschaftszweigen wird es definiert als »vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil, [ungerechtfertigtes] Vorurteil über sich oder andere oder eine Sache«. Man benutzt das Wort in diesen Disziplinen auch synonymisch in der Bedeutung »festes, klischeehaftes Bild«, während es in der Psychiatrie und Medizin als »stereotype sprachliche Äußerung oder motorische Bewegung« gedeutet wird (http://www.duden.de/rechtschreibung/Stereotyp 2017). Weitere Synonyme sind eben »Klischee – abgegriffenes, schon zu oft gebrauchtes Wort«, „»Schablone – übliche, herkömmliche, erstarrte Form«, »Vorurteil – vorgefasste Meinung, Urteil ohne Prüfung der Tatsachen« (Wahrig 1991).

In der wissenschaftlichen Abhandlung über den Begriff »stereotyp« weist der polnische Forscher Hubert Orłowski auf den Wahrheitsgehalt der Stereotype hin, indem er die Hypothese des sogenannten Wahrheitskerns von Otto Klineberg herbeizitiert. Dieser Kern soll darauf beruhen, dass bestimmte Eigenschaften der jeweiligen Gruppe in der Vorstellung verschiedener, selbst konfliktgeladener Gruppen, der Wahrheit entsprechen.

Orłowski nennt jedoch auch einen anderen Standpunkt in Hinsicht der kognitiven Relevanz von Stereotypen, der von einem anderen polnischen Forscher formuliert wurde, nämlich dem Ethnologen und Kulturanthropologen Zbigniew Benedyktowicz. Benedyktowicz stellt die Achse fremd-heimisch in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Identitätssuche bzw. -findung, was die Reflexion über die Herkunft von Stereotypen (Empirie vs. Tradition) auszuschalten ermögliche. Für ihn liefern Stereotype vor allem Aussagen über den Sprecher selbst, was natürlich mit der Verschiebung der Verantwortung für das Gemeinte/Gesagte vom Kollektiv auf das Individuum zusammenhängt.

In der besagten Studie wird ferner auch auf Walter Lipmanns Formulierung über Stereotype als »Bilder in unseren Köpfen« eingegangen, deren Prägnanz

die Hypothese vom Stereotyp als einem »deklassierten Symbol« gestatte (vgl. Orłowski 2005: 15). Lippmann war übrigens der Intellektuelle und Publizist, der in seiner berühmtem Schrift *Die öffentliche Meinung* 1922 (Lippmann 1922) den Begriff »Stereotyp« in der oben skizzierten psychologischen Bedeutung in den Diskurs eingeführt hat. Mit dem Ausdruck »pictures in our heads« verstand er Stereotype als ein Bündel von festen Meinungen, die von Individuen im Prozess der sozialen Kontakte und nicht als Ergebnis der gesellschaftlichen Beobachtung erworben werden.

Hans Henning Hahn, der auf die popularisierenden Verdienste von Lipmann eingeht, hebt hervor, dass das Wort in Deutschland relativ neu ist. Es wurde zum ersten Mal 1973 in der Brockhaus Enzyklopädie verzeichnet. Dort wurde das Stereotyp als »ein Begriff, der eine Art der sozialen Einstellung einer Gruppe zu einer anderen und zu sich selbst beschreiben will« definiert (Hahn 1995: 190). Diese Definition scheint das Phänomen in Bezug auf die zu analysierende Belletristik treffend zu charakterisieren und im Folgenden soll es an ausgewählten Textpassagen gezeigt werden, wie dies geschieht.

3. AUTOREN UND IHRE TEXTE

Wenn es um die Beispiele geht, wird sich die Analyse, wie eingangs gesagt, auf deutschschreibende Autoren türkischer Herkunft konzentrieren. Zur Untersuchung wurden folgende Werke gewählt: Aras Ören, *Deutschland, ein türkisches Märchen*, Emine Sevgi Özdamars *Karriere einer Putzfrau. Erinnerungen an Deutschland* und *Die Brücke vom Goldenen Horn* (Özdamar 2013: 64-74; Özdamar 2008), Selim Özdogans Roman *Wieso Heimat, ich wohne zur Miete* (Özdogan 2016), Alev Tekinays Roman *Der weinende Granatapfel* (Tekinay 1990) und Yade Karas Roman *Selam Berlin* (Kara 2003). Die Konzentration auf Stereotype schließt natürlich nicht aus, dass man in diesen Werken auch viele andere Aspekte findet, die aus literaturkritischer Perspektive genauso untersuchungswert sind. Eine solche Analyse würde aber den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen.

3.1. Aras Ören, *Deutschland, ein türkisches Märchen*

Begonnen sei mit einer Ausnahme, d.h. mit dem Poem *Deutschland, ein türkisches Märchen* von Aras Ören (Ören 1982), das auf Türkisch geschrieben und ins Deutsche übersetzt wurde. Dieser Autor bevorzugt seine Muttersprache bei der Verfassung von Texten, schreibt sie aber sehr dicht an dem Deutschen, so dass die Übersetzungen sogar als Originale betrachtet werden (vgl. Chiellino 2007: 391). An einigen Stellen dieses Poems thematisiert Ören die Reisen des lyrischen Ichs, u.a. eine nach Deutschland, deren Beschreibung mit dem Datum 1977 signiert wird. Das war die Zeit, in der noch überwiegend von Gastarbeitern und nicht von Einwanderern die Rede war. Die von ihnen

geschaffene Literatur wurde bald als Gasterbeiterliteratur getauft (vgl. Chiellino 2007: 396 f.) und Ören zum zentralen Repräsentanten dieser Literatur gezählt. Das folgende Beispiel zeigt, dass der Autor ziemlich früh mit der gewöhnlichen Vorstellung bricht, alle Türken legten den Weg zwischen Anatolien und Deutschland mit dem Zug bzw. dann mit einem Auto zurück, die oft zum Thema der Literatur wurde:

> In meinem Paß wieder ein Stempel:
> T.C. Yeşilköy
> 16.III.77
> Ausreise
> Dann Leibesvisitation.
> Drei Stunden später
> auf einer dunklen Insel im Bauch von Frankfurt
> die nachtsüber abgeschalteten Lichter der Börse,
> Verwaltungsgebäude, Bürohäuser.
> 20 Uhr 15 Ortszeit.
> (Ferbruar / März 1977) (Ören 1982: 61)

In den außerliterarischen Aussagen stellt Ören wiederum die gängige Meinung infrage, die Gastarbeiter seien ein vorübergehendes Phänomen. In der Nachbemerkung zu *Deutschland, ein türkisches Märchen* drückt er dies eindeutig aus: »Man soll wissen: so, wie wir hier kleine Istanbuls gründen, wollen wir im selben Leben nicht noch einmal in der Türkei kleine Deutschlands gründen. Das wäre eine Schizophrenie, die keiner aushält« (Ören 1982: 111). Und darüber hinaus kritisiert der Autor die Zustände, indem er an die Zukunft Europas denkt: »Es hat sich übrigens gezeigt, daß wir dem europäischen Selbstverständnis in gewisser Weise behilflich sind. Man wird nicht mehr vom neuen Europa sprechen können, ohne unseren Anteil daran zu berücksichtigen« (ebd.: 111). Diese Worte scheinen heute mehr denn je an Bedeutung gewonnen zu haben und zeigen Ören vielmehr als einen Intellektuellen denn »nur« einen Gastarbeiterschriftsteller. Sowohl seine vormigrantische Tätigkeit, wie auch seine literarische Leistung widersprechen einer solch simplen Kategorisierung.

In seiner Dankesrede zur Verleihung des Adelbert-von-Chamisso-Preises exkludierte der Autor sich zwar nicht aus der Gruppe der Arbeitsmigranten und bedankte sich bei den Millionen von ihnen für den Aufbau einer neuen kulturellen Heimat in Deutschland (vgl. Ören 1986: 26). Diese Einstufung weist jedoch auf Örens Bescheidenheit und Anstand hin, in seinen Reflexionen, literarischen Aussagen und nicht zuletzt in seinen künstlerischen Anspielungen, wie etwa im Titel seines Poems *Deutschland, ein türkisches Märchen* zeigt er doch eine größere Sensibilität für die deutsche Literatur und Kultur als viele

gewöhnliche Gastarbeiter seiner Zeit (mehr zum Thema vgl. Warakomska 2020: 193-194). Sein Habitus widerlegt die klischeehafte Vorstellung von einem ungelernten Arbeiter aus der Fremde, der bildungsfern ist und keine Ahnung von den kulturellen Finessen hat.

In seinen Werken bricht der Autor auch mit stereotypen Vorstellungen der Türken, die sie damals von Deutschland und den Deutschen haben. Irmgard Ackermann analysierte dies am Beispiel der Erzählung *Bitte nix Polizei,* in der der Hauptheld Ali Itır einer proletarischen einheimischen Familie gegenübergestellt wird. Von außen ist er mit „gelegentliche[n] taxierende[n] Blicke[n] und entsprechende[n]" Äußerungen konfrontiert, die befremden und an die entgegengesetzte Wahrnehmung seiner selbst denken lassen (vgl. Ackermann 1997: 24). In dieser Darstellung, wie auch in vielen anderen realistisch genzeichneten Bildern präsentierte der Autor ein psychologisches Portrait einer Nachbarschaft ohne menschlichen Antlitz (vgl. Hohoff 1978: 154).

Welche Metaphern und Gleichnisse benutzt Ören in *Deutschland, ein türkisches Märchen,* um diesen Themenkomplex zu schildern?

> Man nährte unsere Hoffnung
> Mit Geheimnissen:
> Sogar die Fahrbahnen sind von unten
> Mit Zentralheizung ausgelegt –
> so sagte man uns, wir glaubten's.
> […]
> Die Tage zerrinnen,
> die Sachen auch.
> Ist in dein Gesicht ein Schmerz eingestickt? –
> so sagte man uns, wir sahen's nicht. (Ören 1982: 81)

Die stereotype Vorstellung vieler türkischer Gastarbeiter, die Deutschland als Gelobtes Land imaginierten (vgl. Goddar/ Huneke 2011), wird mit den ersten Erfahrungen der Arbeits- und Lebensumstände dekonstruiert. Der in Gesicht eingestickte Schmerz nach vergangenen Tagen steht in einer eindeutigen Opposition zu den mit Zentralheizung ausgelegten Fahrbahnen der früheren Versprechung. Ob diese Bilder an sich Stereotype verstärken oder nivellieren, oder wieviel Wahrheit im Kern dieser Aussage steckt, soll hier als eine rhetorische Frage bleiben. Im Bereich des Ästhetischen erfüllt diese Übertreibung gut ihre Funktion. Sie evoziert Vorstellungen der Unvereinbarkeit von Erwartungen und deren Verwirklichung.

Ören schafft auch Bilder der Desillusionierung der Einwanderer in sozialen Beziehungen. Das kann an einem oft zitierten Auszug veranschaulicht werden:

Aber wenn man diese Höfe betritt,
hängen schon seit langem Schilder dort,
darauf steht: Das Spielen der Kinder
auf Hof, Flur und Treppen
ist im Interesse aller Mieter
untersagt! (Ören 1982: 28)

Diese Worte wie auch viele Texte von Ören üben Gesellschaftskritik paradoxerweise ohne die Kritik auszusprechen. Ihre Botschaft kann mittels Potenz des kulturellen Hintergrundes dennotiert werden.

3.2. Alev Tekinay, *Der weinende Granatapfel*

Ein nächstes Beispiel, das vorgefertigte Meinungen und manch falsche Einschätzung dekonstruiert, bildet meiner Ansicht nach der Roman von Alev Tekinay *Der weinende Granatapfel*. Er erzählt die Geschichte Ferdinand Taubers, eines Orientalisten und Turkologen aus Deutschland, der nach der Promotion eine Reise in die Türkei unternimmt. Zu diesem Schritt hat ihn eine Traumvision gebracht, unter deren Einfluss er überzeugt ist, im Osten nach einem Dichter Ferdi. T. suchen zu müssen. Tauber schreibt selbst Gedichte und vor allem erwartet er von der Begegnung mit Ferdi T. die Lösung eines existenziellen Rätsels. In diese Rahmenhandlung werden viele Binnenerzählungen eingebettet, die zum Teil auch stereotype Bilder von türkischen Migranten und deutschen Touristen liefern. Eine der ersten Szenen bietet in dieser Hinsicht der Flug nach Istanbul, der u.a. wie folgt geschildert wird:

> Obwohl die Urlaubssaison vorüber war, war das Flugzeug fast voll besetzt. Wenn sich Ferdinand vom Fenster trennen könnte, schaute er sich um. Die meisten Fluggäste waren Türken. Müde Gastarbeiter hinter ausgebreiteten Zeitungen. Aber auch deutsche Touristen, die in einer Tausend-und-eine-Nacht-Erwartung nach Istanbul flogen. Sie versuchten, aus kleinen Fenstern die Wolkenlandschaft draußen zu knipsen … (Tekinay 1990: 30)

Die Schilderung des Romanpersonals spielt hier mit Stereotypen. Müde Gesichter türkischer Gastarbeiter stehen im Kontrast mit dem Verlangen nach Zeitungslektüre. Den deutschen Passagieren wird die Lust nach Abenteuer unterstellt und die dafür verwendete Phrase „Tausend-und-eine-Nacht-Erwartung“ ist eigentlich das Idiom des Stereotypen. Der deutsche Hauptheld wird vor diesem Hintergrund als eine Ausnahme geschildert. In seinen Gedanken imaginiert er einen Dia-Abend bei einer deutschen Familie, und er meint ziemlich genau zu wissen, wie ein solcher Abend auszuschauen wird:

> Die ersten Bilder für den Dia-Abend, wenn sie wieder daheim sind, lächelte Ferdinand höhnisch vor sich hin. Die eingeladenen Nachbarn knabbern an ihren Salzstangen. Dazu billiger Rotwein. Und natürlich viele Informationen über die Türkeireise. Hier sind wir noch im Flugzeug, Herr Meier, das aber ist schon Istanbul. (Tekinay 1990: 30f.)

Seine Vorstellungen gehen noch weiter, er vernimmt die Stimme einer Mitreisenden, die ihrem Gatten vorwirft, die Bilder verwechselt zu haben. Nun wissen sie nicht mehr, welche Fotos welche Gegenden in der Türkei abbilden, es wird jedoch über die Schönheit der Landschaft und den Zauber der festgehaltenen Motive räsoniert, etwa über Tauben, Wasserträger, Moscheebrunnen usw. Diese Szene weist auf die Oberflächigkeit der Touristen hin, der ein gewisse Tiefe des Protagonisten entgegengestellt wird:

> Mit dem selbstinszenierten Schauspiel ganz zufrieden, wandte sich Ferdinand Tauber wieder zum Fenster und erblickte unten durch die Wolkenlöcher das Meer. Es war ein endloses Blau, ein diamantenes Glitzern, und Ferdinand hatte das Gefühl, daß er nicht aus dem Fenster schaute und das Meer unten sah, sondern durch ein verborgenes Fenster oder durch eine Tapetentür immer tiefer in sich hineinschaute. (Tekinay 1990: 31)

Die Logik der Erzählung verlangt von dem Hauptthelden, dass er sich von dem Rest der dargestellten Welt unterscheidet. Daher wird die Handlung eben auf diesem Kontrast und auf Taubers Exklusion aufgebaut, was nicht unbedingt zur Stärke der Komposition gehört. Es soll damit die Erwartung gesteigert werden, dass der Held sich in ein Land begibt, von dem er als Akademiker und Orientalist mehr versteht und auch nach etwas mehr und etwas anderem als die meisten Reisenden suchen wird. Mit einem solchen Handlungsmuster neigt die Autorin selbst zum Schematismus, übrigens wird ihr auch in Bezug auf andere Werke der Hang an stereotypen Darstellungsweisen angekreidet (vgl. Yeşilada, 1997: 105). Allerdings sammelte sie für *Der weinende Granatapfel* auch positive Rezensionen: „Eine völlig andere Türkei […] entwirft Alev Tekinay in ihrem Roman […] – eine Türkei, wie sie das Orientalistenherz begehrt, bevölkert von Volkssängern und tanzenden Derwischen" (Göktürk, 1999: 522).

Vor Tauber und mit ihm vor die Leser wird ein Geheimnis gestellt, das bis zur letzten Szene auch ein Geheimnis bleibt. Es wird diverses von des Helden Herkunft suggeriert, falsche Tropen, Traumbilder und viele Fragen begleiten ihn auf der ganzen Reise. Eine mit Stereotypen spielende Trope steht schon zu Beginn des Romans, wo Taubers Kommilitone beschrieben wird: „Murat Gürkan. Murat… Der blonde Türke mit blauen Augen. Wenn Ferdinand und Murat in der Unicafeteria saßen, meinte damals jeder, Ferdinand sei der Türke

und Murat sei der Deutsche dieser deutsch-türkischen Freundschaft" (Tekinay 1990: 27).

Solche unerwarteten Kommentare und Mutmaßungen sollen die Denkweise des Helden und der Rezipienten beeinflussen. Die Lösung des Rätsels überrascht, jedoch vor allem die Leser. Als unangebracht erweist sich am Ende nicht die Suche des Helden nach seiner Identität, sondern ihre Annahmen, ihre klischeehaften Vorstellungen. Es wird mit stereotypen Denkmustern gespielt und der angesprochene Schematismus spielt dabei eine wichtige Rolle, worin auch Tekinays Kunst in diesem Werk besteht.

3.3. Emine Sevgi Özdamar, *Karriere einer Putzfrau*

Ein anderes Vorgehen gegen stereotype Wahrnehmungen aktiviert Emine Sevgi Özdamar in der Erzählung *Karriere einer Putzfrau*, die in Form eines langen Monologes gehalten wird. Hier erzählt eine junge Frau ihre berufliche Laufbahn als Putzfrau in Deutschland mit ausgedehnten Rekursen auf das Theater und ihre im Ausland geplanten bzw. gespielten Rollen. Die Erinnerungen werden mit zahlreichen literarischen Assoziationen verflochten, die einerseits von Kenntnis des dramatischen Weltrepertoires der Protagonistin zeugen, und andererseits ihren Hang zur Ausschweifung betonen. Figuren der wichtigsten Theaterstücke werden hier in manchmal sehr absurden bis grotesken Konstellationen zusammengeführt und gleich einem bunten Reigen bevölkern sie das erzählte Ganze. Eine überzeichnete, märchenhaft-surreale Sprache, die auch in diesem Beispiel getätigt wird, gehört bekanntlich zu Markenzeichen von Özdamar (vgl. Gutjahr 2016: 10).

Der Monolog beginnt mit einer Selbstdarstellung der Titelfigur: »Ich bin die Putzfrau, wenn ich hier nicht putze, was soll ich denn sonst tun? In meinem Land war ich Ophelia.« (Özdamar 2013: 64) Die symbolische Degradierung erfolgt bereits bei der Nennung bestimmter Accessoires, die man stereotyp einer türkischen Gastarbeiterin als eigen zuschreibt:

> Und ich Wasserleiche bin in einem grünen Garten angekommen. Als Ophelia ertrunken in meinem Land, wieder in die Welt gekommen in Deutschland als Putzfrau. Schwarze Haare und weiße Plastiktüte, das reichte. Keiner merkte, daß ich die ehemalige Leiche von einem Mann bin, der Hamlet spielen wollte und sollte! Ich als Putzfrau, Deutschland bleibt sauber, ich habe Augen geschlossen, bis 22 gezählt, ich sagte […] (Özdamar 2013: 65)

„Schwarze Haare und weiße Plastiktüte" verdinglichen sich in dieser theatralischen Umgebung so sehr, dass ihre Aussagekraft als Klischee an Kraft verliert, beinah verschwindet. Sie werden als Attribute, Teile einer inszenierten Verkleidung, eines Kostüms wahrgenommen und damit von der Vorstellung

des Zubehörs einer türkischen Migrantin in Deutschland abgesondert. In diesem Monolog stehen die frühere und gegenwärtige Beschäftigung der Frau im krassen Gegensatz zueinander, wobei die gesellschaftliche Deklassierung evoziert wird. Von einer Immigrantin erwartet man halt nichts mehr als gut putzen zu können, ganz abgesehen davon, was sie wirklich gelernt hatte und was sie tun kann.

Das Narrativ kann jedoch das Stereotyp aufweichen und dies passiert mithilfe dieser didaskalienartigen Bemerkungen. Im ganzen Bericht nehmen sie sehr wenig Platz ein, was als unbedeutend für das Leben der Figur interpretiert werden kann.

3.4. Emine Sevgi Özdamar, *Die Brücke vom Goldenen Horn*

Freilich stoßen türkische Protagonistinnen von Özdamar nicht immer auf Ablehnung oder gesellschaftliche Missachtung. Ein positives Beispiel bietet in diesem Zusammenhang der Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*, in dem das Leben einer jungen türkischen Gastarbeiterin in Deutschland und dann auch in der Türkei geschildert wird. An dieser Gestalt wird gezeigt, wie man in der Fremde das Alte verabschieden und zu einem neuen Lebensentwurf kommen kann. Ihre Beziehungen zur Außenwelt spielen dabei eine hervorragende Rolle.

Am Anfang ihres migrantischen Daseins begegnet die Protagonistin einem deutschen Paar, das sich ihrer annimmt oder zumindest versucht, ihr eine gewisse Nähe oder Wärme zu zeigen. Über die gemeinsam mit dem Paar verbrachte Zeit wird folgenderweise erzählt:

> Nach der Nachtschicht gingen Hannes und Katharina in eine Berliner Eckkneipe und tranken Bier und Klare. Sie lachten mich an der Stechuhr an und nahmen mich mit. Ich ging hinter ihrem Lachen her und trank mit ihnen Bier und Klare. Ich sprach kein Deutsch aber auch sie sprachen fast nicht. Sie tranken, ließen ihre Arme und Hände auf dem Tisch neben ihren Gläsern liegen und lachten sich still an […] Ein paar Monate ging ich hinter ihrem Lachen her und vergaß den Brief, auf den ich wartete, und den Regen. (Özdamar 2008: 534)

Verwandte Passagen können als ein Versuch betrachtet werden, der stereotypen Darstellungsweise der Deutschen als kalten und unfreundlichen Nachbarn vorzubeugen, obwohl solche Bilder sehr oft in der interkulturellen Literatur kolportiert waren (vgl. Ackermann 1982: 10). In den Erinnerungen und in der Fachliteratur darüber kommt nicht selten ein viel trüberes Bild zum Vorschein (vgl. Bade 2002: 335). Ein Beispiel bildet in diesem Zusammenhang ein Interview mit einem türkischen Gastarbeiter, der die unfaire und herabwürdigende Einstellung der Mehrheitsgesellschaft den Türken gegenüber bemängelt: „Egal, wer hier was macht, sagen sie scheiße Türke. Scheiße Türke

sagen sie. Auch wenn es der Araber macht, egal, welche Nation etwas macht … Wenn der Schwarze was gemacht hat, egal wer der ist, sagen sie Türke“ (zitiert nach: Spohn 2002: 232).

In *Die Brücke vom Goldenen Horn* bleibt die herangeführte Szene nur eine Episode, aber der ganze Roman geht eher mild mit der Xenophobie der Einheimischen um. Zum Hauptthema ist hier wie gesagt der Lebensentwurf einer ungewöhnlichen Migrantin über die auch in einer besonderen Weise erzählt wird (vgl. Mecklenburg 2004: 1-21).

3.5. Yade Kara, *Selam Berlin*

Mit Vorurteilen und Stereotypisierungen diverser Art hat der Leser auch in Yade Karas Roman *Selam Berlin* zu tun. Die Gastarbeitergeschichte einer türkischen Familie wird hier als Rückblick auf die Vergangenheit dargeboten. Nach der Wende fährt der Sohn einer Migrantenfamilie von Istanbul nach Berlin, um die Gegebenheiten am Puls der Zeit mitzuerleben. Er wuchs dort auf, wird jedoch von den neuen Bewohnern der Stadt, die sozusagen nach ihm gekommen sind, als Eindringling empfunden. In einer solchen Weise stellt er sich zumindest in einem inneren Monolog dar, als er ihre verwunderten Blicke beobachtet und mögliche Gedanken kommentiert:

> War mein Hosenschlitz auf? Oder hatte ich Marmeladenreste am Mund? War ich von einem anderen Planeten? Ich fühlte mich begutachtet wie ein Kamel im Berliner Zoo. Waren es meine schwarzen Haare? Oder mein Charlie-Chaplin-Koffer? Was gab es da zu glotzen? Ich kam mir plötzlich so fremd vor in der Berliner U-Bahn, mit der ich praktisch aufgewachsen war. Ich kannte jeden Bahnhof, jede Brücke, jedes Kurvengeräusch. Ich hatte mir sogar den Berliner U-Bahn-Plan ins Gehirn tätowiert. Und trotzdem kam ich mir zwischen diesen Ostleuten so fremd vor. (Kara 2003: 21)

Hier werden Vorurteile eigentlich nur vermutet, der Held meint sie an den Gesichtern und zu eindringlichen Blicken der Mitfahrenden erkannt zu haben. Der Roman thematisiert partiell die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen nach der Wende, und korrespondiert somit mit den Gegebenheiten im frisch vereinigten Deutschland, wo zahlreiche Diskussionen über »die Fremden« im Land geführt waren. Die Lage der einstigen Gastarbeiter und ihrer Nachfahren schien abermals ein Thema der Konfrontation zu sein, was übrigens später auch immer wieder erörtert wird (vgl. Sarrazin, 2012).

3.6. Selim Özdogan, *Wieso Heimat, ich wohne zur Miete*

Der Roman von Selim Özdogan *Wieso Heimat, ich wohne zur Miete* thematisiert postmigrantische Themen und macht die Suche des Hauptheldеn

Krishna Mustafa nach Identität zu seinem Hauptgegenstand. Schon zu Beginn der Erzählung erfährt der Leser, dass Krishna Mustafa, ein junger Protagonist, der einen türkischen Vater und eine deutsche Mutter hat, sich auf die Reise in die Türkei begibt, um dort etwas über seine Wurzeln zu erfahren. Als er dort mit einer deutschen Bekannten, die am Bosporus seit langem lebt, darüber spricht, hört er befremdende Worte, die zum Motto des Ganzen werden könnten: „»Es gibt keine Wurzeln«, sagt sie, »das Leben ist für uns eine Brücke, auf der man die ganze Zeit hin- und herfährt, bis man keinen Sprit mehr hat. Man kommt nicht an«“ (Özdogan 2016: 37). An einer anderen Stelle des Romans ironisiert der Protagonist den Begriff „Identität“, indem er auf die Unlogik der Sprache hinweist: »Aber vielleicht weiß ich wirklich nicht, wie und wer ich bin. Darum bin ich ja hierher, um mich zu suchen. Wenn ich zurück bin, bevor ich mich finde, soll ich dann auf mich warten?« (Özdogan 2016: 103)

Ein anderes Klischee, dass die Zuwanderer sich nie an die Mehrheitsgesellschaft anpassen, weil sie die Sprache des Ziellandes nicht beherrschen, wird in einer humorvollen Weise demonstriert. Ein Gespräch über die Zustände beim Ausländeramt kehrt die Perspektiven um, indem die Deutschen auf einmal als ungelernte bloßgestellt werden.

> Ja, sagt die Frau, das ist das Ausländeramt, aber niemand dort kann irgendeine Fremdsprache.
> Das gehört sich so für ein Ausländeramt, sage ich. Meine Mutter hat mich früher regelmäßig mit irgendwelchen Leuten aufs Amt geschickt, damit ich für sie übersetze […]
> Deutsche Flüchtlinge?
> Nein Türken.
> Sie haben für Türken übersetzt?
> Aber die können doch schon Türkisch.
> Ja, Türken können Türkisch, aber bei der Ausländerbehörde arbeiteten ja nur Deutsche. (Özdogan 2016: 38)

Nachgefragt über den Ort des Geschehens, verrät der Protagonist, alles sei in Freiburg vorgekommen.

Als er sich dann über die Rückkehr einer Stadtführerin aus Deutschland in die Türkei wundert, bekommt er eine schlichte Antwort: „»Weil Du dort zum Türken gemacht wirst und dich nicht wehren kannst«, sagt sie. »Und hier«, frage ich, »wirst du nicht zum Türken gemacht?« »Doch, aber nur von Touristen«“ (Özdogan 2016: 73). Die stereotypisierende Verhaltensweise, die Nationalität bzw. Ethnie mit Bauchtanz und Kebab-Essen gleichsetzt, wird hier den Urlaubern aus Deutschland vorgeworfen.

Die Deutschen werden auch in ihrer Heimat von einem Besucher aus der Türkei beobachtet und beschrieben. Hier ein Exempel seiner Ermittlungen:

> Da stehst du an einem Automaten, der deine Flasche nicht annimmt, weil das Etikett ein wenig zerknittert ist und er es nicht richtig lesen kann. Dann streichst du dieses Etikett glatt, wieder und wieder, mit karibischer Sorgfalt, und sobald der Automat es lesen kann, zerdrückt er die ganze Flasche zusammen mit dem Etikett. Das ist doch Irrsinn. Die Deutschen sind fleißig heißt es immer, aber sie sind nur fleißig, weil sie sich Arbeit machen, wo eigentlich keine ist. Stattdessen könnten sie versuchen Müll zu vermeiden, das wäre effizient. Aber sie wollen nur effektiv sein und sind erst glücklich, wenn sie Dinge planen können. Ich sehne mich nach dem Müll zu Hause. (Özdogan 2016: 193)

Der Protagonist wundert sich ein wenig über die Bemerkungen seines Kollegen. Er ist in Deutschland groß geworden und findet die Eigentümlichkeiten dort als etwas Selbstverständliches. Neu ist ihm dagegen die Erklärung seines Vaters, eines ehemaligen Gastarbeiters in Deutschland, der jetzt Geschäfte in der Türkei führt, über die Zustände vor Ort. Auf die Frage, warum auf den Straßen von Istanbul so viele Katzen herumlaufen, bekommt er eine etwas längere Antwort, die auch die zwischenmenschlichen Beziehungen in türkischen Familien infrage stellt:

> Familien brechen auseinander, Brüder kämpfen gegeneinander, Kinder trachten nach dem Geld der Eltern, alle werden egoistischer und materialistischer, die Menschen vereinsamen, jeder sucht nur seinen Vorteil, keiner kennt mehr seinen Nachbarn, geschweige denn liebt ihn. Aber da ist noch Liebe in den Menschen, und weil keiner da ist, dem sie sie geben wollen, schenken sie ihre Liebe den Straßenkatzen. (Özdogan 2016: 147)

Das Füttern von fremden Katzen wird hier zur Hauptbeschäftigung der Istanbuler stilisiert, die den Ersatz der vielgepriesenen familiären Intaktheit leisten soll, was man als Kritik der Autostereotype der Türken über ihre Gesellschaft interpretieren kann. Verteidigt wird dagegen ein Element aus der türkischen Tradition, dessen Darbietungen im Westen verklärt worden sein soll. In einem Gespräch werden dem Protagonisten die lüsternen Harembilder als Verklärungen und Projektionen des Westens ausgelegt:

> »Die Sultane hatten dann immer eine Ungläubige als Mutter?«
>
> »Ja, aber eine Ungläubige, die zur Schule gegangen war. Denn das war der Harem, eine Schule.«
>
> »Wo man ficken lernen konnte«, hast du schon gesagt.

> »Nein, im Harem lernte man lesen und schreiben, singen und tanzen, die Frauen im Harem gehörten zu den wenigen, die Zugang zur Bildung hatten. Doch im Westen sah der Harem halt aus, wie das Privatbordell der Luxusklasse und das wurde gemalt, was das Zeug hielt. Das beflügelte die Fantasien der Männer. Und dann kam halt die Fotografie und die Männer fingen an, zu anderen Bildern zu wichsen«. (Özdogan 2016: 110)

Der Dialog schweift bald auf die intime Sphäre des Protagonisten ab, aber auch in dieser Passage werden stereotype Denkmuster hervorgehoben und zerlegt, indem man zum Beispiel die Frage nach der Identität in einer scherzhaften Weise beantwortet. Die Doppelbödigkeit dieser Szene scheint auch in der Anspielung auf die ewig wiederkehrende Frage nach der Sprache, in der man träumt, zu liegen:

> … dann ist man so wie du. Denkst du an Laure, wenn du es dir machst?
> Ja, auch.
> An wenn noch? Ist auch eine Türkin dabei?
> Ich nicke.
> Gut, sagt er, aus dir kann noch ein Osmane und Moslem werden.
> Du glaubst, es ist eine Frage der Identität, an wenn man beim Wichsen denkt?
> Ja, natürlich, sagt er. Deine Wünsche und deine Phantasien sind Teil deiner Identität. Was denn sonst?
> Ich überlege. Manchmal gucke ich nur auf meinen Schwanz und freue mich, dass ich mir so viel Vergnügen bereiten kann. (Özdogan 2016: 111)

Die Suche nach den Wurzeln wird zum Ziel von Krishna Mustafa, mit diesem Vorsatz reist er in die Türkei und rekapituliert ständig sein Leben sowie das Leben seiner Nächsten. Es begleitet ihn die Überlegung, was er sein Eigenes und was von-außen-Zugeschriebenes nennen kann. An einer Stelle der Erzählung wird die Frage nach der Bildung von Identitäten gestellt, mit der u.a. versucht wird die Stereotype über nationale Eigenschaften aufzudecken:

> Ich bin so pünktlich, weil ich Deutscher bin. Ich arbeite so viel, weil ich Deutscher bin. Das ist Identität, ganz viele Weils, die logisch klingen. Ich bin schüchtern, weil ich Türke bin, das klingt nicht so logisch. Oder ich bin so faul, weil ich Deutscher bin. Trotzdem gibt es schüchterne Türken und faule Deutsche. Stell es dir vor wie einen Spaziergang am Strand. Überall ist Sand. Wer dort nach Identität sucht, der betrachtet die einzelnen Sandkörner und erklärt, warum sie dort sind und was sie von anderen Sandkörnern unterscheidet. Jedes Korn ist einzigartig auf seine Art, aber was letztlich zählt, ist doch nur der Sand.

Das verstehe ich nicht. Es gibt ja Länder, die haben gar keinen Strand.

Esra lacht. (Özdogan 2016: 139 f.)

Die Gegenüberstellung von Individualismus und Masse bzw. Kollektiv scheint treffend das Grundproblem der im Roman gestellten Fragen nach Identität zu veranschaulichen. In modernen Gesellschaften will man als Individuum betrachtet werden, das Denken über die einzelnen Menschen als Teil eines größeren Ganzen verhindert dies beträchtlich. Problematisch zeigt sich die Lage bei den Interaktionen, wenn zwei unterschiedliche Sichtweisen aufeinander treffen und noch darüber hinaus ein Wechsel der Kulturen bzw. ein Leben in einer binationalen Familie wie etwa die von Krishna Mustafa stattfindet.

4. FAZIT

Zusammenfassend soll bemerkt werden, dass Narrative über gegenseitige Wahrnehmungen und Urteile in vielen Werken der deutschreibenden Autoren türkischer Herkunft sehr beliebt sind. Die Erörterung der Stereotype wiederholt sich in vielen Romanen, Erzählungen, in der Lyrik, Satire, in Essays, Erinnerungen und Sachbüchern in unterschiedlichen Konstellationen, so dass behauptet werden kann, dass diese Themen für die Autoren von Belang sind. Die dargestellten Welten fungieren dabei als ein Raum für Diskussion der Geschichte, der kulturellen Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen den Protagonisten verschiedener Herkunft. Manchmal werden sie nur erwähnt, um auf wunde Punkte in den Interaktionen hinzuweisen, manchmal erarbeiten sich die Schriftsteller ganze Strategien, um den Voreingenommenheiten vorzubeugen, wie dies zum Beispiel der Fall bei Alev Tekinays Roman *Ein weinender Granatapfel* war. Es wird scharfe Kritik geübt, aber manchmal nur humoristisch erwähnt, dass bestimmte Verhaltensweisen auf Unwissen und Verblendungen basieren sowie gesellschaftlich schädlich sind. Die Literatur erfüllt in diesem Kontext die Rolle eines Sensibilisierungsmittels, das für die Andersheit empfindlich machen und zu Reflexionen über die Herausbildung von solchen Größen wie Identität anregen kann.

LITERATUR

Ackermann, I. (Hg.) [1982]. *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München.

Ackermann, I. (1997). *Ali Ițrs Wandlungen. Aras Örens Romanheld zwischen Wirklichkeit und Phantasie*. In: Mary Howard (Hg.): *Interkulturelle Konfigurationen. Zur deutschsprachigen Erzähllliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft.* München, S. 17-29.

Bade, K J. (2002). *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München.

Chiellino, C. (2007). Interkulturalität und Literaturwissenschaft. In: Carmine Chiellino (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, J.B. Metzler: Stuttgart – Weimar [2000[1]], S. 387-398.

Goddar, J. & Huneke, D. (Hg.) [2011]. *Auf Zeit. Für immer. Zuwanderer aus der Türkei erinnern sich*, BPB: Bonn.

Göktürk, D. (1999). *Kennzeichen: weiblich/türkisch/deutsch – Beruf: Sozialarbeiterin/ Schriftstellerin/ Schauspielerin*. In: Hiltrud Gnüg und Renate Möhrmann (Hg.): *Frauen-Literatur-Geschichte: schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Stuttgart 1999, S. 516-532.

Gutjahr, O. (2016). Inszenierungen eines Rollen-Ich. Emine Sevgi Özdamars theatrales Erzählverfahren. In: *„Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur"*. Juli, Heft 211, S. 8-18.

Hahn, H. H. (1995). Stereotype in der Geschichte und Geschichte im Stereotyp. In: Ders. (Hg.): *Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde*, Bibliotheks- und Informationssystem: Oldenburg.

Hohoff, U (1978 ff.) Aras Ören. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.), *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. München.

Kara, Y. (2003). *Selam Berlin.* Diogenes: Zürich.

Lipmann, W. (1922): *Public Opinion*. Macmillan: New York.

Mecklenburg, N. (2004). Ein weiblicher Schelmenroman. Das Erzählprinzip der komischen Verfremdung in Emine Sevgi Özdamars 'Brücke vom Goldenen Horn'. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* XVI, Istanbul, S. 1-21.

Ören, A. (1982). *Deutschland, ein türkisches Märchen*. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main.

Ören, A. (1982). Sevgis Liebe. In: Aras Ören, *Deutschland, ein türkisches Märchen*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main. S. 28.

Ören, A. (1986). Dankesrede zur Preisverleihung. In: Heinz Friedrich, Chamissos Enkel. *Zur Literatur von Ausländern in Deutschland*. München, S. 25-29.

Orłowski, H. (2005). *Die Lesbarkeit von Stereotypen. Der deutsche Polendiskurs im Blick historischer Stereotypenforschung und historischer Semantik.* Wrocław – Görlitz.

Özdamar, E. S. (2008). *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Kiepenheuer&Witsch: Köln.

Özdamar, E. S. (2013). Karriere einer Putzfrau. Erinnerungen an Deutschland. In: *Mutterzunge. Erzählungen*. Rotbuch Verlag: Berlin [1990[1]], S. 64-74.

Özdogan, S. (2016). *Wieso Heimat, ich wohne zur Miete*. Innsbruck – Wien.

Sarrazin, Th. (2012). *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München.

Spohn, M. (2002). *Türkische Männer in Deutschland. Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte*. Bielefeld.

Tekinay, A. (1990). *Der weinende Granatapfel*. Suhrkamp Taschenbuch: Frankfurt am Main.

Warakomska, A. (2000). *Turcy w Niemczech. Historia Literatura Kultura*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR: Warszawa.

Yeşilada, K. E. (1997). Die geschundene Suleika. Das Eigenbild der Türkin in der deutschsprachigen Literatur türkischer Autorinnen. In: Mary Howard (Hg.): *Interkulturelle Konfigurationen. Zur deutschsprachigen Erzähllliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*. München, S. 95-113.

Andere Quellen

Duden Wörterbuch http://www.duden.de/rechtschreibung/Stereotyp.

Wahrig Deutsches Wörterbuch 1991.

https://mediendienst-integration.de/gruppen/islam-und-muslime.html.

https://mediendienst-integration.de/en/migration/bevoelkerung.html.

WAS EIGENTLICH IST LYRIK?*

Evert EVERTS
Mitglied des PEN-Zentrums Deutschland.
Neue Poststraße 19, 53721 Siegburg/Almanya.
everts.evert@gmx.de

1. EINFÜHRUNG

In kurzen Worten soll die Vorgeschichte zu diesem Vortrag angesprochen werden. In einer Vereinigung, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigt, der viele Germanisten und Juristen angehören, stellte ein ehemaliger Verwaltungsrichter die Frage, was unter „guter Lyrik" zu verstehen sei. Da keine zufriedenstellende Erklärung gefunden wurde, vereinbarte man eine sonntägliche Veranstaltung zu diesem Thema. Drei Schriftsteller sollten sich zu der Frage äußern. Zwei jedoch lehnten diese Vorgehensweise ab und trugen, in einer Ecke des Restaurants sitzend, je 20 Minuten eigene Gedichte vor. Viele der Anwesenden schalteten nach einer gewissen Zeit ab und bestätigten auf diese Weise George Bernard Shaws Bonmot, wonach auch der Schlaf eine Art von Kritik sei, besonders im Konzert oder bei Vorträgen. Da der Fragesteller verhindert war, an dieser sonntäglichen Veranstaltung teilzunehmen, lud ich ihn zu diesem Vortrag an einen anderen Ort ein. Er lehnte sein Kommen mit folgenden Worten ab:

Bei den Fragen zur Lyrik würde ich als Antwort nicht Dichter als Beleg heranziehen. Dies führt nur zu Verwirrung und Widerspruch. Ich würde stattdessen bestimmte Maxime festlegen und erläutern. Wenn sich dann Widerspruch regt, kann man im abstrakten Bereich diskutieren. Abschneiden sollte man allerdings alle Wortbeiträge, die vom Thema abschweifen. Meiner Erfahrung nach kommt dies leider oft vor. Das liegt an zweierlei: Zum einen ist der Bereich der Lyrik sehr amorph, so dass jeder Stümper meint, sich dort tummeln zu können. Zum anderen sind Lyriker als echte oder vermeintliche Künstler nicht an stringentes Denken gewöhnt und scheuen auch vor unsinnigen Begründungen nicht zurück.

* Der Text basiert auf dem mündlichen Vortrag des Verfassers auf der Tagung „Deutsche Sprachtage 2025" des „Vereins Deutsche Sprache" (VDS) am 23.05.2025 in Gera (Deutschland). Die vorliegende Fassung wurde von Prof. Dr. Ali Osman Öztürk zum Druck vorbereitet.

Dieses Schreiben verursachte in mir einige Verwirrung; denn mit einem solchen Urteil eines ehemaligen Richters hatte ich nicht gerechnet, vor allem nicht mit dem letzten Satz des Schreibens.

Der seltsamen Empfehlung des kritischen Richters folge ich nicht. Vielmehr werde ich durch die Welt der Gedichte reisen und an Beispielen erläutern, was ein Gedicht ausmacht, was es bewirken, wie man es deuten kann. Es ist *kein* Poetikvortrag. Auch wird in diesem Rahmen nicht auf die Verslehre eingegangen, denn dann kämen wir dort an, was der strenge Richter gerne möchte, in einem Seminar über Lyrik.

2. WAS ALSO IST EIN GEDICHT?

Dazu äußert sich der tschechische Literaturnobelpreisträger des Jahres 1984, Jaroslav Seifert (1901-1986), in erschütternden Versen. Er veröffentlichte zwischen 1921 und 1983 insgesamt 30 Gedichtbände. In seinem Werk experimentierte er mit den unterschiedlichsten Ausdrucksmöglichkeiten. Sein Schaffen reicht von proletarischer Poesie, verspieltem Poetismus, über Reflexionen zu historischen und nationalen Themen, bis hin zur intimen und existentiellen Lyrik.

Der tschechische Literaturhistoriker Jiří Flaišman *(Radio Prague International)* äußert über Seifert:

„Was Seifert unter den Dichtern seiner und der jüngeren Generation eindeutig kennzeichnet, ist seine Betrachtung der Poesie. Er verstand die Poesie als etwas, das einem alltäglichen Gespräch gleichen, als etwas, das aus der Höhe heruntergeholt werden kann, etwas Geläufiges, Selbstverständliches und Natürliches."

So wird verständlich, warum seine Dichtung von jedem Tschechen verstanden wird. Daher gilt Seifert in seiner Heimat Seifert als *der* Nationaldichter schlechthin. Als seine Übersetzerin Olly Komenda-Soentgerath, eine Prager Deutsche, den alten, schon schwerkranken Seifert im Krankenhaus besuchen wollte, fragte sie an der Rezeption, auf welchem Zimmer Seifert läge und handelte sich einen scharfen Verweis ein. „Sie meinen wohl den Dichter Jaroslav Seifert", und die Dame rezitierte Verse des Dichters. Tatsächlich gibt es in Tschechien kaum einen Haushalt, in dem nicht mindestens einer seiner Gedichtbände im Bücherschrank steht.

Hier also das:

Lied aus einem Zwischenspiel

Wenn mich jemand fragte,
was ein Gedicht sei,
wäre ich ein paar Sekunden verlegen.
Und ich weiß es doch so gut.

Immer wieder las ich die toten Dichter,
und von Zeit zu Zeit,
leuchten mir ihre Verse auf dem Weg
wie eine Flamme in der Finsternis.

Das Leben geht aber nicht auf Zehenspitzen,
manchmal schüttelt es uns
und trampelt.
Oft tappte ich nach Liebe,
wie ein Blinder,
dessen Hand an den Zweigen der Apfelbäume
die Rundung der ersehnten Früchte sucht.

Und ich kenne Verse,
mächtig wie die Beschwörung der Hölle,
die sogar die Tore des Paradieses
aus den Angeln heben.
ich flüsterte sie den überraschten Augen.
Wie könnten diese Verse nicht die schwachen Hände
erheben, die ängstlich
die Umarmung der Liebe schließen!

Wenn aber jemand meine Frau gefragt hätte,
was Liebe sei,
hätte sie wohl zu weinen begonnen. (Seifert, 1984, S. 22)

Jaroslav Seifert lässt die Frage letztlich unbeantwortet, aber er bewirkt mit seinen aufrüttelnden Versen etwas Besonderes, und dieser Wirkung möchte ich nachspüren.

3. WELCHE WIRKUNG KÖNNEN GEDICHTE HERVORRUFEN?

In unserem überkommenen Schulunterricht wurden Gedichte häufig als Erziehungsmaßnahme missbraucht. Weil man den Unterricht gestört hatte, musste man beispielsweise Schillers „Glocke“ auswendig lernen. In den

meisten Fällen wurden die Gedichte dann seelenlos vorgetragen. In späteren Jahren tauchte im Unterricht ein Referendar auf, der sich mühevoll abmühte, den Schülern zur Abwechslung die moderne Lyrik vorzustellen, um zwei Wochen später unter persönlichen Qualen seine Lehramtsprüfung, zum Glück erfolgreich, abzuhalten.

Unter diesen Umständen fragt man sich, *was können Gedichte heute noch bewirken?*

Ein leuchtendes Beispiel stellt der chilenische Literaturnobelpreisträger Pablo Neruda (1904 - 1973) dar. 1969 war er zum chilenischen Präsidentschaftskandidaten nominiert worden. An einem regnerischen Tag hielt er in einem kleinen Dorf vor zweihundert Personen, die bis zu den Knöcheln im Matsch standen, eine Rede. Es waren sehr arme Menschen, deren elterliche Mittel kaum dazu ausgereicht hatten, ihnen eine ausreichende Schulbildung zu ermöglichen. Eher lustlos hielt der Dichter seine Ansprache, verließ dann die hölzerne Rednertribüne, als ihn die Menge, wie es Antonio Skármeta in seinem Buch „Mein Freund Neruda“ (Skármeta, 2004, Seite 21) beschreibt, mit folgenden Worten aufhielt:

„Gedichte, Gedichte, wir wollen Gedichte.“

Neruda ließ sich eine Minute bitten. Dann zog er ein Buch aus seiner Jackentasche. Wer war dieser Mann, dem es gelang ein ganzes Volk, nein eine ganze Welt mit seinen Gedichten zu verzaubern, ein Zauber, der bis heute ungebrochen anhält? Und wie ist es möglich, dass in den Buchhandlungen Deutschlands an Stellen, wo früher Gedichte standen, Geschenkartikel angeboten werden?

In seinem Buch „Mein Freund Neruda“ (ebd., S. 75) erzählt Antonio Skármeta, wie sich zwischen dem Briefträger Mario und dem berühmten chilenischen Dichter eine Freundschaft entwickelt. Der junge Mann richtet drängende Fragen an den weltberühmten Pablo Neruda. Er möchte erfahren, was das Besondere an Gedichten ist. Skármeta schildert eine ergreifende Szene, die sich zwischen den beiden ungleichen Männern abspielt.

Neruda trägt ein Gedicht vor, nämlich die

Ode an das Meer

Hier auf der Insel,
das Meer,
und wie viel Meer
bricht hervor jeden Augenblick

aus sich selber
o ja, sagt es, o ja,
o nein, o nein, o nein,
o ja, sagt es im Blauen,
im Schaum, im Wogenritt,
o nein, sagt es, o nein.
Kann nicht ruhig verharren,
Meer heiße ich, wiederholt es,
gegen einen Felsen schlagend,
ohne ihn überzeugen zu können,
dann
mit sieben grünen Zungen,
sieben grünen Haien,
sieben grünen Tigern,
sieben grünen Meeren
umwogt es ihn, küsst ihn,
benetzt ihn.

Anhand dieses noch viel längeren Gedichtes erläutert Neruda dem jungen Mario Begriffe wie „Metapher“ und „Rhythmus“. Nachdem der Dichter die Verse rezitiert hatte, ist der junge Mann wie berauscht, und Neruda fragt Mario:

„Na, wie findest du das“?
„Seltsam.“
„Seltsam. Du bist aber ein scharfer Kritiker!“
„Nein, Don Pablo. Das Gedicht ist nicht seltsam. Ich fühlte mich seltsam, als ich es Sie aufsagen hörte.“
„Mein lieber Mario, kannst du dich nicht etwas deutlicher ausdrücken? Ich habe nicht den ganzen Vormittag Zeit, deinen Worten zu lauschen:“
„Wie soll ich es Ihnen erklären? Als Sie das Gedicht aufsagten, gingen die Worte so hin und her, von her nach hin…“
„Wie das Meer eben“, sagt Neruda.
„Ja, genau, sie bewegten sich wie das Meer.“
„Das macht der Rhythmus.“
„Und ich fühle mich seltsam, weil mir von so viel Bewegung ganz schwindlig wurde.“
„Dir wurde schwindlig?“
„Ja. Ich fühlte mich wie ein Boot, das auf Ihren Worten schaukelt.“
„Wie ein Boot, das auf meinen Worten schaukelt.“
„Ja, genau.“
„Weißt du, was du da gemacht hast, Mario?“
„Was?“
„Eine Metapher.“

„Aber die ist doch nichts wert; sie ist mir ganz zufällig rausgerutscht."

Aus diesem kurzen Dialog erkennen wir das Geheimnis mancher Lyrik, die auf die Zuhörer eine körperliche Auswirkung ausübt. Sie fühlen sich wie berauscht von einer klapperschlangenhaft dahingleitenden Stimme. Das also kann große Lyrik bewirken. Es ist der Rausch, der durch den Rhythmus der Worte entsteht, an der Bewegung, der Modulation der Stimme, den geheimnisvollen Metaphern, die dennoch verständlich bleiben." (ebd., S. 77 ff.)

Wie aber entsteht dieser *geheimnisvolle Rhythmus*? Dazu möchte ich folgende Begebenheit, fernab linguistischer Feinheiten, berichten:

Anfang April 2020 sandte mir überraschend der Buchhändler, bei dem ich über Jahre meine Bücher gekauft hatte, Hölderlins Gedicht „Der Jüngling". Er bat mich, einige Zeilen über das Gedicht zu schreiben. Noch nie hatten wir miteinander schriftlich verkehrt. Ich war ein guter Kunde, mehr nicht. So zögerte ich, denn ich war mit anderen Dingen beschäftigt. Der Buchhändler stellte daraufhin enttäuscht fest:

„*Ich hatte schon geahnt, dass der Hölderlin-Text Sie nicht ‚anmacht'. Trotzdem wollte ich versuchen, allerdings eher für mich, eine Ehrenrettung für Hölderlin zu schreiben. Mich hatten die ersten drei Worte so ‚angeknipst', eben dieses ‚Ich sollte ruhn'? - Für mich war es ein Zugang zu Hölderlin, den ich vorher nicht hatte und darum war ich beglückt, wenigstens einen Teil seines Leidens zu verstehen."*

Dieses Schreiben rüttelte mich auf, und ich schickte ihm eine lange Interpretation. Am Schluss fügte ich hinzu:

„*Ich kannte das Gedicht nicht…. Erst jetzt ist mir bewusst geworden, weswegen Hölderlin 36 Jahre in seinem Turm verblieb. Auch dort schrieb er Gedichte, aber es gibt Gelehrte, die ihnen keinen Wert beimessen. Vermutlich war Hölderlin körperlich nicht in der Lage, sich gegen die Mächtigen der Zeit, gegen absolute Herrscher zu wehren. Der Beginn des Untergangs deutscher ‚Freiheit' vollzog sich nach Napoleons Niederlage in der Restitution, in der Niederschlagung des Frankfurter Parlaments. Hölderlins Gedicht ist ein einziger Aufschrei in einer geradezu großartigen dichterischen Tiefe*."

Im Tübinger Turm befindet sich das Hölderlin-Museum. Dort wird Hölderlins Ansicht zur Lyrik eingehend erläutert. Wie ein Musikstück hat auch ein Gedicht einen eigenen Rhythmus und ein eigenes Tempo. Beide, Rhythmus und Tempo haben ihren Ursprung in der menschlichen Bewegung. Bei Hölderlin wurde dies bis in seine Texte verfolgt. An seinen Gedichten könne man die Schritte

des rüstigen Fußwanderers ablesen. „*Auch im Erdgeschoss des Tübinger Turms hat er einen Gang von 42 Schuh Länge bekommen, den er alle Tage mit gewaltigen Schritten durchmaß“,* so berichtet Ernst Zimmer, sein Wirt. – Zur gleichen Zeit wird das Metronom erfunden.

Und nun zurück zum Buchhändler und zu der Frage, was Gedichte bewirken können. Er schrieb:

„*Ich dachte schon, ich hätte Sie mit meiner Hölderlin-Tümelei verärgert, weil ich so ungeduldig um eine Antwort gebeten habe, die Sie jetzt geschrieben haben und ich muss die Tastatur ein wenig beiseite legen und Ihnen ein Bravo zurufen und in die Hände klatschen! Im Übrigen habe ich den Hölderlin-Text auch an meinen ehemaligen Kollegen Benno …. geschickt, der sich zunächst ebenfalls zurückhaltend äußerte, dann aber zeitgleich mit Ihrem grandiosen Text meldete. Und wenn Sie damit einverstanden sind, möchte ich meinem Kollegen auch Ihre Deutung zukommen lassen. Unseren kurzen Briefwechsel, würde ich gerne in ein kleines feines Buch packen, wenn ich einen Verlag hätte.“*

Es kam nicht mehr dazu. Was ich damals nicht wusste: Der Buchhändler war schwer erkrankt und suchte in Hölderlins Gedichten seelische Linderung. Der Briefwechsel endete so plötzlich wie er begonnen hatte; denn der Buchhändler war gestorben. Es war das Ende eines langen Leides. Die einst so beliebte Buchhandlung war dem feindlichen Umfeld innerstädtischer Veränderungen zum Opfer gefallen. Der Buchhändler hatte buchstäblich den Boden unter seinen Füßen verloren. Und auch ich hatte einen Bezugspunkt verloren, einen Ort, wo ich die Bücher bekam, die ich benötigte. Aber ich hatte etwas Wichtiges gewonnen. Nochmals und nochmals beschäftigte ich mich mit der Verslehre. Wie so oft schon.

Der Jüngling
Ich sollte ruhn? Ich soll die Liebe zwingen,
Die feurigfroh nach hoher Schöne strebt?
Ich soll mein Schwanenlied am Grabe singen,
Wo ihr so gern lebendig uns begräbt?
O schonet mein! Allmächtig fortgezogen,
Muß immerhin des Lebens frische Flut
Mit Ungeduld im engen Bette wogen,
Bis sie im heimatlichen Meere ruht.
…..
Umsonst! mich hält die dürre Zeit vergebens,
Und mein Jahrhundert ist mir Züchtigung;

Ich sehne mich ins grüne Feld des Lebens
Und in den Himmel der Begeisterung;
Begrabt sie nur, ihr Toten, eure Toten,
Und preist das Menschenwerk und scheltet nur!
Doch reift in mir, so wie mein Herz geboten,
Die schöne, die lebendige Natur.

Nachdem wir nun zu wissen glauben, welche Wirkungen von einem Gedicht ausgehen können, wenden wir uns einem zentralen Thema zu, der Liebeslyrik.

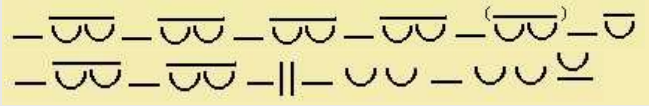
4. LIEBESLYRIK

Sie durchzieht seit griechischer und römischer Zeit die gesamte Lyrik. Denken wir nur an Catull, einen Dichter aus dem 1. Jh. nach Christus. Über sein Leben weiß man nicht viel, doch die erhaltenen 116 carmina (Gedichte), vor allem seine Liebesgedichte, machten ihn unsterblich.

Carl Orff vertonte seine Gedichte, die Catulli carmina. Das Gedicht 85 – ist zwar sehr kurz, greift aber ein grundlegend menschliches Thema auf: Hass und Liebe:

1 Odi et amo. quare id faciam, fortasse requiris.	Hassen und lieben zugleich muss ich. - Wie das? wenn ich's wüsste!
2 nescio, sed fieri sentio et excrucior.	Aber ich fühl's, und das Herz möchte zerreißen in mir.

Versmaß: **Elegisches Distichon** *Übersetzung*: **E. Mörike, 17**



Die deutsche Liebeslyrik reicht bis ins frühe Mittelalter zurück, wenn man an die Minnelyrik denkt. Gerade sie verband Text und Musik miteinander. So verwundert es nicht, wenn Goethe eine seiner Balladen mit folgenden Worten beginnt:

Wir singen und sagen vom Grafen so gern…

Dieses Singen müssen wir wörtlich nehmen; Alles, was zur Volksdichtung gehört, ist einmal gesungen worden. Die anonymen Balladendichter begnügten

sich nicht mit dem Text, sondern erfanden eine Melodie dazu. Brecht – zusammen mit Kurt Weill – setzten auf ihre Weise diese Tradition fort (Piontek, 1968, S. 7).

Allerdings fragt sich mancher unter uns, ob Lyrik, insbesondere Liebeslyrik in einer Zeit, in der wir uns mit der – mehr oder minder aufgezwungenen Genderproblematik beschäftigen müssen – *überhaupt noch möglich* ist. Offensichtlich trägt ein verändertes Gesellschaftsbild wesentlich dazu bei, ungewöhnliche sprachliche Hürden aufzubauen.

Im Jahre 1961 ging Karl Krolow (1915-1999) einer ähnlichen Fragestellung in einer berühmten Abhandlung über die Beschaffenheit von Liebesgedichten nach (Krolow, 1961).

Die beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg, auf die er sich hauptsächlich bezieht, gehören nach seiner Auffassung nicht zur *„Zeit der schlagenden Herzen" und der „stürmischen Erklärungen". Vielmehr sei die Lyrik von „Unsicherheit und Unruhe" erfüllt, und das liege vor allem an den Widersprüchen zwischen den Gefühlen des Einzelnen und dem „Schwinden des Persönlichen in der modernen Massengesellschaft". Damit werde die Liebesdichtung als individuelle Bekenntnisliteratur in der anonymen Öffentlichkeit nahezu unmöglich. Er zieht daraus den Schluss, dass Gefühlsmitteilungen in der Poesie sehr distanziert erfolgen müssten, um Sentimentalität und „aufdringliche Privatheit" zu vermeiden. Das Gedicht solle eine grundsätzliche „Scham" bewahren und dürfe nicht zur seelischen „Intimitätenschau" verkommen.*

Gerade diese Eigenschaften zeichnet Karl Krolows Gedicht „Danach“ aus, ein, wie sich zeigt, scheinbar sehr persönliches Gedicht:

Danach

Was ist es, das sich ändert, wenn du gehst?
Der Vorhang weht wie sonst vom Fenster in das Zimmer.
Wenn wir zusammen waren, blieb es immer
so ähnlich. Zwischen Tür und Angel drehst

du dich noch einmal um. Du stehst
als schmaler Schatten da in dem Geflimmer
von Licht und Dunkel. Und es ist ein Schimmer
von Glück in deinen Augen. Doch du wehst

schon fort, ein Schatten, in die Nacht

hinausgetrieben. Nichts war ausgemacht:
kein Bleiben. Doch ich spüre deine Nähe

nun stärker, je entfernter du jetzt bist.
Ich will nicht glauben, daß du ganz vergißt,
was auch immer danach mit dir geschähe. (Krolow, 1997, S. 38)

In der äußeren Form handelt es sich um ein Sonett mit den üblichen zwei vierzeiligen und zwei dreizeiligen Strophen. Aber: Krolow löst sich von der strengen klassischen Reimform, wie ohnehin Sonette heute höchst unterschiedlich ausgeprägt sind. In den beiden ersten Strophen tauchen die Reimformen „abba" auf, während die beiden Dreizeiler das Schema „ccd - eed" aufweisen. Das jambische Gedicht weist zwar eine klare Form auf, deutet aber dennoch auf Grund seiner Struktur darauf hin, das geschilderte Liebeserlebnis sei brüchig, möglicherweise nicht von Dauer.

Allerdings fällt auf, dass gerade dieses Gedicht mit Krolows früheren, teilweise hermetisch verschlüsselten Gedichten nicht zu vergleichen ist. Die Vielzahl der Metaphern, der fehlende Reim in früheren Gedichten lassen den Leser nur mühsam zum eigentlichen Inhalt vordringen. Dieses Gedicht aber, letztlich eine Art „Erzählgedicht", beschreibt völlig verständlich eine kurze Begebenheit.

Der Dichter Heinz Piontek (1925-2003) war es, der drei Jahre später – 1964 - in einer bemerkenswerten Gedichtsammlung nachwies, in der modernen Lyrik sei eine wesentliche Veränderung erfolgt. Aus der ehemals weit verbreiteten Ballade habe sich das sogenannte *Erzählgedicht* entwickelt. Es gibt kaum eine bedeutende Schriftstellerpersönlichkeit, die nicht dieser Entwicklung in Teilen folgte. Worin aber besteht die Besonderheit an Erzählgedichten? Es ist unter anderem der *Zeilensprung (Enjambement).* Die Sätze fließen über das Zeilenende hinaus und ermöglichen so überraschende Reimschemata. Schon Apollinaire und Rilke – und nach ihnen viele andere – vervollkommneten diese Entwicklung der modernen Lyrik.

Was aber schildert uns dieses melodische Gedicht, das präzise dem Postulat Krolows folgt? Fast skizzenhaft wird das Ende eines Zusammenseins beschrieben. Keine einzige Intimität wird erwähnt, und dennoch entsteht unter den ausgefeilten, vokalreichen Reimen ein Bild momentanen Zaubers, einer Beziehung zwischen zwei Menschen, denen die Ungewissheit bleibt, denn „nichts war ausgemacht" unter ihnen. Dennoch bleibt die Hoffnung, dass das Flüchtige nicht verloren geht, sondern sich als Erinnerung verfestigt. Es ist die besondere Form des Sonetts, die stets in der zweiten Hälfte einen Wandel anzeigt. Der Erzähler, das lyrische Ich, vermag nicht zu glauben, die geliebte

Person könne den Zauber des Moments vergessen. Daher erklärt sich auch der Wechsel aus dem Indikativ Präsens in den Konjunktiv. Karl Krolows Gedicht vermittelt eben keine „Intimitätenschau“, sondern trotz aller Erzähldistanz – Zuversicht.

Dieses Gedicht Krolows trug ich im Rahmen einer Diskussionsrunde vor, an der auch jener eingangs erwähnte pensionierte und verwitwete alte Verwaltungsrichter teilnahm. Tage später bat er mich, ihm den Text des Gedichts zu senden. Er sei zutiefst beeindruckt gewesen. Dieser harte Mann, der so streng über Lyriker urteilt, war dem Zauber dieses Liebesgedichts erlegen. Sein eiskaltes Verstandesdenken wurde Opfer einer tief empfundenen Regung, die er offensichtlich als Witwer schon lange vermisste, die Zuneigung eines liebenden Menschen, seiner Frau.

Dies ist ein beredtes Beispiel dafür, dass Gedichte, gerade Liebesgedichte, eine tiefe Wirkung hervorrufen können. Sie beruht keineswegs nur auf der ausgeklügelten Versform, kunstvollen Reimen oder in einer hoffnungsfrohen Thematik, sondern in der *Allgemeingültigkeit* des Gedichts.

Mit drei weiteren Gedichten möchte ich die Betrachtung über Liebeslyrik abrunden:

Zunächst soll die Geschichte des Gedichts „On Raglan Road“ des Iren Patrick Kavanagh behandelt werden. Der Dichter (1904-1967) wurde in dem winzigen Dörfchen Inniskeen (Grafschaft Monoghan) als Sohn eines Landwirts geboren. Mit 13 Jahren musste er die Schule verlassen, um zum Unterhalt der Familie beizutragen. 1931 wanderte er 129 Kilometer nach Dublin. Dort fand er einen Förderer. Indes seine Versuche, als Dichter Fuß zu fassen, blieben begrenzt. Sein längstes Gedicht „The Great Hunger“ – „Der große Hunger“ – erschien zwar 1938, aber eine weitere Veröffentlichung wurde von Oliver St. John Gogarty (1878-1957) verhindert. Gogarty war befreundet mit Yeats, war Freiheitskämpfer, Schriftsteller, 14 Jahre Senator im irischen Parlament, ein Lebemann. In James Joyce‘ weltberühmten Roman „Ulysses“ taucht er als Buck Mulligan im ersten Kapitel auf. Auf Seite 8 legt ihm Joyce folgende Worte in den Mund: „Mein Name ist absurd: Malachi Mulligan, zwei Daktylen. Flott und sonnig wie der Buck, der Bock und Lebemann.“ (Joyce, [1980]. S. 8) Die Maßnahme Gogartys traf den mit ständiger Armut kämpfenden Dichter, dem stets seine bäuerliche Herkunft vorgehalten wurde, tief.

Eines Herbsttages jedoch trat eine junge Frau mit rabenschwarzem Haar in sein Leben: Es handelte sich um die 22-jährige Hilda Moriarty aus Dingle. Sie studierte in Dublin Medizin. Als der Dichter sie auf der „Raglan Road“ auf dem

täglichen Weg zur Universität erblickte, war es sofort um ihn geschehen, kein Wunder; denn sie galt damals als eine der zwei schönsten Frauen Irlands – die andere war die Schauspielerin Kathleen Ryan. Der Dichter freundete sich mit ihr an. Hilda Moriarty duldete es; denn Kavanagh galt in eingeweihten Kreisen als großer Dichter. Ich fasse die traurige Liebesgeschichte kurz zusammen. Der Dichter bat um ihre Hand mit den Worten: „I will immortalise you in poetry, Hilda - ich mache dich in der Poesie unsterblich." Hilda lehnte ab, hielt aber Kontakt zu ihm.

Er schrieb das Gedicht, das schließlich den Titel „On Raglan Road" (Auf der Raglan Straße) erhielt, doch lange wurde nichts aus der Idee, Hilda mit einem Liebeslied ein Denkmal zu setzen. Das änderte sich erst, als Kavanagh eines Abends in der Dubliner Bar „The Bailey"auf Luke Kelly von den „Dubliners" traf, einen Mann mit hervorragender Singstimme. Der Dichter nutzte seine Chance und stellte ihm das Gedicht mitsamt Melodie mit den Worten vor: „Ich hab' ein Lied für dich." Es war eine alte irische Melodie mit dem Titel *Dawning of the Day,* ein Folk-Song aus dem Jahre 1847, dessen ursprünglicher Text in gälischer Sprache verfasst ist. Aber die Zeilen Kavanaghs Gedichts passen perfekt zur Melodie. Und der Dichter wollte seine Verse ganz bewusst auch als Lied veröffentlichen. Luke Kelly nutze die Chance und nahm den Song dankend an. Im Jahre 1971 veröffentlichten die „Dubliners" das Lied unter dem Namen *On Raglan Road.* Patrick Kavanagh hatte seine Vision erfüllt.

Und dies ist die erste Strophe

Auf der Raglan Road, ein Herbsttag war's; ich sah sie und hab' gleich gewusst,

ihr dunkles Haar legt ne Schlinge, klar, und daß du's noch bereuen musst,

und doch ging ich den Weg weiter wie gebannt, hab' stolz der Gefahr ins Auge geschaut.

Soll der Schmerz doch, ich dachte, ein Blatt sein, das sachte fällt, wenn der Abend graut.

Heute gilt „On Raglan Road" als die schönste Ballade Irlands – wie eine Umfrage im Jahre 2019 bestätigte. – Die wohl größte Ehre wurde Kavanagh zuteil, als man seine Heimat umbenannte – wie Jahrzehnte zuvor im Falle des Dichters Yeats. Nun gibt es in Irland Yeats County und – *Kavanagh County.* Mir scheint, es ist kaum vorstellbar, in Deutschland könnte so etwas geschehen.

Nun zu einem noch bedeutenderen Beispiel. Es wurde zu einem Weltschlager: *Lili Marleen.* Der in Hamburg geborene Hans Leip (1893-1983) verfasste die

ersten drei Strophen des Gedichts in der Nacht vom 3. zum 4. April 1915 (Ostersonntag) vor seiner Abordnung an die russische Front während seiner Wache vor der Garde-Füsilier-Kaserne in Berlin. Zwei weitere Strophen fügte er später für die Veröffentlichung unter dem Titel „Lied eines jungen Wachtpostens seiner Gedichtsammlung „Die kleine Hafenorgel“ (1937) hinzu. Zwei Jahre später (1939) vertonte Norbert Schultze (1911-2002) das Gedicht. Im Zweiten Weltkrieg wurde das Lied über den Soldatensender Belgrad europaweit jeweils bei Sendeschluss um 22 Uhr gespielt, gesungen von Lale Andersen, sowohl auf deutscher wie auf englisch-amerikanischer Seite der Fronten gehört.

Im Jahre 1942 fiel Lale Andersen bei den Machthabern des Dritten Reichs jedoch in Ungnade, da sie es ablehnte, das Warschauer Ghetto zu besichtigen. Außerdem war bekannt geworden, dass sie Briefe an Emigranten in die Schweiz geschrieben hatte. Sie wurde aus der Reichskulturkammer ausgeschlossen und entging knapp einer Deportation in ein KZ. Ihre Schallplattenaufnahmen durften nicht mehr im Rundfunk gesendet werden. Das Regime begründete diese Maßnahme damit, es handele sich um einen morbiden und depressiven Text, der wehrkraftzersetzend sei.

Vier Jahre nach dem Krieg erbat sich Winston Churchill das Lied von einer Tanzkapelle an der Riviera. Und General Eisenhower sagte, *Hans Leip* sei der *einzige Deutsche* gewesen, der während des Kriegs der ganzen Welt Freude gemacht habe. Seltsamerweise geriet auch Hans Leip ein wenig ins Visier der ewig „In-Frage-stellenden Kritiker“. Ihm wird vorgeworfen, einen Mittelweg gewählt und sich nicht entschieden gegen das Unrechtsystem gestellt zu haben.

Wie dem auch sei, das Gedicht machte „seinen Weg“. Aber warum war ihm in seiner vertonten Version ein weltumfassender Erfolg beschieden? Es wird die Sorge eines Soldaten geschildert, der kurz vor seinem lebensentscheidenden Kriegseinsatz steht und während seiner nächtlichen Wache darüber nachsinnt, ob er je zurückkehren und seine große Liebe wiedersehen wird. Woran könnte ein junger Mann in solcher Lage denn sonst denken?

Äußerlich betrachtet, handelt es sich um fünf siebenzeilige Strophen. Die Verszeilen folgen keinem festen Metrum, während die Strophen ein gleiches Reimschema aufweisen, nämlich: ababccc. Den verführerischen Reiz macht die volkstümliche Wortwahl aus, auch die kunstvolle Satzumstellung jeweils in der dritten Verszeile der einzelnen Strophen. Die stets reimgleichen drei letzten Verszeilen in jeder Strophe vertiefen zudem die Singbarkeit des ergreifenden Textes. Das, schlicht gesagt, ist das Geheimnis eines großen Gedichts.

Lili Marleen (Lied eines jungen Wachsoldaten)
Vor der Kaserne vor dem großen Tor
stand eine Laterne,
und steht sie noch davor,
so wolln wir uns da wiedersehn,
bei der Laterne wolln wir stehn,
wie einst, Lili Marleen.

Unsre beiden Schatten
sahn wie einer aus,
daß wir so lieb uns hatten,
das sah man gleich daraus.
Und alle Leute solln es sehen,
wenn wir bei der Laterne stehn
wie einst Lili Marleen.

Schon rief der Posten:
Sie blasen Zapfenstreich;
es kann drei Tage kosten! –
Kamerad, ich komm ja gleich. –
Da sagten wir auf Wiedersehn.
Wie gerne wollt ich mit dir gehen,
mit dir Lili Marleen.

Deine Schritte kennt sie,
deinen zieren Gang,
alle Abend brennt sie,
mich vergaß sie lang.
Und sollte mir ein Leids geschehn,
wer wird bei der Laterne stehn
mit dir Lili Marleen?

Aus dem stillen Raume,
aus der Erde Grund,
hebt sich wie im Traume
dein verliebter Mund
Wenn sich die späten Nebel drehn
werd‘ ich bei der Laterne stehn,
wie einst Lili Marleen.

Lyrik und Bossa Nova

Ein Lied geht vielen Menschen seit Jahrzehnten nicht mehr aus dem Ohr. Seit 1962 gibt es unzählige Versionen. Es scheint undenkbar, je könnte es seine magische Wirkung verlieren. Wie auch immer das Lied entstand, ob Dichter und Komponist, in der Bar *Veloso* in Rio de Janeiro sitzend, ein 17-jähriges grünäugiges Mädchen (Heloísa Pinto) mit wallenden Haaren beobachteten, das tagtäglich in Ipanema die *Rua Montenegro* zum Meer entlang ging und, sofort zu Papier und Bleistift griffen, um zu dichten und zu komponieren, mag dahinstehen. In Wahrheit verhielt es sich anders, obwohl der Dichter, Diplomat und Sänger *Vinícius de Moraes* (1913-1980) sowie der Komponist *Antônio Carlos "Tom" Jobim* (1927-1994) viel gemeinsame Zeit in den Bars Ipanemas verbrachten. Dass sowohl Vinícius de Moraes als auch Jobim das Mädchen oft sahen, steht fest. Die Bar, die heute „Garota de Ipanema" heißt, bietet einen guten Überblick auf das Geschehen an der Straße, wie meine Frau Hana und ich im August 1979 feststellten. Von dort sind es nur wenige Schritte bis zum Atlantik mit dem Blick auf den Zuckerhut. Außerdem hatte der berühmte Dichter Vinícius ein gutes Auge für hübsche Frauen. Zahlreiche Liebesgedichte flossen ihm geradezu aus der Feder, nicht ohne Grund; denn er war 8-mal verheiratet.

Lange schon hatte der Dichter die Handlung für ein Musical *Dirigível* (Das Luftschiff) fertig im Kopf, aber den Text noch nicht niedergeschrieben – bis auf ein Gedicht, das eine vorübergehende junge Frau mit wiegenden Hüften beschreibt. Diesen ersten Text verwarfen die beiden, und Vinícius de Moraes verfasste eine fast vollständig umgearbeitete neue Version. Nur das Grundmotiv behielt er bei – ein etwas melancholischer Betrachter reflektiert über eine vorbeigehende, ihn bezaubernde junge Frau. Da er zu Jobims, schon fertiger Musik, Worte hatte setzen müssen, blieben Metrum und Reimschema unverändert: aabccb.

Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça
É ela menina que vem que passa
num doce balanço caminho do mar.
Moça do corpo dourado do sol de Ipanema,
O seu balançado é mais que um poema.
É a coisa mais linda que eu ja vi passar.

> „Schau, was für ein schöner Anblick, so voller Anmut, ist dieses Mädchen,

das dort wiegenden Schrittes auf ihrem Weg zum Meer vorübergeht.

Mädchen, dessen Körper die Sonne von Ipanema vergoldet hat,

ihr Gang ist vollendeter als ein Gedicht,

sie ist das Schönste, was ich je vorbeigehen sah!“

Leider gibt es keine gleichwertige deutsche Übersetzung. Auch die eingängige englische Übersetzung von Gimbel erreicht nicht ansatzweise die poetische Tiefe des ursprünglichen Textes. Spricht man aber Brasilianer auf dieses weltbekannte Lied an, so rezitieren sie, wie von Zauberhand geleitet, die Worte des Dichters Vinícius de Moraes.

Seine Wirkung beruht darauf, dass in Brasilien ein Grundsatz gilt. Eine gute Melodie ohne guten Text findet keinen Anklang. Leider blieb „Garota de Ipanema“ das letzte gemeinsame Werk; denn wegen des brasilianischen Militärputsches 1964 emigrierte Jobim nach Amerika.

Was noch zu erwähnen bleibt: Der internationale Flughafen der Stadt Rio de Janeiro wurde 1999 in *„Flughafen Rio de Janeiro-Antônio Carlos Jobim*“ umbenannt. Am Strand steht seit 2014 ein Denkmal für Jobim.

5. LANDSCHAFT UND LYRIK SOWIE NEUE SACHLICHKEIT

Sie ist eine Richtung der Literatur während der Weimarer Republik (1919-1933). In den ihr zugerechneten Werken ist die zwischen den Weltkriegen hervortretende Tendenz zu illusionslos-nüchterner Darstellung von Gesellschaft, Erotik, Technik und Weltwirtschaftskrise erkennbar. Die Wortwahl in diesen Gedichten war betont nüchtern und allgemein verständlich. Daher bezeichnete man sie auch als „Gebrauchslyrik“. Dieser Richtung gehören unter anderem Bertolt Brecht, Mascha Kaléko, Erich Kästner, Joachim Ringelnatz und Kurt Tucholsky an. Der Niedergang der *Neuen Sachlichkeit* begann mit der Weltwirtschaftskrise 1929 und fand ihr Ende mit der Machtübernahme 1933 durch die Nationalsozialisten. Der demokratiefreundliche Gehalt der Schriften der Autoren der *Neuen Sachlichkeit* führte zur Verbrennung ihrer Bücher, teils auch zur Verhaftung der Autoren, denen es nicht gelungen war, rechtzeitig ins Exil zu flüchten.

Der Handstand auf der Loreley (nach einer wahren Begebenheit)

Die Loreley, bekannt als Fee und Felsen,
ist jener Fleck am Rhein, nicht weit von Bingen,

wo früher Schiffer mit verdrehten Hälsen,
von blonden Haaren schwärmend, untergingen.

Wir wandeln uns. Die Schiffer inbegriffen.
Der Rhein ist reguliert und eingedämmt.
Die Zeit vergeht. Man stirbt nicht mehr beim Schiffen,
bloß weil ein blondes Weib sich dauernd kämmt.

Nichtsdestotrotz geschieht auch heutzutage
noch manches, was der Steinzeit ähnlich sieht.
So alt ist keine deutsche Heldensage,
daß sie nicht doch noch Helden nach sich zieht.

Erst neulich machte auf der Loreley
hoch überm Rhein ein Turner einen Handstand!
Von allen Dampfern tönte Angstgeschrei,
als er kopfüber oben auf der Wand stand.

Er stand, als ob er auf dem Barren stünde.
Mit hohlem Kreuz. Und lustbetonten Zügen.
Man fragte nicht: Was hatte er für Gründe?
Er war ein Held. Das dürfte wohl genügen.

Er stand, verkehrt, im Abendsonnenscheine.
Da trübte Wehmut seinen Turnerblick.
Er dachte an die Loreley von Heine.
Und stürzte ab. Und brach sich das Genick.

Er starb als Held. Man muß ihn nicht beweinen.
Sein Handstand war vom Schicksal überstrahlt.
Ein Augenblick mit zwei gehobnen Beinen
ist nicht zu teuer mit dem Tod bezahlt!

P.S. Eins wäre allerdings noch nachzutragen:
Der Turner hinterließ uns Frau und Kind.
Hinwiederum, man soll sie nicht beklagen.
Weil im Bezirk der Helden und der Sagen
die Überlebenden nicht wichtig sind.

Kästners satirische Ballade ist in Anlehnung zu Heinrich Heines „Loreley“ zu betrachten. Als Gestaltungsmittel benutzt er die Übertreibung, so in der 5. Strophe „lustbetonten Zügen“, das Pathos in der vorletzten Strophe: „sein Handstand war vom Schicksal überstrahlt“ und am Ende auch die satirische Verfremdung von Schillers Zitat aus dem Drama „Don Carlos“: „Ein Augenblick, gelebt im Paradies, wird nicht zu teuer mit dem Tode gebüßt“. Das Gedicht wurde 1932 geschrieben, zu einem Zeitpunkt, als sich die Demokratie

dem Ende zuneigte und Großspurigkeit sowie falsches Heldentum zu neuer Blüte heranreifte. Dem verständigen Leser leuchtete sehr schnell ein, dass dieses Gedicht nicht nur eine satirische Abrechnung mit dem aufkommenden Nationalsozialismus bedeutete, sondern ihn öffentlich lächerlich machte. Dieses wie jedes andere Unrechtssystem duldet aber weder Spaß noch hintersinnige Satire. Die meisten Schriftsteller und Dichter mussten ihre Heimat verlassen oder wurden mit Publikationsverbot „bestraft", wenn nicht noch Schlimmeres geschah.

Wir können also messerscharf schließen, Dichtung ist eine „*gefahrgeneigte Tätigkeit*". Somit können wir weitere Dichtungen unter diesem Blickwinkel betrachten.

5.1. Über Gefahren, denen sich die Dichter aussetzen

Dichtung ist also alles andere als ungefährlich, wie allgemein bekannt. In den Gefängnissen dieser Welt saßen oder sitzen viele Schriftsteller ein. Dieses Phänomen ist so alt wie die Dichtung selbst. Der römische Dichter Ovid (43 v. Chr. – 17 n. Chr.) wurde im Jahre 8 n. Chr. von Kaiser Augustus, der auf Sittenstrenge bedacht war, nach Tomis (heute Constanta in Rumänien) verbannt.

Verhielten sich Dichter und Schriftsteller, wie geschildert, nicht systemkonform, so richteten sich die Argusaugen der politischen Beobachtungsposten auf sie. Man brandmarkte ihre Kunst als „entartet", und danach arteten die politischen Maßnahmen in Verbote aus oder ihre Bücher wurden verbrannt.

Andere erhielten Auftrittsverbot, wie Joachim Ringelnatz (1883-1934). Er, der auf seine öffentlichen Vorträge angewiesen war, verarmte völlig und starb.

Betrachten wir Ringelnatz' Lyrik doch einmal aus einer anderen Sicht. Ringelnatz, der in seiner Jugend ein „enfant terrible" war, trug seine Gedichte in vielen deutschen Städten vor. Er war im Grunde genommen ein Rastloser. So verwundert nicht, wenn er auch Gedichte wie dieses schrieb:

Vorm Brunnen in Wimpfen

Du bist kein du,
Wasser. - Hättest nicht Ruh,
Mich auszuhören.

Ihr fließet immerzu
Und immer weiter und möglichst weit.

Wie euch der Brunnen aus eisernen Röhren
In den heißen Althäuserplatz speit,
Erdengeläutert und ausgekühlt;
Da ihr alte und neue Zeit
Und den Himmel abkonterfeit, -

Siehet mein durstiges Staunen
In euch doch immerzu andre.
Immer wieder mit über den Rand gespült,
Fängt es aus eurem Raunen
Nur eines auf: Wandre!

Von euch möcht ich trinken.

Ihr würdet lau, wenn ihr stehen bliebt,
Ihr würdet trüb. Ihr würdet verweilend
Faulen und stinken.

Was kümmert's euch, daß ein Mensch euch liebt.
Dauernd zerteilt euch selber enteilend,
Seid ihr getrieben ein treibendes
Ganzes, rein Bleibendes. (Ringelnatz, 1977, S. 142)

Wir kennen Ringelnatz als einen hintergründig heiteren Dichter. Dieses Gedicht jedoch lässt erahnen, dass das Leben aus der Sicht des Dichters keineswegs heiter verlief, sondern als eine ständig sich verändernde Wirklichkeit, verbunden mit der Sorge, das Nötigste zum Lebensunterhalt durch seine Dichtung im wahren Sinne des Wortes zu erwirtschaften.

Formell, und vor allem optisch, erscheint dieses Gedicht uneinheitlich, „unruhig" zu sein. Es ist zudem sprachlich einfach gestaltet und doch wunderbar gereimt. Ein festes Metrum wählte Ringelnatz nicht, sondern schrieb es in freien Rhythmen. Er schildert, wie das strömende Wasser „nicht zur Ruh" kommt. Die Unruhe der stetigen Veränderung drückt sich folglich in den Zeilenlängen der einzelnen Strophen aus. Die teilweise artistischen Reime sind nicht paarweise angeordnet, sondern finden einige Zeilen später zueinander. Das Wasser gilt hier als Metapher für das sich unablässig ändernde Leben, das Ringelnatz als Erkenntnis in den beiden letzten Zeilen zusammenfasst: *Das Leben als ein treibendes Ganzes, rein Bleibendes.*

Betrachtet man auf diese Weise dieses Gedicht, erkennt man dessen Schönheit: seine zwei Ebenen, die Beobachtung und die Erkenntnis daraus.

5.2. Naturlyrik und innere Emigration

Indirekt gehörte auch Wilhelm Lehmann (1882-1968) zu jenen Dichtern, die vom national-sozialistischen Leben in ihrem Schaffen eingeengt wurden. Der in Venezuela geborene Sohn eines Lübecker Kaufmanns wurde Gymnasiallehrer. Von 1923-1947 unterrichtete er in Eckernförde Deutsch und Englisch. Während des Ersten Weltkrieges desertierte Lehmann in englische Kriegsgefangenenschaft. Aus seinen Kriegserfahrungen entstand der Roman *Der Überläufer*, den Lehmann bereits 1925 -27 schrieb, der aber, vor allem wegen der brisanten Thematik „Desertion", erst 1962 innerhalb der ersten Lehmann-Werkausgabe veröffentlicht werden konnte. Aus für einen ehemaligen Deserteur des Ersten Weltkrieges nicht unberechtigter „Sorge um seinen Beruf und seinen Beamtenstatus", um den er lange Jahre gekämpft hatte, trat Lehmann am 1. Mai 1933, also sehr bald nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten, „gegen seine innersten Überzeugungen" in die NSDAP ein, ohne jedoch jemals Sympathien für das neue Regime zu haben oder sich in anderer Weise dafür zu engagieren oder sich davon vereinnahmen zu lassen.

Obwohl Lehmann nur „ein nominelles Mitglied der NSDAP" und „wahrhaftig kein ‚Nazi' war, wurde über ihn wegen dieser Parteimitgliedschaft 1945 zunächst ein Publikationsverbot verhängt, das aber spätestens 1946 entfiel.

Lehmann, der mit Oskar Loerke befreundet war, sah sich zur Zeit der Studentenbewegung erneuter Kritik ausgesetzt. Ihm wurde Opportunismus und seine Mitgliedschaft in der NSDAP vorgeworfen. Als Folge dessen geriet Lehmann und seine als apolitisch angesehene Lyrik in Vergessenheit. Man stufte ihn als jemanden ein, der nur als Vertreter der Naturlyrik galt, aber in einer Zeit politische Unruhen als nicht mehr dem Zeitgeist entsprach.

Oft wird Naturlyrik als Mittel und Ausdruck der „Inneren Emigration" angesehen. Lehmann gehört, trotz seiner NSDAP-Mitgliedschaft, in die Reihe der „Unerwünschten Autoren" im Dritten Reich und publizierte in einem Widerstands-Verlag. Dennoch konnte Lehmann sich und seinem lyrischen Konzept auch unter der Nazi-Diktatur treu bleiben; seine Lyrik ist gerade nicht Folge der politischen Verhältnisse, sondern Ausdruck seines Kunstverständnisses. Er wird im Allgemeinen der Bewegung der „Inneren Emigration" zugerechnet (vgl. Götz, 2009).

Die über Lehmann geäußerten Kritiken und Einstufungen grenzen an Überheblichkeit und fehlende Kenntnis. Karl Krolow notiert in seinem Nachwort zum in der Bibliothek Suhrkamp erschienenen Buch *Gedichte: Lehmann genoss die Genauigkeit, auch die Genauigkeit seiner Kenntnisse,*

Bildung, Herkunft, Vorbilder, von der Antike über Goethe bis zur Droste-Hülshoff und Oskar Loerke. Er gab dem Bisherigen eine Wendung ins Genaue. Er mogelte sich nicht mit Impressionen durch; er bezog ein … in seine entlegene schleswig-holsteinische Landschaft, in der er lebte. (Lehmann, 1977, S. 142)

Und nun genießen wir einige Strophen des kunstvoll gestalteten Gedichts:

Antibes
War ich einst in Antibes?
Das Meer liebkost die Türe,
und Feigen modelliert
Das Licht der Cote d'Azur.

Für seinen Marktplatz kocht
Pfirsich und Pflaume gar.
In seine Säfte taucht
Den Pinsel Renoir.

Wo Fisch und Wein mich laben,
Snackbars der Colonnaden,
Plakate durcheinander
Zu milkshake, thé portable
Blüht immer Oleander,
spricht immer alte Fabel.
Der Hof des Schlosses schatzt
Gestürzte Architrave;
Aus heißem Felsen steigt
Aloe und Agave.

Das Schloß Grimaldi stürmt
Nicht mehr der Sarazene,
An seine Wände hängt,
Picasso heitre Szene.

5.3. Die Macht der schönen Sprache - Dylan Thomas

Ein Musterbeispiel sprachlicher Finesse stellt das Gedicht „The Hunchback in the Park" des walisischen Dichters Dylan Thomas (1914-1953) sowohl im englischen Original wie im Deutschen dar. Dylan Thomas erlangte posthum mit seinem Hörspiel „Unter dem Milchwald" Weltruhm. Dieses Hörspiel und viele Gedichte von Dylan Thomas übertrug der österreichische Dichter jüdischer Herkunft Erich Fried (1921-1988). Sowohl das Hörspiel als auch die

Gedichte zwangen Fried zu gleichrangiger, meisterhafter Übertragung. An einer Buchausgabe einiger Gedichte arbeitete er ganze 12 Jahre, suchte auch Dylan Thomas auf.

Drei Strophen des Gedichts müssen genügen, um die großartige Leistung Erich Frieds aufzuzeigen:

Der Bucklige im Park
Der Bucklige im Park,
ein Mister, den man alleinließ,
eingepfercht zwischen Bäumen und Wasser,
vom Öffnen der Gartenschleuse,
die Bäume und Wasser einließ,
bis zum Ruf der Abendglocke, den Park zu verlassen.

Aß Brot aus einer Zeitung,
trank Wasser aus dem Becher an der Kette,
den die Kinder mit Sand vollschütten.
im Brunnenbecken, wo mein Schiff schwamm um die Wette.
Er schlief bei Nacht in einer Hundehütte,
doch niemand, der ihn angekettet hätte.

Wie die Parkvogel kam er zeitig
wie das Wasser setzte er sich hin
Und Mister – He Mister riefen
Die Stadtschulschwänzer ihn
Um dann weiter geschmeidig
Außer Rufweite zu fliehn…

Dieses siebenstrophige Gedicht schildert eine uns scheinbar alltägliche Szene, den erbärmlichen Tagesablauf eines Buckligen, eines Menschen, den man damals wie heute am Rande der Gesellschaft sieht, wenn er denn je eine Heimat hat. Dylan Thomas erkennt in dem Buckligen nicht nur den verletzlichen Menschen, sondern beschreibt ihn in einer Sprache, die ihresgleichen sucht, bedenkt man, über wen er in diesem Gedicht berichtet. Die geraffte Schönheit der experimentell-expressiven Sprache führt uns zwar die Armseligkeit dieses Mannes vor Augen, überhöht aber gleichzeitig sein bedauernswertes Schicksal. Das Hässliche wird sprachlich schön, so erschreckend das Schicksal dieses Menschen ist. Und doch: gerade wegen dieser sprachlichen Akrobatik, dieser lautlichen Glanzleistung empfinden wir Mitleid.

Dylan Thomas trat oft im Rundfunk auf. Mit seiner schönen, sonoren Stimme trug er eigene und fremde Gedichte vor. Er schrieb auch darüber, wie man

Gedichte vorträgt, und in der Tat war seine Vortragsweise eigenartig für deutsche Ohren. Aber, und das ist das Verblüffende, auch William Butler Yeats und Richard Burton, der ebenfalls Gedichte rezitierte, verfuhr in ähnlicher Weise.

6. ÜBER DEN UMGANG MIT GEDICHTEN

Es gibt zahlreiche Dichter, die sich ironisch mit der Frage beschäftigten, wie man mit Gedichten umgehen soll. Einer von ihnen ist Axel Kutsch (1945-2025), Herausgeber zahlreicher Gedichtanthologien. Sein Gedicht „Feier des Wortes“ wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt und auch im SWR ausgestrahlt.

Feier des Wortes

Bevor Sie dieses Gedicht betreten,
ziehen Sie sich bitte die Schuhe aus.
Sie werden vom Autor darum gebeten.
Sparen Sie am Ende nicht mit Applaus.

Haben Sie sich schon die Hände gewaschen?
Nein? Dann wird es aber höchste Zeit.
Begegnen Sie Dichtung nicht mit der laschen
Einstellung Ihrer Alltäglichkeit.

Was glauben Sie denn, wo Sie gerade weilen?
Hier findet eine Feier des Wortes statt.
Spüren Sie nicht den Wohlklang der Zeilen,
die der Autor für Sie geschrieben hat?

Da darf er ein bißchen Respekt verlangen.
Nehmen Sie gefälligst Haltung an.
Gerade sitzen! Nicht so durchgehangen
wie ein versoffener Liederjan.

Die Zähne sollten Sie sich auch noch putzen.
Ein Gedicht verträgt keinen Mundgeruch.
Oder geht es Ihnen darum, zu beschmutzen,
was Sie mehr fordert als ein Kalenderspruch?

Lesen Sie langsam. Nehmen Sie sich Zeit.
Sorgen Sie noch für gedämpftes Licht.
Sind Sie jetzt endlich soweit?
Dann genießen Sie dieses Gedicht. (Kutsch, 2024, S. 195-196)

Wie schon erwähnt, quälten uns während der Schulzeit manche Lehrer mit der Frage *Was will uns der Dichter sagen*? Eines Tages richtete sich der knöcherne Zeigefinger unseres Literaturdompteurs, Dr. T. auf mich. Er, Jahrgang 1910, war ein Anhänger einer vergangenen Ideologie. Erschrocken antwortete ich spontan: „Nichts. – Nur das Gedicht sagt etwas aus; auf den Inhalt kommt es an. Der Dichter schlüpft in jedem Gedicht in eine andere Rolle." – Das Ergebnis war für mich niederschmetternd. – Viele Jahre später beantworteten bekannte Dichter diese Frage ähnlich. Auf das Gedicht kommt es an. Wir aber zerlegten damals die Gedichte Stück für Stück, untersuchten die Verse, das Metrum und verstanden vor lauter Gedankenspielerei am Ende den Inhalt dennoch nicht. Daher gefällt mir die Lösung, die Rolf Polander (1947-) vorschlägt:

Vivisektion eines Gedichts
Ein Mann, der las mal ein Gedicht,
das stand in einem Buche,
doch was er las, verstand er nicht,
da machte er Versuche.

Der Verse Füße riss er aus,
und tat die Strophen häuten,
besah die Teile, Stirne kraus,
was mochten sie bedeuten?

Danach brach er die Reime ab
und legte sie daneben.
Was übrig blieb, das wirkte schlapp,
kaum schien es noch zu leben.

In Spiritus den Rest gelöst
wollt' nun der Mann probieren,
ob er des Dichterwerkes Sinn
heraus könnt' destillieren

und hat nach dieser Prozedur
das Destillat besichtigt.
Nichts war mehr vom Gedicht zu seh'n,
es hatte sich verflüchtigt.

6.1. Der Mangel an komischen Schriftstellern

Der walisische Dichter Dylan Thomas beklagte in einer Radiodiskussion des BBC den Mangel an „komischen Schriftstellern." (Thomas, 1973, S. 186) Er formuliert es in seiner einzigartigen Art wie folgt:

Der heutige Zustand der Welt läßt die meisten Schriftsteller empfinden, daß sie ehrlicherweise nicht „komisch" über sie schreiben können. (War die Welt schon je so, daß man das konnte?) Vielleicht sagen sie: Können wir die angenehm komischen kleinen Eigenheiten einzelner Menschen herausgreifen, das Lachhafte und Linkische, das ungewollt Ungeschickte, das Liebe und Läppische und Täppische, den einfaltsgepinselten Töpel, den Schnösel, den Schnickschnack, den unsinnigen alten Adam, wenn wir doch täglich als gesellschaftliche Wesen dem Ungeschlacht, dem Griesgram, und Geizkragen gegenüberstehen, dem Kujon, ...

Komische Autoren können nicht erwarten, daß die menschliche Gesellschaft eigens ihretwegen komisch sein soll. Er folgert, eine wirklich komische, erdichtete Welt muß zur gleichen Zeit leben wie die Welt, in der wir leben.

Diese Gedanken äußerte Dylan Thomas in den frühen 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Im Jahre 2018 beschäftigt sich der deutsche Schriftsteller F.C. Delius mit dem Niedergang des Humors in einem im „Focus" veröffentlichten Essay vom 19.08.2018 eingehend und bezieht sich dabei auf den ungarischen Nobelpreisträger Imre Kertész (1929-2016). Es würde den Rahmen dieses Vortrages sprengen, ginge ich auf die Darstellung von F.C. Delius ein. So viel sei aber gesagt, dass der Humor, in welcher Form auch immer, einen bedauerlichen Tiefstand erreicht hat. Mit ihm einher geht ein erschreckender Verlust an Sprachfertigkeit. Man denke nur an Böhmermanns erschreckendes Elaborat über den türkischen Staatspräsidenten.

Es ist eine bekannte Tatsache, wie sehr Satire, Ironie und hintergründiger Humor in diktatorisch geführten Staaten aufblüht. Gerade die deutsche Sprache bietet umfassend Gelegenheit zu mehrdeutigen Wortspielen.

Ein leider in Westdeutschland wenig bekannter Schriftsteller, Hansgeorg Stengel, gebürtig 1922 in Greiz und 2003 in Berlin gestorben, war ein Dichter, der mit „scharfem Wortwitz gegen Stilblüten und Sprachschludereien" (vgl. URL) zu Felde zog. Er ist einer jener wenigen Schriftsteller, der meisterhaft das Epigramm beherrschte, einen Vierzeiler, den schon Gotthold Ephraim Lessing verwendete, um seltsames Verhalten seiner Zeitgenossen wörtlich aufzuspießen. Hansgeorg Stengel ist unzweifelhaft in die illustre Reihe solcher

Persönlichkeiten wie Erich Kästner, den er überaus schätzte, Joachim Ringelnatz und Mascha Kaléko einzureihen. Da Stengel sich dagegen verwahrte, an *seinen Manuskripten keine politisch motivierten Veränderungen vornehmen zu müssen* (ebd), durfte er trotz seiner großen Popularität nicht im DDR-Fernsehen auftreten. Allein dieser Umstand, sich gegenüber einem höchst kritischen System zu behaupten, zeichnet diesen Mann aus. Schauen wir uns einige seiner scharfsinnigen Epigramme an:

Genie
Wer ist gescheiter: Beckett oder Schiller?
Der Beckett steht auf höherem Niveau;
denn er begriff im Nu Luise Miller,
doch Schiller nie das „Warten auf Godot".

Schillers Luise Miller aus „Kabale und Liebe" neben Becketts weltberühmtes Stück zu stellen, erscheint absurd und ist es dennoch nicht. Becketts Stück erschien 1952, Schillers „Kabale und Liebe" 1784. Beide Stücke trennen 168 Jahre, zwei Stücke, die nicht unterschiedlicher sein können. Das Drama handelt von einer unglücklichen Liebe – und ist zugleich die beißende Kritik an Herzog Carl Eugen und seinem Lebenswandel. Bei „Warten auf Godot" ist der existentielle Zwang, lange und vergeblich warten zu müssen, scheinbar widersinnig und dennoch grandios passend, denn die Liebe der Luise Miller ist aussichtslos.

Hansgeorg Stengel ist, was wir schon lange vermissen, ein Meister des doppelsinnigen Wortspiels, so auch in seinem Epigramm „Trugschluß" (Stengel, 1982, S. 24).

Trugschluß
Ich warne euch, Tüftler und Kombinierer,
die oftmals der flüchtige Augenschein trog.
Nicht jeder, der Sekt trinkt, ist ein Sektierer,
Nicht jeder, der Gin säuft, ist Ginäkologe.

Hansgeorg Stengels Gedichte sind alles andere als zeitbezogene Verse, ganz im Gegenteil, sie wirken nach wie vor frisch, so auch das Gedicht (ebda., S. 236):

Der perfekte Poet
Man müsste eine Maschine erfinden,
ein Superhirn für den Dichtersmann,
das Wörter und Verse zu Strophen verbinden –
kurz: eine Maschine, die dichten kann.

Ein Inland-Komputer genügte mitnichten.
Es muß ein Produkt der Exportserie sein,
muß groß und gediegen wie Hölderlin dichten
und nicht wie ich selber. Das schaff ich allein.

Natürlich würde ich nirgends verraten,
daß ich nur ein Dieb bin, ein Mondlichtpoet.
Die feinsten Terzinen, die schönsten Kantaten,
ich rühmte mich ihrer und schwiege diskret.

Wie nett, mir ein Testmodell zuzusenden!
Nun wirf, Aggregat, kühne Rhythmen aufs Blatt!
Was soll ich noch selber meinen Grips verschwenden?
Du, Sklave, hast Zeit, das Gedicht zu vollenden,
damit es Substanz und Pointe hat.

Die Pointe kann man doppeldeutig verstehen; denn nun gibt es die KI, und die wird mit Millionen von Versen gefüttert, damit sie auch „dichten" kann, doch daran scheint es noch zu hapern. Sie kann zwar Hölderlin und manchen Blümchenvers nachahmen, aber es fehlt in letzter Konsequenz an Emotion, Imagination und Eloquenz.

6.2. Heiter-hintersinnige Gedichte oder was darf man heute noch schreiben?

Wie verschiedentlich angesprochen, wachen auch heute wieder Argusaugen darüber, was noch politisch korrekt ist und ob ein Gedicht oder ein Roman den neuerlich gesetzten Normen entspricht. Es lohnt nicht, sich darüber aufzuregen; Lyriker haben andere Mittel. Einige davon werde ich Ihnen zum Schluss noch vortragen. Über das Thema, wie man das Gendern umgehen, kam ich zu folgender

Schlussfolgerung
Wer wandert, ändert seinen Standort.
Man sieht einen Menschen da und dort.
Man schaut und weiß nicht genau,
ist das fremde Wesen Mann oder Frau.

Wir stellen fest, es ist ein Jemand,
und der verhält sich seltsam unstet,
weil er nicht steht, sondern geht.
Als *er* oder *sie* bleibt er unerkannt.

Der Wandermensch mag weiter schlendern,
und dás nimmt úns den Zwáng zu géndern.

Das nachfolgende Gedicht „Fata Morgana“ entstand nach einer Wanderung mit meinem Wanderfreund Stefan, der mich bat, etwas über eine hinreißend schöne junge Frau zu schreiben, die soeben einen Bus verlassen hatte und, auf ein Smartphone starrend, direkt auf mich zusteuerte, dann aber aufschrak, als sie plötzlich vor mir stand. Das später mehrfach veröffentlichte Gedicht verschaffte mir erheblichen Ärger; denn Studenten der Germanistik strebten eine Klage gegen mich an. Mich rettete die Tatsache, dass es von 14-jährigen Schülern des Murnauer Staffelseegymnasiums ausgesucht und in dem deutschlandweit bekannten Literaturkalender „Zilpzalp“ veröffentlicht worden war. Um es anzudeuten: Es ist ein Liebesgedicht, aber eines, das Enttäuschung ausdrückt (Everts, 2021, S. 162-163).

Fata Morgana
Lässig steigt sie in die Straßenbahn
als moderne Scheherazade,
ihr Haar, ein schäumender Ozean
im Winde - ihre Haut leicht rotzart.
Du denkst an eine Serenade,
an Vivaldi, sogar an Mozart,
doch die Schöne setzt sich wie im Tran
und gähnt, denn du bist ihr einerlei,
ihre Welt sind iPad, MP drei.

Bei einer Wanderung Ende April 2024 Jahres sah ich in einem Hafen bei Alassio aus 150 Metern Höhe zahlreiche Luxusjachten. Sie waren noch schöner als in den Jahren zuvor. Ich überlegte, was wäre, wenn…setzte mich und begann zu notieren:

Der Sägefisch im Mittelmeer
Es verirrte sich einst im Mittelmeer
ein Sägefisch, rund hundert Kilo schwer.
In den Häfen sah er Luxusjachten
so mancher Milliardäre.
Sie verkauften halt Kanonen und Gewehre.

Der Fisch begann die Szene zu betrachten,
beäugte die Boote sehr akribisch,
waren seine Welten doch karibisch
und kam am Ende zu dem Schluss,

dass sich etwas ändern muss;
denn der Reichtum solcher Existenzen,
Oligarchen, Monarchen und Exzellenzen
findet zuweilen seine Grenzen,
sagte sich der kluge Fisch und fing alsdann
mit Bedacht in der Nacht zu sägen an.

Sägefische sind bekanntlich darauf erpicht,
dass ihre Säge nicht zerbricht.
Also sägt er sanft und leise rauf und runter
und hofft, die Schaluppe geht bald unter.

Die Jacht versank samt Milliardär und Mätresse
um fünfe, so berichtet anderntags die Presse.
Der Fisch aber wurde, nachdem sein Werk verrichtet,
zuletzt um acht bei Gibraltar gesichtet.

PS: Pressenachricht vom 14. Mai 2024:
Orcas versenken bei Gibraltar eine Segeljacht.
Seltsam – wie bei Walen ein Gedicht doch Schule macht. (Everts / Becker-Berens, 2025, S. 76)

Meine Ausführungen zu diesem überaus komplexen, aber zwangsläufig auf einige wenige Kernbereiche reduzierten Vortrag, beende ich mit einem Ratschlag für alle Fälle, in denen man vor Ärger nicht mehr weiß, wie man sich verhalten soll. Der lautet wie folgt:

Der feine Unterschied
Manche verlieren ihre Haare
den Kopf, die Geldbörse,
Wahlen, keine Worte,
das Gebiss, die Orientierung,
die Haltung, die Fassung,
den Geschmack, die Lust,
das Leben, das Gesicht,
den Faden, vor Gericht
oder gar die Geduld –
wie Nashörner,
rückt man ihnen zu nahe.

Zuweilen wünscht' ich mir,
auch ich wär' ein Nashorn,

mit dicker Haut und spitzer Nase,
stürmte schnaubend heran
mit wutgesenktem Horn,
die andern kopflos voran,
und ich – mit Kopf hinterher.

In solchem Falle leider
stellte man mich vor Gericht,
ein Nashorn bekanntlich nicht. (Everts, 2021, S. 164-165)

7. FAZIT

Abschließend lässt sich sagen, dass Lyrik weit mehr ist als ein literarisches Genre – sie ist ein Resonanzraum für Erinnerungen, Emotionen und gesellschaftliche Reflexion. Meine essayistische Annäherung zeigt, dass Gedichte nicht durch feste Kriterien zu bewerten sind, sondern durch ihre Fähigkeit, Menschen zu berühren, zu irritieren und zum Denken anzuregen. Die Vielfalt lyrischer Ausdrucksformen – von zärtlicher Liebeslyrik bis zu politisch aufgeladenen Versen – verweist auf die Offenheit und Lebendigkeit dieser Kunstform. Hiermit plädiere ich für eine Haltung des aufmerksamen Lesens, die sich nicht in normativen Urteilen erschöpft, sondern die poetische Sprache als Einladung versteht, sich mit der Welt und sich selbst auseinanderzusetzen. Damit wird Lyrik zu einem Medium der inneren Bewegung und der kulturellen Verständigung – und der Artikel selbst zu einer poetischen Hommage an ihre unerschöpfliche Kraft.

LITERATURVERZEICHNIS

Everts, E. (2021). *Geschichten und Gedichte, Zweisprachige Ausgabe Deutsch-Tschechisch*. Bonn: KiD Verlag.

Everts, E. & Becker-Berens, G. (Hrsg.) [2025]. *Schielendes Glück, Gedichte und Erzählungen*. Overath: Bücken & Sulzer.

Götz David, F. (2009). *Wilhelm Lehmann – Lyrische Einheit der Natur*, Hausarbeit.

Joyce, J. (1980). *Ulysses*. Übers. von Hans Wollschläger, Stuttgart: Europäische Bildungsgemeinschaft Verlag.

Krolow, K. (1961). *Aspekte zeitgenössischer Lyrik*, Gütersloh: Verlag Mohn.

Krolow, K. (1997). *Gedichte, die von Liebe reden*, Frankfurt und Leipzig: Insel Verlag.

Kutsch, A. (2024). *Am Rande der Sprache steht ein Gedicht,* Hrsg. Gerrit Wustmann, Katja Kutsch, Weilerswist: Verlag Ralf Liebe.

Lehmann, W. (1977). *Gedichte*. Frankfurt (Main): Bibliothek Suhrkamp.

Piontek, H. (1968), *Neue deutsche Erzählgedichte*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Radio Prague International: https://deutsch.radio.cz „tschechische Bücher, die Sie lesen müssen“

Ringelnatz, J. (2005). *Sämtliche Gedichte*. Zürich: Diogenes.

Seifert, J. (1984). *Gewitter der Welt.* Übertragen von Hermann Buchner, Karlsruhe: Loeper Verlag.

Skármeta, A. (2004). *Mein Freund Neruda*. München-Zürich: Piper.

Stengel, H. (1982). *Epigramme und Gedichte.* Berlin: Eulenspiegel Verlag.

Thomas, D. (1973). *Ganz früh eines Morgens. Ein Blick aufs Meer.* München: Carl Hanser.

URL. Hansgeorg Stengel, *de.wikipedia.org* https://de.wikipedia.org/wiki/Hansgeorg_Stengel (Zugriff: 07.09.2024)

DÜŞÜK SOSYOEKONOMİK ÇEVRELERDE ÇOCUKLAR: NECDET NEYDİM'İN *BEN DE BURADAYIM* ADLI HİKÂYESİ ÜZERİNE BİR ANALİZ

Dr. Öğr. Üyesi Halime YEŞİLYURT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
hgokkaya@cumhuriyet.edu.tr

1. GİRİŞ

Bu çalışmada çocuk ve gençlik edebiyatı alanında gerek bilimsel çalışmalarıyla gerekse edebi yönüyle katkılar sunan Necdet Neydim'in *Öyküler* (1999) isimli kitabından *Ben de Buradayım* adlı hikâyesindeki dokuz yaşındaki kız çocuğu Narin üzerinden hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bir analiz yapılmıştır. Babası tarafından görülmek ve değer gördüğünü hissetmek isteyen bir kız çocuğunun mücadelesi çalışmanın temel izleğini oluşturmaktadır. Bu çalışma ile İstanbul gibi metropollerde yaşayan özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki ailelerin çocuklarının zaman zaman yeterli ilgi ve desteği göremedikleri gerçeği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çocuklara verilen değerlerin sabit olmadığı aksine yetişkinlerin ihtiyacına göre şekillenerek derecelendirildiği görülmektedir. Gerek eğitim gerekse duygusal gelişim alanlarında zorluklarla karşılaştıkları, yaşadıkları çevreye bağlı olarak okul aile işbirliği yapılamadığı için eğitimciler tarafından da yeterince desteklenemedikleri gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada metin analizi yöntemi kullanılmıştır. Hikâyedeki bireysel ve toplumsal durumlar, özellikle düşük sosyoekonomik çevrelerde yaşayan çocukların aile ilişkileri bağlamında yorumlanmıştır. Bu yorumlamaya dayanak olarak Türkiye'de dezavantajlı aile ve çocukların yaşam koşullarını inceleyen sosyolojik araştırma ve literatür temel alınmıştır. Böylelikle kurgusal öğeler, ilgili sosyolojik bulgular ışığında analiz edilerek kurgu ile gerçeklik arasındaki etkileşim ortaya konulmuştur.

Bu noktada yoksulluğun etkisi hem bireysel hem de toplumsal anlamda dışlanmışlık hissinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İnsanlar sadece temel ihtiyaçlarını karşılayamamakla kalmayıp zamanla ailede ve giderek toplumda silikleşmeye başlamaktadır. Bu durumda kişi bireysel anlamda ailede, kolektif anlamda da kendi ayrıştırılmış çevresinde fırsatını bulunca görünür olmaya, değer göremeye çalışır.

Estés'in de ifade ettiği gibi toplumdan dışlanma sorunu eskiden beri var olan bir durumdur. Yani "Çirkin Ördek Yavrusu" evrensel bir temadır. Herkesin bildiği bu hikâyedeki ördek yavrusu, vahşi doğanın bir simgesidir ve koşullar ne olursa olsun içgüdüsel olarak hayatta kalma mücadelesi vermelidir (Estés, 2025: 193). Bu çalışmada analizi yapılan hikâyedeki Narin ve onun yaşadığı

çevredeki insanlar da aile ve toplumsal çevresinde değer görmemiş, dışlanmış ama bu rağmen varlıklarını görünür kılmaya çalışan çirkin ördek yavruları gibidir.

Özel şart ve durumlar bir tarafa bırakılırsa her bireyin hayatında en az bir defa dışlanmışlık hissi yaşamış olması muhtemeldir. Dünyadaki mevcudiyetini sosyal bir varlık olarak sürdüren insanoğlu bir gruba ait olmak ister ya da ait olmak zorunda kalır. Bu aidiyet bazen aile, cinsiyet, ırk, milliyet, sosyal statü vb. yoluyla edinilirken bazen de ortak yaşantılar sonucu kader birliği yapan insan toplulukları olarak ortaya çıkar.

Özellikle son yıllarda artış gösteren yoksulluk farklı sorunları de beraberinde getirmiştir. Bir taraftan tüketim, yaşam tarzı haline gelirken diğer taraftan da gelir adaletsizliği belirginleşmiştir. Bunun yanı sıra sosyal korumanın azalması, toplumsal bütünlüğün zarar görmesi, yoksul mahallelerin ve etnik kimliğe dayalı gettoların giderek kent ortamının kargaşasında daha da yoğunlaşması ve yaşanan göçler farklı yaşam tarzlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Gür ve Koçancı 2019: 2).

Sosyal dışlanma olgusuna yönelik genel bir kanı haline gelmiş olan durum, dışlanma ve fakirlik kavramlarının eş değer olarak kullanılmasıdır. Toplumda dışlanan kişi veya kişiler genellikle ekonomik anlamda belirli bazı şartları yerine getiremeyen, maddi olarak yetersiz kişiler olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu durum, sosyal dışlanma ve fakirlik olgularının eşdeğer olduğu düşüncesini pekiştirir hale gelmiştir.

Eserin incelemesi üç temel çerçeveye konumlandırılmıştır. Öncelikle gelir düzeyi düşük, özellikle mutlak yoksulluğun yoğun yaşandığı bölgelerdeki çocukların okullardaki durumu hikâyenin başkahramanı Narin özelinde ele alınmıştır. Daha sonra söz konusu çevrelerde yaşayan bu çocukların maddi ve manevi ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması nedeniyle kendi bireysel ihtiyaçlarını göz ardı ederek erken büyümek zorunda kalmaları üzerinde durulmuştur. Son olarak hikâyede bir kız çocuğunun babası tarafından sevilme, değer görme ve fark edilme çabası olarak kurgulanan durumun aslında toplumsal bir gerçekliğin yansıması olduğu gösterilmiştir.

2. OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİ EKSİKLİĞİ VE ÇOCUKLARIN DESTEKSİZLİĞİ

Yoksul ailelerin içinde bulunduğu şartlar çocukların okuma yazma becerilerini etkilemektedir. Bu ailelerde okuryazarlık oranının düşük olması, çocukların bu alandaki potansiyellerini baskılamaktadır. Dolayısıyla bu ailelerin çocukları okumayı öğrenmek için daha fazla çaba harcamak zorundadırlar (Tatar, 2022: 7). Hikâye Narin'in defterindeki yazıları gören öğretmeninin öfkeli sözleriyle başlar: "Üçüncü sınıfa gelmiş çocuk, daha doğru dürüst yazmayı bilmiyor. Şu

kâğıdın hâline bakın" (Neydim, 1999: 10). Öğretmenin yakınma dolu sözleri aslında buna benzer çevrelerdeki eğitim şartlarını, öğretmen ve öğrencilerin içsel durumlarını edebi bir eser üzerinden detaylandırmaktadır. Öğretmen, öğrencilerinden başlarına gelen ilginç bir olayı anlatmalarını istediğinde, Narin yazım hatalarıyla dolu aşağıdaki metni oluşturarak aslında kendi gerçekliğini gözler önüne sermiştir.

> Geçen çörşamba günü burdan ev gidince Annem oturmuş alıyordu. Ben Annemle Bakalköy karakuluna gittik. gitik baktik hiçbir yerde toktu sonra kadıköy karlola gitik ordada yoktur ordada örnek korlona tefon ettik onra bizi öyle bir çocuk gelmedi. Sorada sultanbeylinenin kalonlara bak bulamadık xxxxxx Dünün gateciler geldi Babam sordu babam alamayan başladı. en sevdiğim (bu kelimeler çizilmiş) çocuklarıda en sevdim Erkandı oğumu istiyorum dedi. Bugün 6 Dün yok. Narin (Neydim, 1999: 11)

Narin'in defterindeki yazıları gören öğretmeni bir anda sinirlense de, söz konusu durum arka planda öyle sadece tembel bir çocuğun karalamaları olarak görülemez. Üçüncü sınıfa gelmesine rağmen yazı becerisinin henüz tam anlamıyla gelişememiş olması, harfler arasında atlamalar yapması ya da yanlış yazımların olması sıradan bir olay olarak değerlendirilemez. Narin'in ifadelerindeki dil yoksunluğu aslında iç dünyasında başa çıkmaya çalıştığı travmalarının ve çaresizliğinin göstergesidir. Hikâyenin başında öğretmenin Narin'in yazısına öfkeyle tepki göstermesi de aslında İstanbul gibi metropollerdeki düşük sosyoekonomik düzeydeki mahalle veya semtlerde çalışan öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadıklarını, çalıştıkları okullarla ve oradaki öğrencilerle yeterli ve sıkı bağlar kuramadıklarını göstermektedir. Öğretmenin sınıfta akademik başarı yönünden geri kalmış öğrencilere olan tahammülsüzlüğünün altında da motivasyon eksikliği ve gerek onlarla gerek okul çevresiyle yeterli bağın kurulamaması yatmaktadır.

Mesleki olarak duygusal bir karaktere sahip olan öğretmenler için çalıştıkları okullardan saygı, sevgi ve destek görmeleri manevi bir ödül olarak kabul edilmektedir. Çalışma ortamının güvene dayalı olması ve onlara bir nevi aile gibi hissettirilmesi, onların çalıştıkları okula bağlılıklarını güçlendirmekte ve bulundukları yakın çevreye olan katkılarını da etkilemektedir. Öğretmenin çalıştığı kuruma bağlılığı yeterince güçlü değilse yakın çevresine olan katkısı da o derece düşük olacaktır (Yapar, 2019: 30s.) Bu noktada Narin'in öğretmeni, düşük sosyoekonomik bölgelerde çalışan öğretmenleri temsil etmektedir. Görünürde öğrencisinin akademik başarısızlığına öfkelenen bir öğretmen izlenimi uyandırsa da derin yapıda toplumsal bir gerçekliğe vurgu yapmaktadır. Hikâyede açık bir şekilde dile getirilmemiş olsa da Narin'in yaşadığı çevredeki

şartları ve babanın çocuklarına karşı olan ilgisizliğini göz önünde bulundurarak okul aile işbirliğinin olmadığı bir çevre olduğu görülmektedir.

Annesinin okuma yazma bilmemesi, ailede okula giden tek çocuğun Narin olması, onun da okumayı bile tam anlamıyla öğrenememiş olması, kardeşi Erkan'ın kaybolduğu gün babasının eve ve çocuklarına olan ilgisizliği yüzünden durumu ancak ertesi gün öğrenmesi, yaşanılan çevrenin kötü şartlarını kanıtlayan noktalardan sadece bazılarıdır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki çocukların eğitimi sadece öğretmenlerin görevi gibi görülmekte, aileler hiçbir şekilde öğretmenler ile işbirliği kurmamaktadır. Yapar'ın (2019: 48) da ifade ettiği gibi çocuklarının yetişmesinde tüm sorumluluğu okula devretmesi zamanla oradaki öğretmenlerin ve yöneticilerin bu yükün altında ezilmelerine ve mesleki tükenmişlik sendromu yaşamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla mesleğinde mutsuzluk yaşayan öğretmenlerin öğrencilerine de faydalı olmaları beklenilemez.

Tekmen (2020: 24), okul-aile- toplum işbirliğini inceleyen Epstein'ın Üçlü Etki Modeline göre okul ve aile arasındaki yakın ilişkinin çocukların akademik ve sosyal başarı durumlarını artıracağını dile getirir. Dolayısıyla aile ve öğretmenler ya da okul yönetiminin birbirlerine ait sosyokültürel özellik ve değerleri, yaşam koşullarını, beklenti veya kaygılarını tanımaları gerekmektedir. Böyle bir durum çocuğun akademik ve sosyal başarısına katkı sağlar.

3. ÇOCUKLARIN EBEVEYNLEŞMESİ

Türkiye'de düşük sosyoekonomik çevrelerden gelen ailelere bakıldığında özellikle babaların çocuğun bakımıyla sorumlu tek kişinin anneler olduğuna inandıkları görülmektedir. Böyle bir bakış açısı ise babanın çocuğun yaşamına katılımının azalmasına dolayısıyla da çocuğun gelişim alanlarının ailesi tarafından desteklenmemesine neden olmaktadır (Aslan, 2020: 34). Hikayede çocuklarının sorumluluğunu tamamen okuma yazma bilmeyen eşine yükleyen baba figürü toplumsal bir gerçeği yansıtmaktadır.

Babanın düzensiz işlerde çalışıp çoğunlukla vaktini kahvehanede geçirmesi, annenin düşük ücretler karşılığı güvencesi olmayan temizlik işlerinde çalışıyor olması, özellikle büyük şehirlerin kenar mahallelerinde sık karşılaşılan bir tablodur. Burada altı çizilmesi gereken bir diğer husus ise, söz konusu ailelerde erkek ve kadın emeğinin farklı şekillerde değer görmesidir. "[…] Babaları iş buldukça çalışıyor. İş olmadığı zaman akşama kadar kahvede pinekliyordu. Anneleri her sabah erkenden kalkıp evlere temizliğe gidiyordu. […] Evde okuma yazma bilen tek Narin vardı. Babası annesi bilmiyorlardı […]" (Neydim, 1999: 11). Ebeveynlerden ikisi de okuma yazma bilmediği halde anne vasıfsız işlerde de olsa çalışıp çocuklarına bakmaya çalışırken, babanın böyle

bir çabası bulunmamaktadır. Ayrıca anne ve babanın evdeki yokluğu çocukların her türlü bakımdan da mahrum kalmalarına neden olmaktadır. "[…] Çocuklar evde yalnız kalıyorlar, kendi işlerini kendileri görmeye çalışıyorlardı. Öyle ya da böyle yine de beceriyorlardı" (Neydim, 1999: 11). Zorlu yaşam şartları nedeniyle çocukların evde yalnız bırakılmaları, fiziksel ve psikolojik güvenli ortamlardan uzak kalmalarına neden olabileceği için korunma haklarına yönelik bir ihmal niteliğindedir.

Çocukların yanlarında herhangi bir yetişkinin olmaması nedeniyle kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılamak zorunda kalmaları onların çocuk olma haklarının ellerinden alındığının da bir başka göstergesidir. Arısoy'un (2021: 136) da ifade ettiği gibi çocuklar hane halkı içinde yoksulluktan en çok etkilenen gruptur. Bu ortamlarda büyümek zorunda kalan çocuklar; beslenme, sağlık, eğitim vb. en temel haklardan mahrum oldukları gibi aynı zamanda şiddet, sömürü ve [negatif] ayrımcılıklara da maruz kalmaktadır.

Hikâyede Narin'in kardeşi Erhan'ı ararken aç susuz annesiyle birlikte bir karakoldan diğerine gitmek zorunda kalması ama yine de annesine kendi açlığından bahsetmek istememesi, çocuğun insanın en temel ihtiyacı olan beslenme hakkını da bilinçdışı bir şekilde bastırmaya çalıştığının göstergesidir. "Narin'in karnı acıkmıştı. Ama gözyaşları içindeki annesine bunu söylemeye utanıyordu. Hiç değilse çişim geldi diyebilir miydi? Susadım diyebilir miydi? Buna hakkı var mıydı?" (Neydim, 1999: 12). Açlığını ve susuzluğunu dile getirmeyi bir lüks olarak gören Narin, kendini bir yük olarak görmekte ve suçluluk hissetmektedir.

Narin'in kendini isteklerini bastırarak sessiz kalması ailesinin içinde bulunduğu zor koşulları derin bir şekilde içselleştirdiğinin göstergesidir. Böylece Narin çocuk olma hakkı elinden alınarak zorunlu bir yetişkin olma durumuna itilmiş bulunmaktadır. Bir çocuk olarak istek ve ihtiyaçlarını ailesine rahatlıkla dile getirebilmesi gerekirken, o onların da sorumluluğunu alarak kendi temel ihtiyaçlarını bastırmak zorundadır. Söz konusu durum literatürde "ebeveynleşme" olarak tanımlanan olguya işaret etmektedir. Çocukların gelişimsel açıdan uygun olmayan ebeveyn veya yetişkin rollerini ya da sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalmaları ise onların ebeveynleşmesine [parentification] neden olmaktadır (Dariotis vd., 2023: 1).

Narin'in kardeşi Erhan'ın kayboluşunda hiçbir sorumluluğu olmamasına rağmen, gerek anne ve babasının okuma yazma bilmemesinden gerekse özellikle babanın sorumsuzluğu yüzünden- evdeki okuma yazma bilen tek kişi olarak- küçük yaşına rağmen karakol karakol dolaşıp aç susuz kardeşini araması ve kendi fiziksel ihtiyaçlarını bile annesini üzmemek için yok sayması, onun kendinden ziyade ebeveynlerinin duygusal problemleriyle başa çıkmaya çalıştığını göstermektedir. Akün'e (2017: 222) göre sorunun doğrudan çocukla

ilgili olmadığı ama çocuğun anne ve babasının duygusal sorunlarıyla başa çıkmaya çalıştığı durumlarda çocukta duygusal ebeveynleşme hali meydana gelmektedir. Söz konusu durum ebeveynler için güven ve destek kaynağı olsa da çocuğun yaş ve olgunlaşma düzeyi buna uygun olmadığından zorlayıcı bir durumdur. Böyle bir mecburiyet hali çocuğun kendi istek ve arzularından vazgeçmesine neden olmaktadır.

Bu bağlamda Narin'in ebeveynleri karşısında hissettiği duygusal sorumluluk ve kendi ihtiyaçlarını bastırması, onlarla olan ilişkilerinin daha da karmaşık hale gelmesine neden olmaktadır. Hikâyenin merkez noktasını oluşturan baba kız ilişkisi bağlamında bakmak gerekirse, Narin'in aile içinde üstlenmek zorunda kaldığı sorumluluklar babasıyla arasındaki bağlanma dinamiklerinde çatışmalar oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Babanın varlığı kızı için bir yandan güven ve destek kaynağı olarak ön plana çıkarken öte yandan davranışlarındaki tutarsızlık yüzünden güvenli bağlanmanın zedelenmesine neden olmaktadır. "[…] Onun varlığından güven duyardı. Arada bir dayak yerdi ama yine de eve gelip gitmesi yetiyordu Narin'e. Babasız kalan arkadaşlarının halini görüyordu. Çoğu okulu bırakmış, sağda solda karın tokluğuna çalışıyordu. Babanın varlığı dışarıdan gelecek tehlikeler için bir güvenceydi" (Neydim, 1999: 14). Bu durumda Narin babasına güven duyarak bağlanmamakta, aksine onun fiziksel varlığını kendine sadece bir güvence unsuru olarak görmektedir; bu durum da baba kız arasındaki duygusal ilişkiyi çelişkili hale getirmektedir. Babanın varlığı içselleştirilmiş bir güvenden ziyade sadece çevredeki tehditlere karşı bir güvence gibidir.

Hikâye bir kız çocuğunun sessiz çığlığı gibi görünse de aslında toplumdaki ilgisiz babaların çocuklarının yaşantılarında bıraktıkları olumsuz izleri de gözler önüne sermektedir. İlgisiz baba için çocuğunun varlığı ile yokluğu belli olmamakla birlikte bu tarz babalar çocuklarının ihtiyaçlarından da habersizdir (Yörükoğlu, 2019: 79). Babanın ilgisizliği sadece Narin'e karşı değildir. Oğlu Erhan kaybolduğunda mahalleye gelen gazetecilere "çocuklarımın içinde en sevdiğim Erhan'dı" (Neydim, 1999: 17) demesine rağmen onun ilgisizliği aslında bütün çocuklarına yöneliktir. Gazeteciler geldiğinde mahalle halkının kameralara cevap vermek için yarış halinde olmaları, aslında kaybolan Erhan hakkında en küçük bilgiye sahip olmadıkları halde her birisinin kendince bir fikre sahip olması, babanın kamerayı görünce yaşadığı telaş ve tedirginlik içinde bulundukları çevrenin durumunu gözler önüne sermektedir. "[…] Gazetecilerin üstüne doğru geldiğini gören baba tedirgin oldu. Kıyafetine baktı. Terlemişti. Uzatılan mikrofondan korktu. Kafasını geriye doğru çekti. Dengesi bozuldu. Ama toparladı" (Neydim, 1999: 17). Bir tarafta çocuğun kayboluşu hakkında herhangi bir fikre sahip olmadığı halde sırf televizyona çıkabilmek için kendini kamera önüne atmaya çalışan mahalleli; diğer tarafta da kendi

çocuğunu arama cesaretinde bile bulunamayan, zihninde mikrofonu belki de resmiyet ve korku simgesi olan olarak gören bir baba görülmektedir.

4. BİREYSEL VE TOPLUMSAL GÖRÜNÜRLÜK ÇABASI

Hikâyede her ne kadar Narin'in babası tarafından görülme ve fark edilme çabaları üzerine odaklanılsa da aynı sosyal çevreyi paylaşan diğer kişilerin de benzer çabaları bulunmaktadır. Kameraya çıkma çabaları ve kendilerini olayın tanığı olarak göstermek istemeleri aslında görünür olma ihtiyaçlarının açık bir göstergesidir. Söz konusu durum sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerdeki insanların resmi bir muhatap ile karşılaşma sıklığının düşük olması nedeniyle otorite sayılan herhangi bir merciden bir yetkili kişi ile karşılaştıklarında fark edilme ve dolayısıyla kendini değerli hissetme çabalarıdır. Bu noktada asıl önemli olay değer kaybetmekte, çocuğun kayboluşu arka plana itilmektedir; çünkü oradakiler için öncelikli olan bu vesileyle elde etme fırsatı buldukları görünür olma deneyimidir. Babanın durumu da mahallelinin durumundan farklı olmayıp tabloyu tamamlar niteliktedir. Kaybolan çocuğunun acısını yaşamak yerine telaşlanarak kendine çeki düzen vermeye çalışması, onun da diğerleriyle aynı hisse kapıldığının göstergesidir. Söz konusu durumu, Zhang ve arkadaşlarının (2022: 5) düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerdeki çocukların duygusal ve fiziksel ihmal altında daha sık görünmez hale geldiğini, kendilik sürekliliği geliştirmelerinin zor olduğu bulgusu desteklemektedir. Narin'in yaşadığı çevredeki kişilerin medya karşısında görünür olma çabaları, insanların büyüse de çocukluklarından getirmiş oldukları söz konusu ihtiyacı hâlâ gideremediklerini gösterir.

Hikâyedeki görünmezlik duygusu ve görünür olma ihtiyacı, sadece Narin'e özgü bir durum olarak ele alınmaz; ancak babanın en sevdiği çocuğunun Erhan olduğunu dile getirmesiyle bu duygu, kardeş kıskançlığı biçiminde somutlaşan kişisel bir deneyime dönüşmektedir. Narin, babasının sevgisinin sadece Erhan'a yönelik olduğunu fark etmesiyle kendi varlığının göz ardı edildiğini düşünür. Narin'in durumu, D. W. Winnicott'un (2025: 24) Piggle vakasını hatırlatır. Piggle küçük kardeşinin doğumuyla birlikte kendi varlığının özellikle annesi tarafından görmezden gelindiğini düşünür. Annesine karşı eskisine kıyasla çok daha sıcak davransa da zaman zaman güceniklik gösterir, babaya karşı da bariz bir biçimde mesafeli bir hâl alır. Annesinin Dr. Winnicott'ta yazdığı mektupta Piggle hakkında söyledikleri çocuğun yaşadığı duygusal durumu net bir şekilde gözler önüne serer."[…] Piggle artık dikkatini vererek oyun oynamıyor, kendisi olduğunu bile kabul etmiyor, ya da daha sıklıkla 'Pigga gitti, baba araba'ya gitti. Piga kara. İki Piga da kötü. Anne, baba arabaya ağla!'" (Winnicott, 2025: 24). Henüz iki yaşında olan Piggle'ın ifadeleri yaşadığı kardeş kıskançlığının sonucu olarak kendi varlığını geri plana ittiğini gösterir.

Narin'in gazeteciler geldiğinde, babasının cüzdanından çıkan iki fotoğrafın da kardeşi Erhan'a ait olduğunu görmesi ve babanın en sevdiği çocuğunun Erhan olduğunu dile getirmesi, kendi yokluğunu fark etmesinin sembolik bir işaretidir. Babanın gazetecileri karşısında görünce telaşlanarak elinden düşürdüğü cüzdandan etrafa saçılanları toplamak için Narin'in hemen koşması ve kardeşi kaybolduğunda babasının önüne geçerek elini tutmaya çalışması kendini görünür kılma çabalarıdır (Neydim, 1999: 16). Ne var ki Narin, Piggle kadar şanslı değildir. Piggle'ın babası iyileşmesi için kızıyla birlikte görüşmelere katılırken, Narin'in babası onun yüzüne bile bakmaz, onu kenara iterek kameralar önünde en sevdiği çocuğunun Erhan olduğunu bağırarak söylemeye devam eder (Neydim, 1999: 17). Narin, kendi varlığını kabul ettiremediği bir aile dinamiğinde kardeşinin kayboluşuna bile tam anlamıyla üzülemeden bu yokluğu kendi görünmezliğinin bir uzantısı gibi yaşamaktadır. Babasının acısını dindirmek için elini tutmaya çalışması, etrafa saçılan cüzdanını toplamak için hemen koşması aslında babasının duygusal yükünü hafifletmek için yetişkin bir insan gibi davrandığını dolayısıyla çocuk olmak yerine olgun biri gibi olmak zorunda kaldığını gösterir, ancak babası ona bu hakkı bile çok görmektedir.

Narin'in yaşamış olduğu aile içi görünmezlik durumu aslında toplumsal bir görünmezliğin bireyselleştirilmiş halidir. Erhan'ın kayboluşunun annesi dışında orada bulunan hiç kimse -baba da dâhil- için bir anlam ifade etmemesi, çocukların bu çevrelerde toplum nezdinde de değersizleştiğini göstermektedir. Gazetecilerin istedikleri haber içeriğine ulaşamadıklarında, "her gün onlarca çocuk kayboluyor. Bu da haber mi be! […] Boşuna zaman kaybettik. […] Çocuğun ölüsü de yok […]" (Neydim, 1999: 18) diyerek kameralarını toplayıp oradan umursamazca uzaklaşmaları, toplumsal bir kayıtsızlık durumunu simgelemektedir. Söz konusu çevrelerdeki çocukların kayboluşunu yeterli bir haber içeriği olarak görmeyen medya aracılığıyla aslında çocuklar değersizleştirilmektedir. Gazetecilerin uzaklaştığını gören baba ise bağırıp çağırmayı keser ve yanındaki adamla sohbet etmeye başlar (Neydim, 1999: 18). Babanın kayıp oğlu için bağırıp çağırması ve medyadan umduğu ilgiyi bulamayınca sakinleşip kayıtsızlaşması da yine toplumsal destek olmadığında bireysel çabanın da bir kabullenişe dönüştüğünü göstermektedir. Narin'in durumu da babası başta olmak üzere aynı yaşam alanını paylaşan diğerleri gibi bireysel bir görünür olma çabası veren insanların idealize ettikleri yaşantıya ulaşamadıklarında hissettikleri değersizlik hâlidir. Burada bir çocuk olarak ne Narin babasına sesini duyurabilmekte, ne de o çevredeki diğerleri kendini toplum içinde görünür kılabilmektedir, fakat hepsinin ortak yanı değer görmek, dolayısıyla görünür olmaktır.

5. SONUÇ

Yapılan çalışmalara göre gelir düzeyi nispeten düşük olan özellikle mutlak yoksulluğun yoğun yaşandığı bölgelerdeki bireylerin hem aile içinde hem de toplum genelinde sıklıkla göz ardı edildiği görülmektedir. Yoksulluğun bir sonucu olarak ortaya çıkan sosyal dışlanma kişide, uygun koşullar sağlandığında ya da fırsatlar elde edildiğinde "kendini görünür kılma çabası" olarak tezahür etmektedir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki gerek çocuk gerek yetişkin bireylerin içinde bulunduğu ve onların dışlanmasına veya göz ardı edilmesine neden olan çevre, onları içten içe hırslandıran; kendi görünürlüklerini kanıtlayabilmek için savaşmak zorunda kaldıkları vahşi doğanın simgesi niteliğindedir.

Yoksulluğu yoğun olarak yaşayan çevrelerde çocukların aile içinde yaşamış olduğu ihmaller çeşitli şekillerde görülebilmektedir. Bu çalışmada analizi yapılan hikâye üzerinden çocukların yaşamış olduğu sorunların sadece birkaç tanesi üzerinde durulmuştur. Öncelikle ailedeki yetişkinlerin özellikle babaların her gün gidebilecekleri düzenli bir işlerinin olmaması nedeniyle ailede maddi imkânsızlıklar yaşanması, evin tüm geçim kaynağı ve bakım vereni olarak annelerin görülmesi bu sorunların başında gelmektedir. Anne ve babanın evde bulunmayışı çocukların yetişkin gözetimi olmaksızın tek başlarına idare etmek zorunda kalmalarına neden olur. Bu durum ise onların bakım, oyun, yeme içme gibi temel haklardan mahrum kalmalarına yol açar. Gerek fiziksel gerekse psikolojik ihtiyaçları giderilemeyen çocuklar ihmal edilmiş bireyler olarak topluma karışır.

İçinde bulunulan şartlar yüzünden yetişkinler çocukların okul hallerini takip etmekten kaçınırlar veya zaten kendileri de okuryazar olmadıkları için çocuklarına bu noktada katkı sağlayamazlar. Bu durum da çocukların akademik başarılarının düşük olmasına, dolayısıyla onların okul ortamında da göz ardı edilmesine neden olur. Gerek ailede gerekse okulda ihmal edilmiş çocuklar yetişkin birer birey olduklarında da sorun katlanarak devam eder. Maddi imkânsızlıklar yüzünden temel haklardan bile yararlanmaktan mahrum olan kişiler, yetişkin olduklarında ya zorunlu bir dışlanmışlık yaşarlar ya da kendilerini bilinçli olarak toplumdan ayrı bir yere konumlandırarak yalnızlaşmayı tercih ederler. Bu çalışmada görüldüğü üzere toplumda göz ardı edilen bireyler mahallelerine gelen basın mensuplarının dikkatini çekmeye çalışırlar, tıpkı hikâye kahramanı Narin'in ihmal edilmiş bir çocuk olarak babasının dikkatini çekmeye çalıştığı gibi. Bu bağlamda ele alınan hikâye hem bireysel hem de toplumsal tabanda acı bir tabloyu gözler önüne sermektedir.

KAYNAKÇA

Akün, E. (2017). Çocukluktaki Ebeveynleşme Yaşantılarının Özellikleri ve Birey Üzerindeki Etkileri. *Nesne Psikoloji Dergisi,* 5 (10), 219-246. Doi:10.7816-05-10-02.

Arısoy, A. (2021). Yoksulluk Kıskacındaki Dezavantajlı Grupların Sosyal Dışlanma Bağlamında değerlendirilmesi. İçinde: Azime Arısoy (Ed.). *Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Dışlanma*. 1. Baskı. Bursa: Etkin Yayınevi, s. 125-152.

Aslan, H. S. (2020). Çocuk Gelişimi ve Baba Katılımı. İçinde: Şenil Ünlü Çetin (Ed.). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Baba Katılımı*. 2.Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s. 17-30.

Estés, C. P. (2025). *Kurtlarla Koşan kadınlar. Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler.* (Çev. Hakan Atalay) 68. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gür, D. ve Koçancı, M. (2019). *Çöpü Toplamak Sınıf-Tabakalaşma ve Sosyal Dışlanma Bağlamında Geri Dönüşüm İşçileri*. 1. Baskı. Bursa: Dora Basım-Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Neydim, N. (1999). *Öyküler*. İstanbul: Bu Yayınevi.

Tatar, D. (2022). *Sosyo-ekonomik Düzeyin Çocukların Okuma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi: Ankara'daki İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.

Tekmen, B. (2020). Gelişim Kuramları ve Baba Katılımı. İçinde: Şenil Ünlü Çetin (Ed.). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Baba Katılımı*. (2.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s. 17-30.

Winnicott, D.W. (2025). *Piggle Küçük Bir Kız Çocuğunun Psikanalizle Tedavisin Öyküsü.* (Çev. Özlem Yüksel). 5. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yapar, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmesine ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.

Yörükoğlu, A. (2019). Babalık Tipleri. İçinde: Şaban Karaköse ve Rukiye Karaköse (Ed.). *Çocuk Eğitiminde Baba Etkisi*. 3. Baskı. İstanbul. Rağbet Yayınları.

Internet Kaynakları

Dariotis, J. K., Chen, F. R., Park, Y.R., Nowak, M. K., French, K.M., Codamon, A. M. (2023). Parentification Vulnerabitiy, Reactivitiy, and Thriving: A Mixed Methods Systematic Literature Review. *Internation Journal of Environmental research and Publich Health*, 20 (13), Article 6197. doi: 10.3390/ijerph20136197. PMID: 37444045; PMCID: PMC10341267. (Erişim tarihi: 04.09.2025)

Zhang, F., Zhang, S., Gao, X. (2022). Relationship Between Socioeconomic Status and Win-Win Values: Mediatig Roles of Childhood Neglect and Self-Continuity. Front. *Psychiatry* 13:882933. Doi: 10.3389/fpyst.2022.882933 https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2022.882933/full (Erişim tarihi: 04.09.2025)

FRANK SCHWIEGER'İN *BÜYÜK KEŞİF GEZİSİ KRİSTOF KOLOMB İLE YOLCULUK* ADLI ESERİNDE POST-KOLONYAL UNSURLAR

Doç. Dr. Kadir ALBAYRAK
Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
kadir.albayrak@ege.edu.tr

1. GİRİŞ

Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Postkolonyal yaklaşımda öne çıkan bir kavram olarak ötekilik kültürlerarası bağlamda önemli bir rol oynar. Zira eserlerde pek çok figürün özellikle seyahat sırasında başka kültürlerle olan karşılaşması anlatılır. Bu konuda Nazli Hodaie Handbuch Kinder- und Jugendliteratur adlı kitapta yer alan Kültürlerarasılık başlıklı bölümde ötekilik ve bunun üstesinden gelme durumunun, çocuk ve gençlik edebiyatında olay örgüsünde ve biçimsel olarak karşımıza çıkabileceğini belirtir. Bu durum bilhassa, kaçış, göç veya seyahat ile ilgili olarak yaşanan kültürel karşılaşmalar ve bunların sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıklar, çatışmalar ve yakınlaşmaların gerçekleştiği temaları merkezine alır (Kurwinkel ve Schmerheim 2020: 325). Bu çalışmada ele alınacak olan Frank Schwieger'in *Büyük Keşif Gezisi Kristof Kolomb İle Yolculuk* adlı eserinde Luis adında bir çocuğun üvey annesi ve onun sevgilisi Rodrigo'dan kurtulmak için Kolomb'un gemisine katılarak Amerika'nın keşfine şahit olması ve bu yolculukta yaşadığı maceralar anlatılır. Bu yolculukta anlatılanlar zamansal olarak Kristof Kolomb'un yaptığı keşif seyahatlerini ve özellikle Avrupalıların Amerikalı yerli halklarla karşılaşmalarını -örneğin Luis'in Guanahani'de tanıştığı yerli olan Anacano ile olan iletişimi- anlattığı için çocuk ve gençlik edebiyatına ait bir eser olarak pek çok kolonyol unsur barındırmaktadır. Bu çalışmanın amacı da çocuk ve gençlik edebiyatı eseri olarak bu kolonyal unsurların nasıl yansıtıldığını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada öncelikle çocuk ve gençlik edebiyatı hakkında daha sonra kolonyalizm ve postkolonyalizm konusunda ve sonrasında ise Kolomb'un yolculuğu ile ilgili tarihsel bilgiler verildikten sonra Schwieger'in eseri Çocuk ve Gençlik Edebiyatının eğitici rolü ve kolonyal / postkolonyal unsurlar açısından incelenecektir.

2. ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI

Hans-Heino Ewers, *Literatur für Kinder und Jugendliche* adlı çalışmasında Çocuk ve Gençlik Edebiyatının didaktik rolünü ele alır. Ona göre Didaktik Edebiyat olarak Çocuk ve Gençlik Edebiyatı bir norm olarak sınıflandırılır ve Bu norma göre çocuk ve gençlik edebiyatının temel görevinin, çocuk ve genç okuyuculara belirli değerlerin ve bilginin aktarılmasıdır. Özellikle ilgili

dönemin bakış açısına göre yetişen genç nesile eğitici önemi yüksek bilginin verilmesi ön plandadır. Bu bakış açısı iki bileşenden oluşur. Birincisi, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı çocukların ve gençlerin tamamlamak zorunda olduğu bilgi edinimini yani entelektüel eğitimi desteklemelidir. Bu bağlamda ilgili entelektüel eğitim, o döneme ait olan eğitim programına göre, teolojik, doğa tarihsel, coğrafi, teknolojik, mitolojik, antropolojik, tarihi ve toplum bilimsel konuları kapsayabilir (Ewers, 2012: 141). Tarihsel olarak bakıldığında okul sisteminin gelişmesiyle birlikte Çocuk ve Gençlik edebiyatının sahip olduğu entelektüel eğitimi destekleme açısından bilgi aktarımı rolünde bir esneme yaşanmasına sebep olmuştur. Çocuk ve Gençlik Edebiyatının didaktik olmasına dair normun ikinci bileşeni ise dini ve ahlaki eğitime hizmet eden değerlerin aktarılmasıdır. Bu değerler, dini ve ahlaki değerler olabileceği gibi aynı zamanda belirli davranış biçimlerine dair somut normlar da olabilir. İnsanın diğer insanlarla ve varlıklarla olan ilişkisini belirleyen davranışsal, sosyal, dini ve ahlaki değerlerin aktarımı da ailenin ve okul sisteminin yanı sıra çocuk ve gençlik edebiyatının temel işlevlerinden biri olarak sayılabilir (Ewers, 2012: 142).

3. ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI BAĞLAMINDA KOLONYALİZM VE POSTKOLONYALİZM

Julia Benner ve Hartmut Hombrecher, *Kinder- und Jugendliteraturanalyse* adlı kitapta yer alan Postkoloniale Theroien adlı bölümlerinde, kolonyalizm ve emperyalizmin edebiyata etkisi nedir sorusunun Avrupa kolonyalizmi ile ilgili farklı toplumsal, ekonomik ve kültürel fenomenleri ve yapıları temel alan postkolonyal teorilerin merkezinde yer aldığını belirtirler. Alman dilinde disiplinlerarası bu alan postkolonyal çalışmalar olarak adlandırılır. Post ön eki kolonyalizmin uzun süren etkilerinin devam ettiğini ve post kolonyal şimdiyi ve ona has sorunların anlaşılmasını araştırdığını belirtir. (Schäfer, Stemmann, Ullmann, 2025: 57). Bu bağlamda postkolonyal analizler kolonileştirilen toplumları ve özneleri değil küresel düzlemde ve Avrupa kültürü üzerindeki karşılıklı ilişkiyi ve etkileri irdeler. Postkolonyalizm, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan bilimsel bir akımdır. Benner ve Hombrecher özellikle 1970'lerden sonra bu alanda ön plana çıkan isimleri Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak ve Homi K. Bhabha olarak sıralar. Bütün çalışmalar ötekileştirme (Othering) kavramını merkezine alır. Bu kavramın bakış açısı ötekini tanımlayarak kendi kimliğini belirlemek üzerine kurulmuştur (Schäfer, Stemmann, Ullmann, 2025: 58). Said'in şarkiyatçılık kavramına göre doğuya atfedilen olumsuz kavramlar ile batılı ve Avrupalı kimliğin oluşturulduğu anlatılır. Onlara göre Said bütün Avrupalı batılı metinlerin

kolonyal ve emperyalist yapı ve düşünce biçimleri ile şekillendiğini ifade eder (Schäfer, Stemmann, Ullmann, 2025: 58-59).

Benner ve Hombrecher da çocuk ve gençlik edebiyatının edebi, estetik, eğitici, öğretici veya boş zaman değerlendirme rolünün dışında toplumsal değerleri normları öğreten ve böylelikle genç okuyucuların kimlik oluşumuna katkı sağlayan bir işlevi olduğunu söyler (Schäfer, Stemmann, Ullmann, 2025: 62). Bu işlevin çoğu zaman postkolonyal edebiyat bilimi içinde önemli bir ikilem olan kendi ve öteki üzerinden gerçekleştiği belirtilir. Bunların bazı eserlerde doğrudan postkolonyal yapılar üzerinden yani örneğin seyahat gibi bir durumla anlatıldığı ifade edilir. Kahraman bir yolculuğa çıkar ve yabancı olan ya da yabancı yer bir tehdit olarak tanımlanır. Kahraman bir an önce evine dönmek ister. Herbert Rikli'nin *Hasen-Königs Weltreise* adlı kitabında da Paskalya tavşanı Amerika, Çin ve Afrika gibi dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan çocuklara paskalya yumurtası hediye etmek için yolculuğa çıkar. Ancak bu bölgelerdeki yerli çocuklar saldırgan ve hatta kanibal olarak tasvir edildiği için bazı açılardan kitabın ırkçı olduğu bile söylenmektedir (Schäfer, Stemmann, Ullmann, 2025: 63). Bu çalışmada ele alınan Schwieger'in eserinde ise Rikli'nin eserinde ve diğer kolonyal edebiyat eserlerinde de görülen yabancıya atfedilen kanibal ve saldırgan yaklaşım yoktur. Mürettebatın Amerika'da karşılaştığı yerliler dost canlısı ve saldırgan olmayan neredeyse pasifist bir yaklaşım sergiler. Benner ve Hombrecher'in analiz ettiği başka bir eser ise Michael Ende'nin *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* adlı eserdir. Burada Çin ile aslında Avrupa'nın temsilini oluşturan Lummerland arasında yabancı ve öteki olarak iki yer karşı karşıya getirilir. Bu eserde Çin'e ve orada yaşayan insanlara karşı atfedilen özellikler ise olumludur (Schäfer, Stemmann, Ullmann, 2025: 64-65).

4. KOLOMB'UN AMERİKA'YI KEŞFETMESİNE DAİR TARİHİ BİLGİLER

Kathleen Loock çalışmasında Kolomb'un Amerika keşfi ile ilgili önemli bilgiler vermektedir. Kristof Kolomb 1451 yılında Cenova'da doğmuştur ve okul eğitiminden sonra denizciliği ve dolayısıyla ticaret yapmayı öğrenir. 1476 ve 1485 yılları arasında o zamanın Avrupa deniz seyahati merkezi olan Portekiz'de bulunur. Kolumbus Portekizlilerin denizcilik keşiflerinden yararlanır ve haritaları öğrenir ayrıca Marco Polo'nun Çin hakkındaki seyahatnamelerini okur (Kathleen, 2014: 55).

1453 yılında Osmanlıların İstanbul'u fethetmesiyle Asya'ya giden İpek yolu ticaret yolu kapanmış ve baharatların ve değerli malzemelerin fiyatlarının

artmasına yol açmıştır. Bu yüzden rakip olan Portekiz ve Kastilya yani İspanya Hindistan'a giden yeni bir deniz yolu bulmaya çalışırlar. 1484 yılında Kolomb'un, Portekiz kralına batıya yelken açarak yeni bir ticaret yolu bulma önerisi kralın danışmanları tarafından yanlış hesaplamalar sebebiyle reddedilir. (Kathleen, 2014: 55). Bunun üzerine Kolomb Kastilya'ya gider ve Isabel ve Ferdinand'dan seyahati için destek ister. Ülkelerindeki iç karışıklıklar ile mücadele eden çift ilk başta Kolomb'a destek olmak istemezler. Granada'nın yeniden fethedilmesiyse Kolomb şansını tekrar dener. Portekizli denizci Bartolomeu Dias Ümit burnu üzerinden Hint okyanusuna geçer ve sonrasında Portekiz'e geri döner böylelikle Avrupa'dan Asya'ya giden yeni bir yol bulmuş olur. Deniz Keşifleri konusunda Portekiz ile rekabet eden İspanya Kolomb'un yeni bir rota bulacağı ve bu rota üzerindeki kıtaların ve adaların İspanya'ya ait olacağı konusundaki teklifini Isabel ve Ferdinand stratejik sebeplerle bu sefer kabul eder (Kathleen, 2014: 55). 3 Ağustos 1492 yılında Kolomb Palos'dan Kanarya adalarına doğru yola çıkar. (Kathleen, 2014: 56).

Bu tarihin Schwieger'in kitabında da aynı olduğu görülmektedir. Yani yazar kurmaca anlatımında da tarihsel bilgilere sadık kalmıştır. Ayrıca Kolomb'un 12 Ekim tarihinde Guanahani adasına vardığı ve bu adayı San Salvador olarak adlandırdığı da tarihsel olarak aynıdır (Kathleen, 2014: 56). Kathleen, Kolomb'un toplamda dört kez Amerika'ya yolculuk ettiği ve dördüncü yolculuğundan hasta bir şekilde döndüğünü anlatır. Kolomb'un Amerika'da kurduğu kolonilerde yönetimsel olarak da başarılı olmadığı bu bilgiler arasında yer alır (Kathleen, 2014: 56-58). Kathleen, Kolomb'un yolculuklarının İspanyol monarşisi için seyahat ettiğinden Amerika'daki İspanyol koloni imparatorluğunun temelini oluşturduğu ve yeni dünyada hem Hristiyanlığın hem de İspanyol dilinin yayılmasına büyük katkı sağladığını ifade eder. Bunun dışında coğrafi bilgiler ve kültürlerin karşılaşması açısından da entelektüel olarak önemli bir keşif olarak görülmektedir. Yeni ve Eski dünya arasında pek çok bitki, hayvan ve mikrop bir anlamda seyahat etmiştir. Bugün bu durum patates, mısır, domates gibi pek çok ürünün Amerika'dan gelmesi ile ekolojik sistemin küresel zirai bir devrime dönüşmesi olarak tanımlanır. Ayrıca *Kolomb Değişimi* ile Avrupa'da Kara Veba'dan 25 milyon insanın hayatını kaybettiği, Amerika'daki yerlilerin ise Avrupalılardan kaptığı tifüs, kolera gibi hastalıkların yanı sıra köleleştirme ve vahşi fetihlerle neredeyse tamamen yok olduğu da Kathleen tarafından anlatılan bilgiler olarak sıralanabilir (Kathleen, 2014: 58).

Kathleen tarafından anlatılan bu bilgilerin çoğu Schwieger'in kitabında da hem kurmaca anlatı içinde hem de kitapta bulunan bilgilendirici kısımlarda yer alır.

Bu durum çocuk ve gençlik edebiyatında yer alan eserlerin okuyucular için bilgilendirici ve eğitici misyonu olduğunu göstermektedir.

Bir sonraki bölümde bütün bu bilgilerle bağlantılı olarak Frank Schwieger'in eseri analiz edilmeye çalışılacaktır.

5. FRANK SCHWIEGER'İN *BÜYÜK KEŞİF GEZİSİ KRİSTOF KOLOMB İLE YOLCULUK* ADLI ESERİNDE POST-KOLONYAL UNSURLAR

Schwieger'in kitabı *Buradan gitmeliyim!* adlı bölümde Luis adlı çocuk karakterin rüyasıyla başlamaktadır. Luis rüyasında Uzak Doğu'da yer alan Zipangu adlı bir ülkede Kubilay Han'ın sarayında olduğunu görür. Bu ülke aslan, kaplan ve fil gibi pek çok egzotik sayılabilecek hayvanı barındırırken Han'ın sarayı da altın kaplama ve değerli taşlarla süslenmiştir. Luis sarayda babasıyla birlikte Han'ın huzurundadır ve Han'a tam bir hediye verecekken rüyasından uyanır. Çalıştığı meyhanedeki Rodrigo ona kızarak bütün fıçıları kilere indirmesi ve her yeri temizlemesi gerektiğini söyler. Eserin devamında Luis'in aslında bir çocuk olarak ne kadar zor şartlar altında çalıştığı şöyle anlatılır:

> "Rodrigo şıra tüccarına gitmek üzere çıktığında, Luis temizlik için sandalyeleri kaldırmış süpürgeyi almaya gitmişti. Anında fırsatı değerlendirerek bir masaya oturmuş ve başını kirli masanın üzerine koyarak hemen uyumuştu. Her zamanki gibi çok yorgundu. Bir önceki gece de sadece iki saat uyuyabilmişti, çünkü sabahın ilk ışıklarına kadar çalışmıştı. Bu, neredeyse her gece böyle oluyordu. Sonra da tombul Rodrigo onu daha sabah altıda tekrar uyandırmış ve meyhaneye getirerek her yeri köşe bucak temizlemesini emretmişti." (Schwieger, 2017: 10)

Bu kısmın sonunda Rodrigo'nun Luis'e her zaman yaptığı gibi vurmaya çalıştığı ama Luis'in bir şekilde ondan kaçabildiğini ve ondan kurtulmaya çalışırken de Rodrigo'nun kolunu ısırdığı anlatır. Bu sırada Luis'in üvey annesi Juana mutfaktan bağırarak yanlarına gelir ve üvey annesi olarak o da Luis'i koruyacak bir tavır sergilemez. Luis oradan koşarak uzaklaşır ve limana gelir. Ağlayan Luis olduğu şehirden ayrılmak ve uzaklara gitmek istemektedir. Limanda Palos şehri ile ilgili anlatılanlar eserdeki kolonyal unsurlara dair verilen ilk bilgiler olarak okunabilir.

> "Palos aslında küçük bir liman kentiydi. Cadiz ve Valencia kadar önemli değildi. Ama buradan da sıcak Afrika'daki Gine'ye, serin

> kuzeydeki İskoçya'ya, Yunanistan ve Mısır'a gemiler gidiyordu." (Schwieger, 2017: 12)

Eserin bu kısmında Luis, şehirden ayrılmaya, üvey annesini ve Rodrigo'yu bir daha görmemeye karar verir. Luis'in iki yaşındayken kaybettiği öz annesini hiç hatırlamadığı ve kısa süre sonra da babasının üvey annesi Juana ile evlendiği, dört yıl önce Luis'in babasını da kaybetmesi ile Juana'nın ona daha da kötü davrandığı anlatılır. Denizci olan Luis'in babası Antonio'nun bulunduğu Sicilya'ya gitmekte olan şeker kamışı yüklü gemi ne Sicilya'ya varabilmiş ne de memleketine geri dönmüştür. Luis, bir yıl boyunca babasından haber beklemiş ve Cadiz Liman'ındaki diğer gemicilere babasını sormuştur. Eserde Luis'in babası ile çok vakit geçirmese de babasını çok sevdiği ve onun gibi denizci olmak istediği anlatılır. Babasının ölümünden sonra Luis'in üvey annesi Juana, Rodrigo ile tanışır ve hep birlikte Cadiz'den Rodrigo'nun limanda işlettiği meyhanenin bulunduğu Palos'a taşınırlar. Luis artık Rodrigo'dan ve üvey annesinden gördüğü sözlü ve fiziksel şiddetten kurtulmak için limandaki gemilerden birine gizlice binip oradan ayrılmaya kararlıdır. Luis limanda malzeme yüklenen gemilerden birine yaklaşarak orada çalışan bir işçiye gemilerin nereye gittiğini sorar. Adam şöyle cevap verir:

> "Bu gemi ve diğer iki küçük gemi Hindistan'a gidiyor. Belki de Çin'e. Veya Zipangu'ya. Ama kesinkes Asya'ya." (Schwieger, 2017: 15).

Konuşmanın devamında *Şu çılgın Cenovalı adamın yaptığı deli plan* (Schwieger, 2017: 15) diye bahsedilen kişi aslında Kristof Kolomb'dur. Kolomb'un bu seyahate çıkarken kullandığı gemiler olan Santa Maria, Nina ve Pinta gemilerinin isimleri de zikredilir. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin temel amacına uygun olarak kitabın bir sonraki sayfasında bu gemilerin büyüklükleri hakkında eğitici bilgiler verilmektedir.

Kaspar H. Spinner, *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* adlı kitap içinde yer alan *Didaktik der Kinder- Jugendliteratur* başlıklı çalışmasında Çocuk ve Gençlik Edebiyatının eğitici bir işleve sahip olduğunu çünkü okumaya teşvik ederek bir anlamda kimlik gelişimine katkı sağladığını belirtir. Bu türe ait farklı edebi metinlerde genellikle ahlaki ve etnik kaidelerin ön plana çıktığı sorunlar ele alınır ve bu konular da bireyin kimlik gelişimine katkı sağlar. Ahlaki gelişimin önemli bir parçası da empati ve yabancı olanı anlama duygusudur. Çocuk ve Gençlik Edebiyatına ait eserlerin okunması yabancı olan figürün duygularını, düşüncelerini anlamaya ve iç dünyasını tanımaya yardımcı olur. Yeni gençlik ve çocuk edebiyatı, figürlerin içsel

gelişimini ifade etme eğilimindedir. Figürlerin birbirlerine karşı ilişkilerinin ve tavırlarının kaynağının belirlenmesi ve dolayısıyla çocukların ve gençlerin ahlaki ve sosyal olarak diğer insanlarla olan ilişkilerinde de doğru tutum sergilemeleri edebi öğrenmenin temel amaçlarından biridir (Lange, 2021: 513-514).

Eserde kurmaca metin içerisinde öğretici olması açısından Kolomb'un yolculuğu ile ilgili olarak tarihsel gerçekliğe dair bilgiler de şöyle verilmektedir:

> "Gemi Asya'ya gidiyordu. Bir zamanlar Marko Polo gibi karadan veya Portekizlilerin denediği gibi Afrika kıtasının etrafını dolanarak değil. Kolomb, Atlantik Okyanusu'nu geçerek gidecekti, buna bugüne kadar kimse cesaret edememişti" (Schwieger, 2017: 18).

O günün yani Luis'in gizlice gemiye saklandığı günün de 2 Ağustos 1492 olduğu söylenir. Genel bilgilere bakıldığında 3 Ağustos olarak görünen yola çıkma tarihinin de eserde kurmaca anlatı içerisinde verilen bilgi ile örtüştüğü görülmektedir. Gemi mürettebatının neredeyse hepsinin yolculuklarının iyi geçmesi için dua etmek üzere kilisede olduğu bir anda Santa Maria gemisine mal yükleyen gençlerden birisi olduğunu iddia eden Luis gemide olan tek denizciyi bu şekilde kandırır ve gemiye sandıkları koyduktan sonra kimsenin olmadığı bir anda geminin deposuna saklanır. Sabah olduğunda mürettebattan başka bir denizci Luis'in saklandığı yeri fark edip onu Amiralin yanına götürür.

Eserin *Zipangu Yolunda* adlı ikinci bölümünde, Luis'in gemide olmasının fark edilmesinden sonra yaşananlar anlatılır. Luis, Kolomb'un karşısına çıkartılır ve adının Miguel olduğunu Malaga'dan geldiğini ve birkaç yıl önce çöken evlerinde anne ve babasını kaybettiğini söyler. Ayrıca 10 yaşında olduğunu ve üç yıldır Lizbon'dan hareket eden gemilerde miçoluk yaptığını söyler. Luis bütün bu yalanları gemiden atılmamak için söyler çünkü Kolomb onun gemiden atılmasını ister ancak Polifemo adındaki göz bandı olan korsan görünümlü denizci, Luis'in öyküsünü anlatmasını sağlayarak Kolomb'un onu gemiden atmasını engellemiş olur. Daha sonra Kolomb onun Kanarya adalarına kadar yolculuk etmesine izin verir ancak Luis orada gemiden inmelidir. Daha sonra Luis'i dümencinin bulunduğu dümen odasına götürürler. Luis, onun orada olmasından hiç hoşnut olmayan miço Ramon ile karşılaşır. Ramon ağrısı sebebi ile geminin doktorunun yanında dümen odasından çıkar. Luis ise dümenciye yardımcı olmak için orada kalır. Kitabın bu kısmında eskiden Avrupalılar tarafından Moğol İmparatorluğu, Çin, Hindistan ve Japonya'nın olduğu

yerlerin Zipangu olarak adlandırıldığı ve bu bölgenin sahip olduğu baharat, altın, porselen, ipek gibi zenginliklerden de özellikle Marko Polo'nun seyahatnameleri ile haberdar olunduğu, bu zenginliklere ise Arap tüccarlar üzerinden değil de deniz üzerinden ulaşılabilecek bir rota bulunmasının Avrupalılar'ın hayali olduğundan bahsedilir (Schwieger, 2017: 26).

İskelenin Üzerinden adlı diğer bölümde Luis'in dümenci çırağı olarak işini çok iyi yaptığı ve dümenci Peralonso'nun onun çalışkanlığını Kolomb'a övmesi ile Luis'in gemide kalmasına izin verildiği anlatılır. Ramon ise hastalığı yüzünden aşçının yamağı olarak gemide kalmaya devam eder. Ancak işini Luis yüzünden kaybettiğini düşünerek gemide gördüğü her yerde Luis'i tehdit eder. Luis dümencinin yanında Jacomo adında diğer bir İtalyan tayfa ile çalışacaktır. Kitapta bilgilendirici olarak görülebilecek ara bölümde Kolomb'un gerçek tarihte yer alan planı da anlatılmaktadır. Kolomb'un İtalya'da doğduğu, Akdeniz ve Atlantik Okyanusunda seyahat eden gemilerde çalıştığı ve Atlantik üzerinden batıya doğru yol alarak Doğu kıyılarına yani Hindistan'a ulaşabileceğini varsaydığı anlatılır. Uzun süre destek verecek birilerini bulma arayışından 12 yıl sonra İspanya Kralı Ferdinand ve Kraliçe Isabel'in planına finansal destek vermeye karar verdiği ve Kolomb'un hayalini kurduğu yolculuğu 40 yaşında gerçekleştirdiği anlatılır (Schwieger, 2017: 40). Bir önceki bölümde Kathleen'in çalışmasında verilen bilgiler ile burada anlatılanların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir.

Eserin devamında Luis'in, Ramon'dan ve Polifemo'dan korktuğu belirtilir. Gemi birkaç gün sonra Kanarya Adalarından biri olan Gran Canaria'ya varır. Bu adanın okyanusa açılmadan son kara parçası olduğundan bahsedilir. Kanarya adalarında dört hafta kalındığından bu sürede gemilerin iyileştirildiği ve erzak yüklendiği anlatılır. 6 Eylül 1492 tarihinde gemilerin tekrar yola çıkmak üzere hazır olduğu ve ayrıca adanın valisi Beatriz'in onlara sandık dolusu portakal hediye ettiği okunmaktadır. Bu meyveyi Luis ilk kez görmüştür. Bu sandığı Luis, Ramon ile beraber taşırken Ramon onu iskeleden suya düşürür ancak Luis Polifemo tarafından kurtarılır. Sonrasında gemi demir alır ve yolculuklarına devam ederler.

Erguvan Rengi Halının Üzerinde adlı bölümde gemilerin hala Hindistan'a en azından varmayı umut ettikleri yere hala gidememiş olmaları sebebiyle gemideki mürettebattan bazılarının Amiral'e yani Kristof Kolomb'a isyan etme planları olduğu anlatılır. Geminin alize rüzgarları ile batıya doğru ilerlediği, bahsi geçen çayır halılarının ise sargassum adı verilen bir tür yosun olduğu ve bu yosun tarlasında ıstakoz, yengeç gibi farklı deniz çalılarının yaşadığı belirtilir. Ayrıca mürettebat gemiye gelen Pelikanlar olduğundan karaya

yaklaştıklarını da düşünürler ama öğretici bir şekilde pelikanların yüzlerce kilometre suya inmeden uçabileceklerinden dolayısıyla bunun karaya yaklaştıklarına dair bir kanıt olamayacağı ifade edilir bu bölümde (Schwieger, 2017: 56). Aynı zamanda Polifemo'nun geçmişinin karanlık olduğuna ve isminin mitolojide ne anlama geldiğinden (Odysseus tarafından kör edilen tek gözlü bir dev) bahsedilir. Bu kısımda anlatılanlar da çocuk be gençlik edebiyatının eğitici yönüne uygun olarak bilgilendiricidir.

Onu Denize Atın adlı bölümde tarihlerin 6 Ekim 1492 olduğu ve Kanarya Adaları'ından yola çıktıklarından itibaren tam bir ayın geçtiğinden bahsedilir. Bunun dışında bu bölümde mürettebattan bazılarının Kolomb'u öldürme girişimi ve bunun Polifemo, Luis, Peralonso, Jacomo ve Ramon tarafından engellenmesi anlatılır. Bölümün sonunda ise bilgilendirici bir şekilde eski zamanlarda denizcilerin okyanusta yollarını pusula ile bulduklarından bahsedilir.

Kara Göründü adlı bölümde ise Polifemo'nun ailesini kaybettiği, bir süre korsanlık yaptığı ve sonra onlardan kurtularak Cadiz'e yani Luis'in büyüdüğü şehre geldiği ve orada da Pinta gemisinin kaptanı olan Pinzon'un yanında çalışmaya başlamasının yanı sıra Kolomb'un ve beraberindekilerin karaya ulaşmaları ve buranın yeni bir kıta yani Amerika olduğunu bilmeden ulaştıkları yerin Hindistan'dan önce Zipangu'nun bir parçası olduğunu düşündükleri anlatılır. Adaya vardıklarında Kolomb'un söyledikleri kolonyol Avrupalıların düşünce sistemini anlatır niteliktedir:

> "Bu adayı kurtarıcımız adına kutsayarak adını San Salvador koyuyorum. Burasının İspanya Kraliçesi İsabella ve Kralı Ferdinand'ın malı olduğunu ilan ediyorum." (Schwieger, 2017: 77-78).

Kitapta geçen bu cümleler aslında Avrupa kolonyol mantalitesini gözler önüne seren cümlelerdir. Adanın aslında sahibi olan yerlilerin rızası olmadan ve Hristiyanlığın da yayılmasını önceleyen bir tavır ile adayı kral ve kraliçe adına kendi toprakları ilan etmiştir. Bu durum eserde Luis tarafından da sorgulanır o da aslında adanın orada yaşayanlara ait olduğunu düşünür ama bu konuda Ramon kolonyalist bir bakış açısı ile burayı keşfedenlerin kendileri olduğu için adanın da onlara yani Kral ve Kraliçeye ait olduğunu söyler (Schwieger, 2017: 78).

Axel Dunker ve farklı isimlerin editörlüğünü yaptığı Benennungspraktiken in Prozessen kolonialer Raumaneignung adlı çalışmada Kolonyal mekanın sahiplenilmesi sürecindeki adlandırma pratiklerinin Avrupalı yeni çağ iktidar

modeli ile bağlantılı olarak mekâna hakim olmak ve benimsemek için gerçekleştiği söylenir (Dunker, 2017: ix). Schwieger'in çalışmada ele alınan *Büyük Keşif Gezisi* eserinde de Kolomb Amerika'ya ulaştığında yerlilerin Guanahani olarak adlandırdığı adaya San Salvador ismini verir. Schwieger'in kitapta verdiği bu bilgiler Kolomb'un mektuplarında yazdıkları ile neredeyse birebir aynıdır. Yani Schwieger Kolomb'u mektuplarını ve diğer tarihsel bilgilere sadık kalarak eserini yazmıştır. Dunker'in bahsi geçen çalışmasında Kolomb'un mektubunda yapılan bir alıntıda okunduğu üzere bu ilk adaya San Salvador ismini veren Kolomb diğer adalara da İspanya Kral ve Kraliçesinin isimlerini vermiş ve bu şekilde bir anlamda adaları onlar adına sahiplenmiştir. Yani adalar bayrağın dikilmesinin yanı sıra adlandırılarak da sahiplenilmiş ve bir kolonyal mekân olma özelliği kazandırılmıştır (krş. Dunker, 2017: ix). Aynı zamanda bu isim verme ile adalar sadece sahiplenilmemiş aynı zamanda yabancı, bilinmeyen bir yer bilinen ve kendine ait bir yer haline getirilmiştir. Bu keşiflerin seyyahın evine geri dönüp o yeri metin aracılığıyla yani haritada bir yer belirlemesi ya da seyahatnamesine yazması ile gerçek olduğu düşünüldüğünde, isim verme ile sahiplenme bu yolculuk ve yolcuğun bir kaptanın seyahatnamesinde de ya da harita üzerinde somut hale getirilmesi dışında, edebiyatta seyahatnameleri ve farklı kurmaca metinleri ile bu sahiplenme sürecini devam ettirir. (Dunker, 2017: x). Dolayısıyla Schwieger'in ele alınan bu eseri de Amerika'nın Kolomb ve Avrupa tarafından keşfedilmesi ve kolonileştirilmesine dair ad konularak sahiplenme ve kendine ait kılınma sürecine katkı sağlar.

Schwieger'in eserinde mürettebatın yerliler ile olan karşılaşmaları şöyle tasvir edilir:

> "Ormandan çıkan yirmiye yakın koyu tenli kadın, erkek ve çocuk onlara doğru yürüyordu. Hepsi çok tedirgin görünüyorlardı […]
>
> Saçları siyahtı ve alınlarına doğru kısa kesilmiş, ama enselerine doğru uzatılmıştı. Bazılarının yüzü boyalıydı, bazılarının da tüm vücudunda renkli işaretler vardı. Birçoğunun burnunda veya kulağında küçük küpeler takılıydı. Hiçbirinde silah yoktu." (Schwieger, 2017: 80).

Daha sonra bu yerlilerin adaya gelen mürettebatı, onların kıyafet ve silahlarını incelemeleri anlatılır. Luis yaşıtı olan Anacano adında bir kız çocuğu ile tanışır ve ondan adanın isminin Guanahani olduğunu öğrenir. Anacano onları köylerinde yaşadıkları kulübelere götürür. Bu kulübelerin hasırdan yapıldığı ve

üstlerinin ise palmiye yaprakları ile kaplanmış olduğundan bahsedilir. Kulübenin ortasında çatıyı tutan yüksek bir direk olduğundan bahsedilir.

Daha sonra Anacano, onlara *Xitomatl* denilen kırmızı renkli bir meyve ve sarı meyve tanelerinin olduğu *Mahiz* adında meyveler verir (Schwieger, 2017: 84). Bunlar büyük olasılıkla domates ve mısırdır. Klaus Zimmermann, *Koloniallinguistik* adlı kitapta yer alan *Kolonialismus und Sprachgeschichte in Iberoamerika* adlı bölümünde kolonyalizmin diller arası bir etkileşim oluşturduğunu özellikle Amerika'nın Avrupalılar tarafından keşfedilmesiyle pek çok Amerikan yerli dilinin yok olduğunu ve Avrupa ülkeleri arasındaki rekabetle farklı bölgelerde farklı dillerin hakim olduğunu (Güney Şili ve Güney Brezilya'da Almanca gibi) ya da Amerika'nın güneybatısında Yerli dilleri, İspanyolca ve İngilizce'nin birbiri ile bağlantılı olduğunu ya da çatıştığını belirtir (Engelberg, 2015: 4). Luis'in Anacano ile iletişim kurmaya çalıştığında farklı dilleri sebebiyle tam olarak anlaşamamaları ve Anacano'nun farklı sebze ve meyve isimleri söylemesi Zimmermann'ın ifade ettiği bu dilsel etkileşime örnek olarak gösterilebilir.

Ayrıca pek çok sebze ve meyvenin sömürge döneminde Amerika'dan Avrupa'ya gitmesi bu dilsel etkileşimi gerçekleştirirken kültür ve koloni kelimelerinin köken olarak bağlantısı açısından da bu etkileşimin önemli olduğunu düşündürür. Oliver Simons, *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* adlı kitapta yer alan *Kültür olarak Kolonyalizm* başlıklı bölümünde etimolojik olarak kolonyalizm ve kültür kavramlarının birbirine yakın olduğunu belirtir. Koloni kelimesi latince colonia ve colere kelimelerinden türemiştir ve sadece bir grup insanın yerleşimi anlamına gelmez bunun dışında toprağın ekilmesi anlamına da gelir. Colere kelimesinden latince cultus kavramı türemiştir. Zirai uygulamalar, bitki yetiştiriciliği bu bağlamda kolonyalizm ve kültürün tarihsel olarak ilk anlamlarıdır. Aslında aynı kökenden gelen bu iki kavram bugün birbirine zıt anlamlar barındırır. Birisi yabancı toprakların zorla istila edilmesi anlamına gelirken, kültür medenileşme performansını anlatır. Zamanla iki kelime arasındaki zıtlık daha da artmıştır. Kolonyalizm yabancı halkların boyun eğdirilmesi anlamına gelirken kültür sanatsal faaliyetleri, gündelik kültür, medya, bilgi kültürü gibi pek çok farklı alanı kapsayabilir (Göttsche, Dunker, Dürbeck, 2017: 168).

Eserin devamında mürettebat adadaki renkli papağanları, farklı bitki ve hayvanları ilk kez görmüş olmanın şaşkınlığını yaşar. Ancak bu bölümde kolonyal bir unsur olarak anlatılan şeylerden en önemlisi Anacano'nun elleri bağlı bir şekilde gemiye götürülmesi ve onun Kolomb tarafından Kraliçe Isabella'ya hediye edilecek olmasıdır. Sadece o değil onun dışında başka

yerliler de gemiye götürülmek üzere sandallara bindirilmiştir. Avrupalılar pek çok farklı yerde olduğu gibi Amerika kıtasından da pek çok yerliyi köle olarak Avrupa'ya götürmüştür. Bu kolonyal dönemin en acı tarafı olarak tanımlanabilir. Luis bir çocuk figür olarak bunun yanlış bir şey olduğunu ve bu insanların istedikleri gibi adadan alınıp götürülmemesi gerektiğinin farkındadır.

Bölümün sonunda Kolomb'un bir ön ada olarak düşündüğü bu yerde Zipangu ya da Hindistan'a doğru gitmek üzere tekrar yola çıkmalarından bahsedilir. Ayrıca bölümün sonunda bilgilendirici olarak 12 Ekim 1492 tarihinde Kolomb'un San Salvador olarak adlandırdığı bu adanın bugün Bahamalar'a ait olduğundan ve yerlilerin dilinde adaya Guanahani dendiği anlatılır. Ayrıca Kolomb'un bu adayı Hindistan'a ulaştığını düşünerek adadaki yerlileri Hintliler olarak adlandırdığı ve aslında onların Taino halkından olduğu bilgisi de verilir. Tıpkı eserde anlatıldığı gibi yerlilerin, avcılık, tarım ve balıkçılıkla geçindiği ve dost canlısı oldukları ve elbise giymedikleri ve demir metalini bilmedikleri bilgisi de bu kısımda anlatılmaktadır (Schwieger, 2017: 88).

Frank Schwieger'in *Büyük Keşif Gezisi* adlı eserinde Kolomb'un yerlileri alarak İspanya'ya götürmesi kolonyal dönemde yaşanan köle ticaretine bir gönderme olarak düşünülebilir. Eserde de bilgilendirici kısımda çok sayıda yerlinin köle olarak Avrupa'ya götürüldüğü bilgisi verilmektedir. Transatlantik köle ticaretinin başlangıcı Portekizli kaptanların 1441 yılında Afrika kökenli insanları Lizbon'a getirmesi ile başlar. 1444 yılında 235 insan daha Lagos'dan Avrupa'ya köle olarak getirilir (Göttsche, Dunker, Dürbeck, 2017: 168). Bu tarihlere bakıldığında Kolomb'un Amerika'yı keşfetmesinden önce köle ticaretinin başladığı görülmektedir.

Eserin *Biz arkadaşız!* adlı bu kısmında Kolomb'un San Salvador'dan ayrılarak Zipangu'ya ve Hindistan'a ulaşmak için yolculuğuna devam ettiği okunur. Bu yolculukta büyük adalarda karşılaştıkları yerliler ile olan hediyeleşmeler ve aslında yerlilerin koloni güçleri tarafından sömürülmesi, onlar üzerinden değerli taş ve altın sahibi olma arzusu eserde de şu şekilde anlatılır:

> "Buralarda da San Salvador halkına benzeyen insanlarla karşılaşıyorlardı. İspanyollar onlara da ayna, boncuk ve diğer değersiz eşyalar gibi hediyeler veriyorlardı. Yerliler de bunlara karşılık pamuk, papağan, meyve ve bitki kökünden yapılan tuhaf bir ekmek hediye ediyorlardı. Altına ve diğer zenginliklere buralarda rastlamıyorlardı. Sadece yerlilerin taktığı bazı küçük değerli takılar dikkatlerini çekiyordu. İspanyollar onları

> istediklerinde de, yerliler onları hemen çıkarıp hediye ediyorlardı" (Schwieger, 2017: 91-92).

Adalarda yaşayan insanların İspanyollara ya da diğer Avrupa geneline göre eserde Luis'in de belirttiği gibi paranın ne olduğunu bilmemeleri, kılıç, top tüfek gibi silahları tanımamaları da (Schwieger, 2017: 93) onları İspanyollara ve Avrupalı kolonicelere karşı savunmasız olmalarının ve karşılaştıkları tehlikenin farkında olmadıklarının göstergesidir. Kolomb'un yolculuğu sırasında uğrayacağı diğer bir yer olan Küba ve buranın sahip olduğu dolayısıyla Avrupalıların sahip olmak istediği zenginlik ise şöyle anlatılır:

> "Amiral ertesi sabah demir alıp güneye doğru yola devam emrini verdi. Orada yerlilerin Küba diye adlandırdıkları büyük bir ada varmış. Bu adanın bir kralı, büyük şehirleri ve altın madenleri de varmış. Kolomb, bu Küba denen yerin mutlaka Zipangu olması gerektiğini düşünüyordu. Zipangu'da evlerin altından çatıları ve fil dişinden balkonları, ihtişamlı tapınaklar ve hizmetçileri tarafından tahtırevanlarla taşınan ve ipek kıyafetler giyen asiller varmış. Oraya ulaştıktan sonra artık Hindistan da çok uzakta olamazmış" (Schwieger, 2017: 94).

Küba'ya doğru yol alan gemide tutsak bulunan, ailesinden ayrıldığı için çok üzgün olan ve hiçbir şey yemeyen Anacano sağlıksız görünmektedir. Onun bu durumuna üzülen Luis Anacano'nun yüzerek yakındaki bir adaya varmasını ve oradan da bir sandalla kendi adasına gitmesi için bağlarını çözer.

Bu bölümün sonunda Avrupa'nın Amerika'nın keşfinden sonra farklı lezzetlerle tanıştığı bilgilendirici bir şekilde anlatılır. 500 yıl öncesine kadar bilinmeyen bu meyve ve bitkiler, ananas, domates, yer fıstığı, mısır, kakao, avokado ve patates olarak sıralanır. (Schwieger, 2017: 100)

Bir Noel Hediyesi adlı bölümünde Kolomb'un hala Hindistan'a varamamaları ve Haiti sahilleri yakınlarında yol alırken Santa Maria'nın kayalıklara çarpması sonucu Nina gemisine sandallarla geçerken suya düşen Polifemo'nun (Antonio) ve onu kurtarmak için peşinden atlayan Luis'in kurtulduktan sonra birbirlerinin kim olduklarını anlamaları anlatılır. Luis'in babasının Venedik'ten getirdiği ve üzerinde *sevgili oğlum Luis'e* (Schwieger, 2017: 13) yazan küçük gümüş kolye Luis'in ve Polifemo'nun yani Luis'in babasının birbirlerini tanımalarını sağlar. Eserin başında bahsi geçen bu kolye bir motif olarak eserin sonunda gerçeğin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar. Antonio'nun anlattıklarına göre Luis'in babasının çalıştığı gemi korsan saldırısına uğramış ve sonra bir süre onların emrinde çalışmıştır. Korsanların elinden kurtulduğunda ise evine geri dönmüş

ama Luis, üvey annesi, ve Rodrigo ile taşınınca onların izini kaybetmiştir Antonio (Schwieger, 2017: 114). Ancak bu yolculuk babanın oğlu ile buluşmasına vesile olmuştur. Bu gerçeğin ortaya çıkmasının noelde gerçekleşmesi ise eserde Hristiyanlığa dair dinsel bir mucize atfedilmesi açısından sembolik bir anlam katar. Zira Hristiyanlık dininin de Hz. İsa'nın doğumu olarak kutlanan Noel, Baba-Oğul-Kutsal Ruh üçlemesinin ön planda olduğu bir dinde baba oğul kavuşmasının gerçekleştiği bir zamana denk getirilmesi bu bağlamda önemli bir gönderme olarak yorumlanabilir.

Bu bölümde yer alan bilgilendirici bölümde ise pek çok yerlinin köle olarak Avrupa'ya götürüldüğü, ya da onların daha önce hiç karşılaşmadıkları hastalıklara karşı bağışıklıkları olmadığı için hayatlarını kaybettikleri, Avrupalılar'ın Taino gibi halklara soykırım yaptıklarını, Aztek ve İnka kültürlerini yok ettiklerini anlatılır (Schwieger, 2017: 107).

Zafer adlı bölümde Kolomb'un 16 Ocak 1493 günü Yeni Dünya'dan, Haiti'den Avrupa'ya dönmek üzere yola çıktığı anlatılır. Santa Maria gemisi olmadığı için mürettebatın bir kısmının Kolomb başka bir gemi ile gelip onları alana kadar Haiti'de beklemesine karar verilir. Luis ve Babası Antonio (Polifemo) Kolomb ile Nina'da yolculuk edeceklerdir. Geri dönüş yolculukları kış dönemine denk geldiği için daha zorlu geçse de 15 Mart'ta Kolomb'un yaklaşık yedi ay önce ayrıldıkları Palos'a ulaştığı anlatılır. Kolomb'un ve beraberindekilerin büyük bir tezahüratla karşılandığı ve onunla birlikte Luis ve babasının da Barselona'ya Kral Ferdinand ve Kraliçe Isabel'in yanına gidecekleri anlatılmaktadır. Ayrıca babası ve Luis son kez üvey annesi Juana ve Rodrigo'nun işlettiği restorana gider. Antonio, Juana'ya artık Luis'in kendisiyle kalacağını, onlara yük olmayacağını belirterek Juana'yı utandırır. Eser baba ve oğlun bir araya gelmeleri ve Kolomb'un bir sonraki Hindistan yolculuğu katılmayı planlamaları ile mutlu bir şekilde sonlanır.

Bu bölümde yer alan bilgilendirici bölümde ise Kolomb'un yaptığı hesap hatasından bahsedilir. Kolomb'un aslında Asya'nın doğu sahillerine varmak için 4500 km gideceğini hesapladığını ancak bunun için kat etmesi gereken mesafenin yaklaşık 20000 km olduğu bilgisi verilir. Kolomb'un Hindistan'a ulaşma arzusu ile Amerika'ya üç yolculuk daha yaptığı ve ayrıca Alman Araştırmacı Martin Waldseemüller'in 1507 yılında Antlantik'in öteki tarafında keşfedilen ülkeleri Amerika olarak adlandırdığı yazılır. Ancak 1499 yılında İtalyan denizci Amerigo Vespucci Güney Amerika sahillerini dolaştığında oranın yeni bir kıta olduğunu fark eden ilk kişi olarak tarihe geçmiştir (Schwieger, 2017: 119).

6. SONUÇ

Ötekileştirme (Othering) güç sahibi olanın kendi ilgisi ölçüsünde güçsüz ötekini tasvir etmesidir. Öteki, -başkası haline getirme ya da öteki/başkası olarak tasvir etme ya da sunma- özellikle bir temsilde yabancı, öteki olan topluluğun asıl kaygılarının gerektiği gibi önem verilmediği durumlarda söz konusu olur (Kreff v.d. 2011: 323). *Büyük Keşif Gezisi* adlı eserde de gerçekte olduğu gibi Kolomb'un yerlileri zorla Avrupa'ya götürdüğü anlatılır. Bu da güçlü olan Avrupalı kolonicilerin savunmasız Amerika yerlilerinin yani ötekinin kaygı ya da isteklerinin hiçbir şekilde dikkate alınmadığının göstergesidir. Ama bu noktada Luis bir çocuk figürü olarak Anacano'yu kurtararak okuyuculara çocuk ve gençlik edebiyatının temel öğretilerinden biri olan ahlaki doğruluğu aşılar ve böylelikle doğru davranış sergileme anlamında örnek teşkil etmiş olur.

Bunun dışında Schwieger'in hem kurmaca olay örgüsünde hem de bilgilendirici kısımda bahsettiği Amerika'daki yerlilerin köle olarak Avrupa'ya götürülmesi, pek çok meyve ve sebzenin ve değerli madenin Avrupa'ya taşınması, Kolomb'un bu yolculuğunun Hristiyanlığın yayılmasına olan katkısı, Avrupa dillerinin Amerika'da yayılması ve pek çok insanın salgın hastalıklarla hayatını kaybetmesi, Amerikan yerli kültürlerinin yok edilmesi çalışmada ele alınan ikincil kaynaklar ile de doğrulanmıştır.

Schwieger'in eserinde anlatılanlar, çalışmada ele alınan ikincil kaynaklarda belirtilen kolonyal ve postkolonyal, Kolomb ve Amerika hakkındaki bilgilerle karşılaştırıldığında örtüşmektedir. Bu durum Frank Schwieger'in *Büyük Keşif Gezisi* adlı eserinin kolonyal geçmiş, Amerika'nın keşfi ve Kolomb hakkındaki pek çok bilgiyi barındırarak çocuk ve gençlik edebiyatının temel özelliklerinden biri olan didaktik olma vasfını taşıdığını kanıtlar niteliktedir.

KAYNAKÇA

Dunker, A., Stolz, T. & Warnke, I. (2017). *Benennungspraktiken in Prozessen kolonialer Raumaneignung.* Berlin: De Gruyter.

Ewers, H.-H. (2012). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.

Göttsche, D. / Dunker, A. / Dürbeck G. (Ed.) (2017). *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag

Kreff, F. / Knoll, E.-M. / Gingrich, A. (Ed.) (2011). *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Kurwinkel, T. / Schmerheim, P. (2020). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Springer Verlag

Lange, G. (2021). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Stuttgart: Schneider Verlag.

Loock, K. (2014). *Kolumbus in den USA. Vom Nationalhelden zur ethnischen Identifikationsfigur*. Bielefeld: Transcript Verlag

Schäfer, I. / Stemmann, A. / Ullmann, A. (Ed.) (2025). *Kinder- und Jugendliteraturanalyse. Theorien – Methoden – Anwendung*. Paderborn: Brill Verlag.

Schmidt-Brücken, D., Schuster, S., Stolz, T., Warnke, I. & Wienberg, M. (2015). *Koloniallinguistik: Sprache in kolonialen Kontexten*. Berlin: De Gruyter.

Schwieger, F. (2017). *Büyük Keşif Gezisi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

DIE VERTREIBUNG AUS DEM PARADIES IM GRIMMSCHEN MÄRCHEN *MARIENKIND*

Doç. Dr. Kadir ALBAYRAK
Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
kadir.albayrak@ege.edu.tr

1. EINLEITUNG

Mimesis bedeutet Nachahmung. Sie definiert die poetische und ästhetische Beziehung zwischen Kunst und nicht-künstlerischer Realität. Sie beschreibt die rituellen Tänze im Dionysoskult der griechischen Antike, ein Konzept, das von Platon und Aristoteles auf alle Künste übertragen wurde. Aristoteles definiert Schreiben als Nachahmung menschlichen Verhaltens und menschlicher Haltungen und beschränkt dies nicht auf eine getreue Kopie der Realität. Genauer gesagt: Der Schriftsteller, der Dichter, sollte diese Realität so weit wie möglich nachahmen. Das heißt, er sollte nicht das darstellen, was tatsächlich existiert, sondern das, was sein könnte. (Schweikle und Burdorf, 2007: 499) Aus der intertextuellen Perspektive können alle Texte als Nachahmungen anderer Texte betrachtet werden. Eine Analyse der allgemeinen Literaturgeschichte offenbart, dass eine Vielzahl literarischer Werke umgeschrieben oder bisweilen wörtlich adaptiert wurden. Zudem wurde eine Reihe von Motiven, Themen und Narrativen aus diesen literarischen Werken in die eigenen Werke der Autoren integriert. Das Alte und Neue Testament sowie die Mythologie, die als grundlegendste Quellen der europäischen Kultur betrachtet werden, dienten Schriftstellern ebenfalls als Inspirationsquelle für ihre eigenen Werke, entweder direkt oder in anderer Form. Die vorliegende Untersuchung widmet sich der Analyse der religiösen Elemente im Grimmschen Märchen „Marienkind“. Es lassen sich gewisse Ähnlichkeiten zwischen dem Märchen und der Handlung von der Vertreibung aus dem Paradies im Alten Testament feststellen. In dieser Studie wird das Märchen im Kontext grundlegender Elemente der christlichen Religion untersucht. Dabei werden bestimmte Rahmenmerkmale des Genres des Volksmärchens berücksichtigt und ein intertextueller Ansatz verwendet.

2. INTERTEXTUALITÄT

Intertextualität wird als die Beziehung eines Textes zu anderen Texten definiert. Im weiteren Sinne beschreibt sie die Beziehung eines literarischen Textes zu anderen literarischen oder nicht-literarischen Texten. Das Konzept wird oft mit dem Konzept der Imitatio in der antiken und modernen Literatur verglichen. Imitatio versucht, einen schriftlichen Prätext zu imitieren oder zu

übertreffen. Das Konzept der Intertextualität hingegen fühlt sich nicht verpflichtet, von einem anderen Text abhängig zu sein; es ist freier und konzentriert sich auf den Text statt auf die Intention des Autors. Julia Kristeva, die Michail Bachtins Konzept der Diologizität weiterentwickelt, führt das Konzept der Intertextualität in die Literaturwissenschaft ein und befreit den Text von der künstlerischen Gestaltungsabsicht des Autors und der Annahme, dass der Text ein geschlossenes Phänomen sei. Ihre Studie wird mit dem Ansatz angegangen, dass der Text polysem ist. Gemäß der Intertextualitätstheorie besteht der entscheidende Punkt darin, die Verweise auf den Prätext zu analysieren. Eine der Schlüsselfiguren auf diesem Gebiet ist Gerard Genette. Anstelle des Konzepts der Intertextualität verwendet er den Begriff „Transtextualität", der sich auf die expliziten oder impliziten Verweise innerhalb eines Textes bezieht. Er identifiziert fünf Typen unter diesem Konzept (Schweikle und Burdorf, 2007: 357). Der erste davon, Paratextualität, untersucht die Beziehung zwischen dem Haupttext und seinen Elementen wie Motto, Vorwort, Epilog, Einleitung oder Umschlag. Metatextualität ist die Interpretation oder Analyse eines Textes durch einen anderen Text. Architextualität bezieht sich auf die Beziehung eines Textes zu anderen literarischen Genres als seinem eigenen oder auf die Eigenschaften, die er innerhalb dieser Genres trägt. Intertextualität bezeichnet das Vorhandensein eines Textes in einem anderen Text als Zitat, Plagiat oder Anspielung. Hypertextualität bezieht sich auf die Beziehung zwischen einem Text, Hypertext und einem anderen Hypotext, der ihm als Modell dient. Dabei kann der als Vorlage verwendete Text unter verschiedenen Genrebezeichnungen wie Parodie, Travestie, Persiflage oder Pastiche neu adaptiert werden. (Schweikle und Burdorf, 2007: 358)

In dieser Arbeit soll mit Hilfe des hier vorgestellten intertextuellen Ansatzes das Märchen „Marienkind" von Grimm mit der Vertreibung aus dem Paradies im Alten Testament verglichen und die religiösen Elemente im Grimmschen Märchen unter diesem Gesichtspunkt herausgearbeitet werden.

3. DIE ERSCHAFFUNG ADAMS UND DIE VERTREIBUNG AUS DEM PARADIES

Das Alte Testament beschreibt, wie Gott Adam aus Staub erschuf und ihm Leben einhauchte. Dieser Name bedeutet „aus Staub gemacht". Im östlichen Land Eden pflanzte Gott einen Garten mit verschiedenen Bäumen, die köstliche Früchte trugen. Adam konnte diesen Garten pflegen und seine Früchte ernten. Aus diesem Garten entsprang ein Fluss, der sich in vier Arme verzweigte und das Land fruchtbar machte. In der Mitte dieses Gartens stand der Baum des

Lebens, zusammen mit zwei Bäumen, die zwischen Gut und Böse unterschieden. In diesem Garten konnten die Menschen alle Vorteile des Gartens genießen. Nur einer dieser Bäume war verboten (Das Alte Testament: 4). Diese Situation wird im Alten Testament wie folgt beschrieben:

> „In diesem Garten durfte der Mensch leben. Aber mitten im Garten stand ein Baum, der gehörte allein Gott: der Baum der Erkenntnis. Wer von diesem Baum aß, wusste, was gut und was böse ist. Darum sprach Gott zum Menschen: „Von allen Bäumen darfst du essen. Aber vom Baum der Erkenntnis sollst du nichts essen. Denn wenn du davon isst, wirst du sterben.“ (Weth, 2014: 26).

Daraufhin glaubte Gott, dass es nicht recht sei, dass Adam allein sei, und gab ihm die Tiere der Erde und des Himmels, die er aus Erde erschuf, und ließ Adam ihnen Namen geben. Doch trotz all dieser Tiere konnte Adam keine passende Gefährtin oder Helferin finden. Daraufhin versetzte Gott Adam in einen tiefen Schlaf und erschuf währenddessen eine Frau aus einer seiner Rippen (Das Alte Testament: 4). Adam, der nun eine Frau aus seinem eigenen Fleisch und Blut besitzt, ist erstaunt über ihre Ähnlichkeit mit ihm:

> „Da ist sie ja“, rief der Mensch froh, „sie, die zu mir gehört! Der Mensch, der mir gefehlt hat!“ Und Adam nannte sie Eva, das heißt: Leben. Darum wird ein Mann Vater und Mutter verlassenund seiner Frau angehören. Und sie werden eins sein, Mann und Frau, Frau und Mann. Gott hat sie füreinander geschaffen” (Weth, 2014: 26).

Ein weiterer wichtiger Punkt im Kontext des Grimm-Märchens, der in dieser Studie diskutiert werden soll, ist, dass Adam und Eva durch den Verzehr der verbotenen Frucht aus dem Himmel vertrieben wurden.

Adam und Eva lebten glücklich mit den anderen Tieren im Garten Eden. Doch eines Tages näherte sich eine Schlange, listiger als jedes andere von Gott geschaffene Geschöpf, der Frau und fragte, ob sie nicht von allen Bäumen im Garten essen dürften. Eva hatte von Gott erfahren, dass sie nur die Früchte des mittleren Baumes essen durften, da sie sonst sterben würden. Die Schlange antwortete, dass sie durch den Verzehr dieser Früchte nicht sterben würden, sondern dass sie, genau wie Gott, erkennen würden, was Gut und Böse sei. Die Frau griff nach der Frucht, biss hinein und bot sie Adam an, der ein Stück nahm. In diesem Moment öffneten sich beiden die Augen, und sie erkannten, dass sie nackt waren. Sofort machten sie sich eine Decke aus Feigenblättern. Als es Abend wurde, erkannten Adam und Eva, dass Gott in den Garten gekommen war. Als Gott Adam rief, kam er voller Angst heraus und erklärte, dass er Angst

hatte und sich versteckte, weil er nackt war. Als Gott seine Nacktheit erkannte, fragte er Adam, ob er von der Frucht gegessen habe. Adam gibt der Frau die Schuld und sie gibt der Schlange die Schuld (Das Alte Testament: 5). Gott verflucht sie und sagt:

> „Da sprach Gott zu der Schlange: „Verflucht sollst du sein und verstoßen von allen Tieren, weil du solches getan hast. Kriechen sollst du auf der Erde und ewige Feindschaft soll sein zwischen dir und den Menschen.“ Und zu Eva sprach Gott: „Du wirst Kinder bekommen, aber sie werden dir viel Kummer und Schmerzen bereiten. Du wirst dich nach deinem Mann sehnen. Er aber wird dich beherrschen.“ Und zu Adam sprach Gott: „Du hast getan, was dir verboten war, darum sei dein Acker verflucht. Nur mit Mühe wirst du dich von ihm ernähren. Dornen und Disteln werden dort wuchern. Und deine Arbeit wird dich viel Schweiß kosten, bis du wieder zur Erde wirst, aus der du gemacht bist. Denn du bist Erde und sollst wieder zu Erde werden.“ (Weth, 2014: 29).

Gott vertrieb Adam und Eva aus dem Garten Eden. Nun müssen die Menschen den Boden, aus dem sie geschaffen wurden, bebauen. Der Weg zum Baum des Lebens wird von Engeln bewacht (Das Alte Testament: 6).

Im Koran wird die Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies in mehreren Suren erwähnt. Eine davon beschreibt sie wie folgt:

> „Adam, bewohne den Garten, du und deine Frau! Esst, von wo ihr wollt, nahteuch aber nicht diesem Baum, sonst gehört ihr zu denen, die Unrecht tun!“ Da flüsterte der Satan ihnen ein, um ihnen aufzudecken, was ihnen von ihrerScham verborgen war:„Euer Herr hat euch diesen Baum nur untersagt, damit ihr nicht zu Engelnwerdet oder zu denen gehört, die ewig leben.“ Und er schwor ihnen:„Ich gehöre zu denen, die euch gut raten.“ Da ließ er sie durch Trug zu Fall kommen. Als sie dann von dem Baum gekostethatten, wurde ihnen ihre Scham offenbar und sie begannen sofort, Blätter desGartens über sich zusammenzuheften.Ihr Herr rief ihnen zu:„Habe ich euch nicht jenen Baum verwehrt und euch gesagt:‚Der Satan ist euch deutlich feind‘?“ Sie sagten:„Herr, wir haben uns selbst Unrecht getan. Wenn du uns nicht vergibst unddich unser erbarmst, gehören wir gewiss zu den Verlierern.“ Er sagte:„Geht hinunter! Die einen von euch sind den anderen feind. Ihr habt aber aufder Erde eine Weile Stätte und Nutznießung.“ (Der Koran, 2018: 99)

Da es sich bei dem hier behandelten deutschen Märchen jedoch um ein Werk der christlichen Kultur handelt, konzentriert sich der Vergleich in der Studie auf die Handlung des Alten Testaments.

4. RELIGIÖSE ELEMENTE IM MÄRCHEN *MARIENKIND*

Das Märchen erzählt von einem Holzfäller und seiner Frau, die mit ihrer dreijährigen Tochter, ihrem einzigen Kind, am Rande eines großen Waldes leben. Die Familie war jedoch so arm, dass sie sich nicht einmal ihr tägliches Brot leisten konnte und nicht wusste, wie sie ihr einziges Kind ernähren sollte. Eines Morgens ging der Holzfäller besorgt in den Wald, um Holz zu schlagen. Als er gerade anfangen wollte, begegnete er plötzlich einer wunderschönen Frau. Sie trug eine Krone aus funkelnden Sternen. Die Frau sagte zu dem Holzfäller:

> „Ich bin die Jungfrau Maria, die Mutter des Christkindleins; du bist arm und dürftig, bring mir dein Kind, ich will es mit mir nehmen, seine Mutter sein und für es sorgen.“ (Grimm, 9).

Der Holzfäller nahm das Angebot an und gab sein Kind der Jungfrau Maria, die es in den Himmel aufnahm. Im Himmel war alles wunderbar für das Kind; es aß süßes Brot und trank süße Milch. Seine Kleider waren aus Gold, und Engelkinder spielten mit ihm. Als das Mädchen 14 Jahre alt wurde, rief die Jungfrau Maria es zu sich und sagte:

> "liebes Kind, ich habe eine große Reise vor, da nimm die Schlüssel zu den dreizehn Türen des Himmelreichs in Verwahrung; zwölf davon darfst du aufschließen und die Herrlichkeiten darin betrachten, aber die dreizehnte, wozu dieser kleine Schlüssel gehört, die ist dir verboten: hüte dich, daß du sie nicht aufschließest, sonst wirst du unglücklich" (Grimm, 9).

Als das Mädchen diese Worte der Jungfrau Maria hörte, versprach es, fügsam zu sein. Nachdem die Jungfrau Maria gegangen war, betrat das Mädchen alle zwölf Räume des Himmels. In jedem befand sich ein Apostel, und alles darin war vollkommen. Das Mädchen und die Engel, die sie begleiteten, staunten und freuten sich über die Pracht im Inneren. Nur den Raum mit der dreizehnten Tür betrat sie nicht, und sie war voller Neugier auf das, was dahinter lag. Über diese Neugierde fand folgendes Gespräch mit den Engeln statt:

> "ganz aufmachen will ich sie nicht und will auch nicht hineingehen, aber ich will sie aufschließen, damit wir ein wenig durch den Ritz sehen." "Ach nein," sagten die Englein, "das wäre Sünde; die Jungfrau

> Maria hats verboten, und es könnte leicht dein Unglück werden" (Grimm, 9).

Auf diese Antwort sagt das Mädchen nichts, doch seine innere Neugier lässt es nicht los. Es glaubt, es könne allein hineinschauen, wenn keine Engel da sind und niemand es erfährt. Es nimmt die Schlüssel heraus, steckt sie ein und öffnet die dreizehnte Tür. Es sieht „die Dreieinigkeit im Feuer und Glanz sitzen". (Grimm, 10). Das Phänomen der Dreieinigkeit kann hier auch als wichtiger Hinweis auf das Christentum interpretiert werden. Eliade und Couliano sagt dazu folgendes:

> „Eine Besonderheit des Christentums besteht darin, dass es auf dem komplexen gegenseitigen Verhältnis zwischen drei Personen innerhalb einer sonderbaren Dreierbeziehung (Vater, Sohn und Heiliger Geist) und eben dieser Dreieinigkeit männlicher Dominanz zu einer weiblichen Person (Jungfrau Maria) beruht, die nun ihrerseits zu jeder Person innerhalb dieser Dreieinigkeit eine nicht ganz leicht zu umschreibende Beziehung unterhält." (Eliade und Couliano, 1991: 226)

Wie Eliade und Couliano hervorheben, basiert das Phänomen der Dreieinigkeit im Christentum auf einer Mutter, und in dem untersuchten Grimm-Märchen spielt Maria als Mutterfigur eine wichtige Rolle, denn Es lässt sich feststellen, dass sich sogenannte "Märchenmütter" insbesondere durch Fürsorge, Liebe und Opferbereitschaft gegenüber ihren Kindern auszeichnen. Diese Verhaltensweisen gehen in vielen Fällen über den Tod hinaus (Bluhm und Neuhaus, 2023: 88).

Im weiteren Verlauf des Märchens hält Das Mädchen einen Moment inne und bewundert alles hinter der Tür, und als es das Glühen mit der Hand berührt, verwandelt sich sein Finger vollständig in Gold. Sobald dies geschieht, wird es von großer Angst gepackt, schließt sofort die Tür und geht weg. Von diesem Moment an lässt seine Angst nicht ein bisschen nach; sein Herz klopft wie wild. Egal wie oft es das Gold von seinem Finger wäscht oder abwäscht, es verschwindet nicht.

Bald darauf kehrt die Jungfrau Maria von ihrer Reise zurück. Sie ruft das Mädchen zu sich und bittet um die Schlüssel zum Himmel. Als die Jungfrau Maria dem Mädchen in die Augen blickt und fragt, ob sie die dreizehnte Tür geöffnet habe, antwortet das Mädchen verneinend. Als das Mädchen ihre Hand aufs Herz legt und aufgeregt wird, stellt die Jungfrau Maria, die sich ihrer Lage bewusst ist, dieselbe Frage noch einmal, und das Mädchen verneint. Als die

Jungfrau Maria sieht, wie sich der Finger des Mädchens im Feuer des Himmels in Gold verwandelt, erkennt sie seine Sünde. Als sie dieselbe Frage ein drittes Mal stellt, antwortet das Mädchen mit Nein. Daraufhin erklärt die Jungfrau Maria dem Mädchen, dass es untreu gewesen sei, dass es gelogen habe und dass es unwürdig sei, im Himmel zu bleiben. Die Bestrafung und Vertreibung des Mädchens aus dem Paradies sowie seine ersten Jahre auf der Erde werden im Märchen wie folgt beschrieben:

> „Da versank das Mädchen in einen tiefen Schlaf, und als es erwachte, lag es unten auf der Erde, mitten in einer Wildnis. Es wollte rufen, aber es konnte keinen Laut hervorbringen. Es sprang auf und wollte fortlaufen, aber wo es sich hinwendete, immer ward es von dichten Dornhecken zurückgehalten, die es nicht durchbrechen konnte. In der Einöde, in welche es eingeschlossen war, stand ein alter hoher Baum, das mußte seine Wohnung sein. Da kroch es hinein, wenn die Nacht kam, und schlief darin, und wenn es stürmte und regnete, fand es darin Schutz; aber es war ein jämmerliches Leben, und wenn es daran dachte, wie es im Himmel so schön gewesen war, und die Engel mit ihm gespielt hatten, so weinte es bitterlich. Wurzeln und Waldbeeren waren seine einzige Nahrung, die suchte es sich, soweit es kommen konnte. Im Herbst sammelte es die herabgefallenen Nüsse und Blätter und trug sie in die Höhle, die Nüsse waren im Winter seine Speise, und wenn Schnee und Eis kam, so kroch es wie ein armes Tierchen in die Blätter, daß es nicht fror. Nicht lange, so zerrissen seine Kleider und fiel ein Stück nach dem andern vom Leibe herab. Sobald dann die Sonne wieder warm schien, ging es heraus und setzte sich vor den Baum, und seine langen Haare bedeckten es von allen Seiten wie ein Mantel. So saß es ein Jahr nach dem andern und fühlte den Jammer und das Elend der Welt.“(Grimm, 10).

An dieser Stelle ist es wichtig, die Funktionen der Orte in Grimms Märchen näher zu beleuchten. Dazu zählen insbesondere die Orte Diesseits, Jenseits und Wald. Die Schauplätze von Märchen sind grundsätzlich in das Diesseits und das Jenseits unterteilt. Anders als in Sagen ist die andere Seite unbekannt, aber nicht unheimlich oder bedrohlich. In Märchen sind beide Welten getrennt. Die beiden Welten sind Übergangswelten und nicht durch eine klare Grenze voneinander getrennt. Diese Grenze ist meist regional, selten jedoch vertikal – von unten nach oben oder umgekehrt. Der Aufstieg einer europäischen Märchenfigur in eine höhere Welt wird selten dargestellt (Bluhm und Neuhaus, 2023: 83). Auch der Wald gilt als wichtiger Schauplatz in Märchen. In dem hier

besprochenen Märchen spielt er eine bedeutende Rolle als Ort, an dem das Mädchen nach seiner Vertreibung aus dem Himmel, also aus dem Paradies, fällt. Während der Wald in Märchen als Ort der Bedrohung, des Unbekannten, der Angst und als Lebensraum gefährlicher Tierarten dargestellt wird, insbesondere in der mittelalterlichen Literatur, verlor in der Epoche Romantik diese furchterregende Eigenschaft und wurde zu einem Ort mythologischer Ereignisse. Der Märchenwald weist jedoch andere Merkmale auf. Er kann zu einem Ort werden, an dem außergewöhnliche Ereignisse, also unheimliche Begegnungen stattfinden und an dem man auf Nebenfiguren trifft. (Bluhm und Neuhaus, 2023: 84). In Märchen werden Bäume als Orte beschrieben, an denen Helden Trost finden, mütterliche Fürsorge repräsentieren oder Wünsche in Erfüllung gehen (Bluhm und Neuhaus, 2023: 84-85).

Der Fall des Mädchens aus dem Paradies kann auch als Verlust und Ende seiner Kindheit und als Schritt ins Erwachsenenleben interpretiert werden. Der Schweizer Schriftsteller Peter Stamm beschreibt die Kindheit ebenfalls als verlorenes Paradies (Stamm, 2014: 19-20). Aus dieser Perspektive kann die Vertreibung des Mädchens aus dem Paradies in diesem Märchen nicht nur als Initiationsritual, sondern auch als Verlust der Kindheit und Übergang zur Adoleszenz beschrieben werden.

Darüber hinaus weist die Vertreibung des Mädchens aus dem Paradies Ähnlichkeiten mit der Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies auf, als sie von der verbotenen Frucht aßen. Ihr schönes Leben im Paradies endete, und sie begannen, unter den rauen Bedingungen der Natur auf der Erde zu leben. In beiden Fällen kann die Vertreibung aus dem Paradies tatsächlich als Initiation für die Figuren beschrieben werden. Initiation wird von Eliade wie folgt beschrieben:

> „Im allgemeinen versteht man unter Initiation eine Gesamtheit von Riten und mündlichen Unterweisungen, die die grundlegende Änderung des religiösen und gesellschaftlichen Status des Eizuweihenden zum Ziel haben. Philosophisch gesagt entspricht die Initiation einer ontologischen Veränderung der existentiellen Ordnung“ (Eliade, 1997: 11).

Die bedeutendste Ähnlichkeit zwischen den beiden Geschehnisse besteht darin, dass sich das Mädchen im Grimm-Märchen in Blätter hüllte, um der Kälte zu trotzen, so wie Adam und Eva im Alten Testament ihre Nacktheit erkannten und versuchten, sich mit Blättern zu bedecken. Man kann auch sagen, dass der Baum, in dem das Mädchen Schutz suchte, das Kreuz symbolisiert, ein

wichtiges Symbol im Christentum darstellt. Mircea Eliade verbindet das Kreuz, ein Initiationsmotiv im Christentum, wie folgt mit dem kosmischen Baum:

> „So finden wir zum Beispiel die Symbolik des kosmischen Baums und des Zentrums der Welt wieder, integriert in die Symbolik des Kreuzes. Das Kreuz wird beschrieben als ein 'Baum, der von der Erde bis zum Himmel ragt', als der 'auf dem Calvarienberg gepflanzte Lebensbaum', der Baum, der 'aus den Erdtiefen hervorkommend, bis zum Himmel emporwuchs und die Grenzen des Universums heiligt'. Anders gesagt, um das Mysterium der universellen Erlösung durch das Kreuz verständlich zu machen, haben die christlichen Autoren sowohl die Symbole des Alten Testaments und des antiken Vorderen Orients (Anspielung auf den Lebensbaum) als auch die archaischen Symbole des kosmischen Baums verwendet, der im Zentrum der Welt steht und die Verbindung zwischen Himmel und Erde gewährleistet. Das Kreuz ist das sichtbare Zeichen der durch Jesus Christus vollbrachten Erlösung: folglich musste es an die Stelle der alten Symbole der Erhebung zum Himmel treten. Und da sich die Erlösung auf die gesamte Menschheit erstreckt, musste das Kreuz im Zentrum der stehen, um das gesamte Universum zu heiligen" (Eliade, 1997: 218).

In dem Märchen Marienkind, das hier anhand von Eliades Aussagen diskutiert wird, spielt nicht nur die in den heiligen Büchern geschilderte Vertreibung aus dem Himmel, sondern auch das für das Christentum bedeutsame Kreuz im Hintergrund des Textes eine wichtige Rolle. Das Mädchen wurde aus dem Himmel vertrieben, nachdem es die verbotene Tür geöffnet hatte, und seine erste Zuflucht und sein Schutz auf Erden war der Baum mit seiner Höhle, was eine Manifestation der Kreuzsymbolik sein könnte. Angesichts der Bedeutung von Bäumen in heidnischen Religionen, insbesondere in der germanischen Mythologie, erkennen wir im Märchen die Verwendung symbolischer Sprache, die den Übergang der Germanen vom Heidentum zum Christentum auf vielschichtiger Ebene offenbart. Wie aus der Literaturgeschichte bekannt ist, griff die deutsche Romantik als Epoche der Sammlung deutscher Volksmärchen die Tradition mittelalterlicher mündlicher Überlieferung und nationaler Werte auf. Folglich enthalten literarische Werke dieser Zeit Elemente sowohl heidnischen Glaubens als auch des Übergangs zum Christentum nach dem Heidentum. Kremer und Kirchner führen hierzu Folgendes aus:

> „Schon in den literaturpolitischen Auseinandersetzungen um die Romantik zu Beginn des 19. Jahrhunderts konzentrierte sich die Kritik

> an der romantischen Literatur vornehmlich auf den Vorwurf eines rückwärtsgewandten, ein christliches Mittelalter verherrlichenden Katholizismus“ (Kremer und Kilcher, 2015: 42).

Die Präsenz eines solchen Baumes in diesem Märchen ist ein bedeutsames Beispiel für die Sichtbarkeit beider Elemente. Bekanntlich galt insbesondere die Eiche in der germanischen Mythologie als heilig. Darüber hinaus kann dieser Baumbezug im Märchen als Hinweis auf Bonifatius interpretiert werden, der durch das Fällen einer heiligen Eiche eine bedeutende Rolle bei der Christianisierung der Germanen spielte. Judith Rosens Studie zu diesem Thema liefert folgende Erklärungen:

> „Eichen gehörten bei den Germanen zu den am meisten verehrten Bäumen. Dem Gewitter-gott Donar, einem Hauptgott der Germanen, waren sie vor allem deswegen heilig, weil sie ihrem Glauben zufolge häufiger als andere Bäume vom Blitz getroffen wurden. Bonifatius entzauberte den Eichenkult endgültig, als er nach Beratungen mit seinen Begleitern aus den vier Baumteilen eine Kapelle baute und sie dem Apostel Petrus weihte“ (Rosen, 2022: 87).

Ausgehend von diesem Zitat kann geschlossen werden, dass das Märchen Marienkind wichtige Hinweise auf die Vergangenheit der Gesellschaft enthält und den religiösen Übergang der Deutschen vom Heidentum zum Christentum zwischen den Zeilen lesbar macht.

In der Studie von Bluhm und Neuhaus wird es auch expliziert, dass es sich in diesem Märchen um die Christianisierung im Hinblick auf das himmlische Reich handelt, in dem sich das Mädchen aufhält.

> “Das Marienkind (KHM 3) gilt als Prototyp für das Amalgam von Märchen und Legende in Art eines zur Moralpredigt verchristlichten Märchens. Außergewöhnlich für das Märchen ist das Motiv der himmlischen Sphäre, die Begegnung mit der Trinität sowie die Aufgabe des Bewährens im Angesicht Gottes” (Bluhm und Neuhaus, 2023: 103).

Im weiteren Verlauf des Märchens jagte Jahre später ein König einer Gazelle nach – einem Hirschen, der im Christentum wie auch in anderen Glaubensrichtungen eine heilige Bedeutung hatte. Er ging ins Gebüsch und sah eine junge Frau von außergewöhnlicher Schönheit unter einem Baum sitzen. Ihr goldenes Haar hing ihr bis zu den Füßen. Er betrachtete sie bewundernd und fragte sie, wer sie sei, doch sie konnte nicht antworten und sprach nicht. Als der

König sie fragte, ob sie mitkommen wolle, neigte die junge Frau den Kopf und willigte ein. Der König stattete sie mit allem aus, was sie sich wünschte, darunter auch wunderschöne Kleider in seinem Palast. Mit der Zeit schloss sie ihn immer mehr ins Herz. Schließlich wurde sie seine Frau.

Etwa ein Jahr später gebar die Königin einen Sohn. In dieser Nacht, als die Frau im Bett lag, erschien die Jungfrau Maria und versprach, ihr die Sprache wiederzugeben, wenn sie die Wahrheit enthülle und gestand, die verbotene Tür geöffnet zu haben. Sollte sie es jedoch erneut leugnen, würde sie ihr ihr neugeborenes Kind wegnehmen. Die Frau, das vorübergehend wieder sprechen konnte, weigerte sich, das Öffnen der verbotenen Tür zu gestehen, also nahm die Jungfrau Maria ihr Kind und verschwand. Als das Kind am nächsten Morgen nicht da war, verbreiteten sich Gerüchte, die Königin sei eine Kannibale, doch der König glaubte den Gerüchten nicht, da er seine Frau sehr liebte.

Ein Jahr später bringt die Königin einen neuen Sohn zur Welt. In dieser Nacht kehrt die Jungfrau Maria zurück und verspricht, dass der jungen Frau die Zunge gelöst wird und sie ihre Kinder zurückgibt, wenn es gesteht, die Tür geöffnet zu haben. Da die junge Frau sich jedoch weiterhin weigert, die Wahrheit zu sagen, wird das zweite Kind der Königin von der Jungfrau Maria in den Himmel gebracht. Als das Kind am Morgen verschwindet, verbreiten sich Gerüchte, die Königin habe ihr Kind verschluckt. Die Berater des Königs fordern, sie vor Gericht zu stellen, doch der König schützt seine Frau erneut und warnt sie, dass er sie mit dem Tod bestrafen wird, wenn ihre Berater weiterhin so sprechen.

Im folgenden Jahr bringt die Königin eine neue Tochter zur Welt. In dieser Nacht kommt die Jungfrau Maria zum dritten Mal zur Königin, nimmt sie mit in den Himmel und zeigt ihr, wie ihre beiden anderen Söhne spielen. Die Königin, die mit ihren Kindern wiedervereint worden wäre, wenn sie die Wahrheit gesagt hätte, gesteht zum dritten Mal, dass sie die Tür nicht geöffnet hat, und die Tochter wird ihr genommen und dieser Welt überlassen.

Am nächsten Morgen sind alle der Meinung, dass die Königin, die sie für eine Kannibale halten, hingerichtet werden sollte. Der König kann seine Berater nun nicht mehr ignorieren. In den Märchen wird über die schwierigen Situationen, die die Königsfamilien durchleben, Folgendes gesagt:

> “Trotz der mächtigen und hohen politischen Stellung liegen die Konflikte des Königs meist nicht im politischen oder militärischen

Bereich, sondern innerhalb der Familie" (Bluhm und Neuhaus, 2023: 89).

Am Ende des Märchens wird die Königin zum Tode auf dem Scheiterhaufen verurteilt, weil sie sich weigert zu sprechen und sich nicht verteidigen kann. Als das Feuerholz gesammelt wird und die Königin von Flammen umgeben ist, wird ihr Herz vor Reue weich. Sie wünscht sich, sie könnte vor ihrem Tod bekennen, dass sie die Tür geöffnet hat. In diesem Moment, als ihre Stimme wiederhergestellt ist, erzählt sie der Jungfrau Maria, dass sie die Tür geöffnet hat. Regen fällt vom Himmel und löscht die Flammen, und ein Licht erscheint über dem Haupt der Königin. Die Jungfrau Maria steigt mit ihren Söhnen und ihrer Tochter auf die Erde herab und verkündet ihr, dass jedem, der Buße tut und seine Sünden bekennt, Vergebung gewährt wird. Somit wird die Königin mit ihren drei Kindern wiedervereint, und sie gewinnt ihre Sprachfähigkeit zurück. Sie lebt glücklich bis ans Ende ihrer Tage.

Da das zentrale Thema des Märchens die Weigerung des Mädchens ist, zu bekennen, dass es die Tür geöffnet, also gesündigt hat, kann man sagen, dass das Märchen ein grundlegendes christliches Motiv verkörpert. Das Grundprinzip der Beichte im Christentum beinhaltet die Konfrontation mit dem eigenen Fehlverhalten und das Ersuchen um Vergebung. In Anbetracht dessen kann man sagen, dass das Märchen eine grundlegende christliche Botschaft enthält.

5. FAZIT

Die vorliegende Untersuchung widmet sich einer detaillierten Analyse von Grimms Märchen „Marienkind" in Bezug auf dessen Ähnlichkeiten mit der im Alten Testament beschriebenen Handlung von der Vertreibung aus dem Paradies. Die vorliegende Studie erläutert zunächst das Konzept und den Ansatz der Intertextualität. Im weiteren Verlauf werden die Abschnitte des Alten Testaments, einschließlich der Erschaffung Adams und der Vertreibung aus dem Paradies, einer eingehenden Untersuchung unterzogen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgt eine Analyse des Verweises auf die Vertreibung aus dem Paradies in „Marienkind" im Kontext der Romantik, der Raum-Charakteristika von Märchen und christlicher Elemente. Es wurde festgestellt, dass das Öffnen der 13. Tür durch das Mädchen, das dazu nicht befugt war, einen intertextuellen Verweis auf die Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies und ihren Abstieg auf die Erde enthält. Dieser erfolgte, nachdem sie die Frucht des Baumes gegessen hatten, dessen Konsum ihnen untersagt war. Dieser Zusammenhang lässt sich im Wesentlichen auf die

romantische Strömung zurückführen, die sich an der Ästhetik des Mittelalters orientierte und dabei nationale Werte sowie den Übergang vom Heidentum zum Christentum akzentuierte. Die Annahme, dass die während der Romantik zusammengestellten Märchen intertextuelle Verweise auf das Alte Testament und die Symbolik des Kreuzes im Baum enthalten, in dem das Mädchen nach ihrem Abstieg Zuflucht sucht, ist von zentraler Bedeutung für diese Untersuchung.

LITERATURVERZEICHNIS

Bluhm, L. / Neuhaus, S. (Ed.) (2023). *Handbuch Märchen.* Berlin: J.B. Metzler Verlag.

Brüder Grimm. *Kinder und Hausmärchen*. Stuttgart: Weltbild-Bücherdienst

Das Alte Testament (1985). [Übersetzung: Martin Luther] Stuttgart: *Deutsche Bibelgesellschaft*.

Der Koran (2018). [Übersetzung: Hans Zirker] Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Eliade, M. (1997). *Das Mysterium der Wiedergeburt*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Eliade, M. und Couliano, I. P. (1991). *Handbuch der Religionen.* Zürich: Artemis Verlag.

Kremer, D. /Kilcher, A.B. (2015) *Romantik. Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Rosen, J. (2022). Bonifatius. *Der Europäische Heilige*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Schweikle, G. und Burdorf, D. (Hrsg.). (2007). *Metzler-Lexikon Literatur*: Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Stamm, P. (2014). *Die Vertreibung aus dem Paradies Bamberger Vorlesungen und verstreute Texte*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Weth, I. (2014). *Neukirchener Bibel. Das Alte Testament*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Kalenderverlag.

THOMAS MORE'UN ÜTOPYASI VE GEORGE ORWELL'İN 1984'Ü ÜZERİNDEN BİREY, TOPLUM VE KONTROL KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Doç. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
Batman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
m.veysi.babayigit@gmail.com

Ferzan ZENGİN
Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı
ferzanzz@gmail.com

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca daha iyi bir toplum düzeni arayışı, düşünsel ve edebi üretimlere yön vermiştir. Bu bağlamda ütopya ve distopya kavramları, toplumsal eleştirinin ve gelecek tasavvurlarının iki farklı kutbunu temsil etmektedir. Ütopyalar, mükemmel toplum düzeni hayalini yansıtırken; distopyalar, insanlığın korkularını ve potansiyel tehditlerini görünür kılar. Bu çalışma, Thomas More'un Ütopya adlı eseri ile George Orwell'in 1984 romanını karşılaştırmalı olarak ele alarak ideal toplum ve totaliter rejim kavramlarının nasıl işlendiğini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1 Ütopya

Ütopya, Yunanca "iyi yer" ve "olmayan yer" anlamlarına gelen bir kelimeden türetilmiştir. Thomas More'un aynı adlı romanıyla ünlenen bu kavram, insanların mükemmelliği hayal ettiği, ancak gerçekte var olmayan bir toplum düzenini ifade eder. İnsanlık tarihi boyunca, ütopya kavramı, toplumların daha iyi bir gelecek için çabalamasına ilham kaynağı olmuştur (Kul, 2019). Ütopyalar, insanların yaşadığı toplumdaki eksiklikleri eleştirerek, mükemmel bir dünya hayal etmelerine olanak tanıyan düşünsel yapılardır. Bu hayaller, toplumun dini, ekonomik ve siyasi yapısı gibi tüm yönlerini kapsar ve o toplumun içinde bulunduğu koşullardan doğan bir tepki olarak ortaya çıkar. Ütopyaları anlamak için, o ütopyanın ortaya çıktığı toplumun tarihsel, kültürel ve sosyal yapısını derinlemesine incelemek gerekir (Yücedağ, 2011). Bu arayışın en belirgin yansımalarından biri, Rönesans'la birlikte ortaya çıkan "Ütopya" kavramıdır. Ütopya, mevcut durumu eleştirerek, ideal bir toplum tasavvuru sunar. Bu tasavvur, gerçekleşmesi imkânsız olsa da, insanlara umut verir ve değişim için ilham kaynağı olur. Ütopyalar, sosyoekonomik dönüşümleri tetikleyen önemli bir araçtır. Bu nedenle, ütopyalar, gerçekleşmeseler bile, düşünceleriyle etki yaratmaya devam ederek sonsuza dek var olmaya mahkûmdur (Ören, 2023). Bu kavramın kökenleri, neredeyse

tüm toplumların ortak bir hayali olan "mükemmel dünya" arayışına kadar uzanır. Antik Yunan'dan günümüze kadar, Homeros'un Phaiaklar ülkesinden Platon'un ideal devletine, Thomas More'un Ütopyasından George Orwell'ın 1984'üne kadar sayısız yazar ve düşünür, kendi zihinlerindeki mükemmel toplumu kurgularken bu kavramdan yararlanmıştır (Omay, 2009).

2.2 Distopya

Yunanca "kötü yer" anlamına gelen distopya, ütopyanın ideal toplum hayali karşısında, insanlığın en karanlık yüzünü ortaya koyar. Totaliter rejimler, teknolojik kontrol ve insan haklarının ihlali gibi unsurlarıyla distopyalar, geleceğe dair korkutucu senaryolar sunar. Bu edebi tür hem ütopik düşlerin karşıtıdır hem de insanlığın içinde barındırdığı potansiyel tehlikeleri gözler önüne serer (Müftüoğlu, 2015). 1868'de John Stuart Mill tarafından ilk kez kullanılan distopya kavramı, ütopyanın vaat ettiği mutlu geleceğin tam tersine, insanların ezildiği ve mutsuz olduğu bir dünyayı tasvir eder. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte insanların yerini makineler almış, sosyal eşitsizlikler artmış ve insanlar yoksulluğa sürüklenmektedir. Distopyalar, teknolojinin ilerlemesinin her zaman olumlu sonuçlar doğurmayacağını ve insanlığın geleceği için ciddi tehditler oluşturabileceğini gösterir (Müftüoğlu ve Özbay, 2015). Platon'un Devlet'i gibi erken örneklerden, Thomas More'un Utopia'sı gibi daha detaylı tasarımlara kadar ütopyalar, aileden ekonomiye hayatın her alanını kapsayan detaylı planlar sunmuştur. Ancak, yirminci yüzyılda bu kusursuz dünya ideali sorgulanmaya başlanmış ve ütopyaların tersine, totaliter rejimler, teknolojik kötüye kullanım veya çevresel felaketlerle harap olmuş distopik gelecekler tasvir edilmeye başlanmıştır. Benzer biçimde karşı-ütopyalar, ütopyaların gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçları gözler önüne sererek okurları düşünmeye teşvik etmektedir (Yumuşak, 2012). İnsanlık tarihi boyunca, ideal bir toplum düzenine dair hayaller ve totaliter rejimlerin korkusu, felsefe ve edebiyatın vazgeçilmez temaları olmuştur. Thomas More'un "Ütopya"sı ve George Orwell'in "1984"ü, bu iki uç noktayı temsil eden ve siyasi felsefenin temel sorularına farklı cevaplar sunan iki önemli eserdir. Bu çalışma, bu iki eserin sunduğu ideolojik yapı, güç dinamikleri ve bireysel özgürlükler üzerine odaklanarak, ütopik bir toplum ile totaliter bir rejim arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı bir analizle incelemeyi amaçlamaktadır.

1.3 Thomas More-Ütopya Döneminin Koşulları

16. yüzyıl İngiltere'si, feodalizmin zayıflaması ve kapitalizmin yükselişiyle birlikte çalkantılı bir dönem geçirdi. Serfliğin ortadan kalkması, toprakların büyük mülk sahiplerinin eline geçmesi ve yün ticaretinin hızla gelişmesiyle kırsal kesimde köklü dönüşümler yaşandı. Bu dönemde artan ekonomik eşitsizlik, kırsal nüfusun kentlere göç etmesine ve toplumsal huzursuzluğun

artmasına neden oldu. Thomas More'un *Ütopya*sında eleştirdiği bu "çitlerle çevrilmiş tarlalar" dönemi, İngiltere'yi zenginleştirirken aynı zamanda yoksulluğu ve sosyal sorunları da beraberinde getirdi (Atakan, 2016). Tudor Hanedanı'nın yükselişiyle birlikte siyasi ve sosyal alanda da önemli dönüşümler yaşandı. Kraliyet otoritesinin güçlenmesiyle merkeziyetçi bir yönetim sistemi kurulurken, Katolik Kilisesi ile yaşanan çatışmalar sonucu İngiltere Kilisesi kuruldu. Feodal sistemin zayıflaması yeni bir sosyal sınıf yapısının ortaya çıkmasına yol açtı; orta sınıf güçlenirken köylülerin durumu kötüleşti. Ekonomide tarımın önemi büyük olsa da ticaret ve sanayi de gelişmeye başlamıştı. Özellikle yün üretimi ve deniz ticareti önemli gelir kaynaklarıydı. Ancak eğitim imkânlarının sınırlı olması ve okuryazarlık oranının düşük kalması, toplumun büyük bir kısmının bilgiye erişimini engelliyordu. Şehirleşme süreciyle birlikte Londra gibi büyük kentler, ticaret ve sanayi merkezleri haline gelerek ülkenin ekonomik ve sosyal hayatında belirleyici bir rol oynamaya başladı.

1.4 George Orwel Döneminin Koşulları

20. yüzyılın ilk yarısı, totaliter rejimlerin yükselişi ve dünya savaşlarının yıkıcı etkileriyle çalkantılı bir dönem olarak tarihe geçmiştir. Özellikle Sovyet Rusya ve Nazi Almanya'sındaki yönetimler, bireysel özgürlükleri kısıtlayarak korku ve şiddet dolu bir düzen oluşturmuştur. Orwell, bu dönemde yaşadığı deneyimler ve İspanya İç Savaşı'ndaki gözlemleri sayesinde totaliter rejimlerin insan doğası üzerindeki yıkıcı etkilerini görmüş ve eserlerine yansıtmıştır (Müftüoğlu, 2015). İkinci Dünya Savaşı sonrası İngiltere, hem iç hem de dış politikada önemli dönüşümler yaşadı. İşçi Partisi'nin iktidara gelmesiyle sosyal devlet anlayışı benimsendi, Ulusal Sağlık Servisi kuruldu ve eğitimde önemli adımlar atıldı. Sömürgeciliğin sona ermesiyle ülke, uluslararası alanda yeni bir konumlanma arayışına girerken, Soğuk Savaş'ın etkisiyle Batı bloğunda yer aldı. Savaşın yarattığı yıkımın onarılması ve yeni bir yaşam düzeninin kurulması için Marshall Planı'ndan yararlanıldı. Ancak ekonomik büyümeyle birlikte enflasyon ve dış ticaret açığı gibi sorunlar da ortaya çıktı. Geleneksel İngiliz değerleri ile modernleşme arasındaki gerilim, göçmen işçilerin ülkeye gelmesiyle birlikte kültürel çeşitliliğin artmasına ve toplumda yeni tartışmaların doğmasına neden oldu.

Bu çalışmanın temel amacı, Thomas More'un *Utopia*'sı ile George Orwell'in *1984* adlı eserlerini karşılaştırarak ideal toplum tasavvurları ile totaliter rejim kurgularını incelemektir. Çalışma, her iki metindeki yönetim biçimleri, ideolojik yapılar, ekonomik düzenler ve birey–toplum ilişkileri üzerinden benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, araştırma hem siyaset felsefesi hem de edebiyat ve sosyoloji alanlarında önemli bir katkı sağlamaktadır. Günümüzde artan otoriter eğilimler ve teknolojinin

bireysel özgürlükler üzerindeki etkileri dikkate alındığında, söz konusu eserlerin sunduğu perspektifler daha da anlamlı hale gelmektedir. Böylece çalışma, okuyucuya adalet, özgürlük, eşitlik ve güç gibi kavramları yeniden düşünme imkânı sunarken, birey ve toplum ilişkilerini daha eleştirel bir bakışla değerlendirme olanağı da sağlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tarihsel eleştiri ve tematik analiz yöntemlerinden yararlanmaktadır. Tarihsel eleştiri, bir eserin doğru anlaşılabilmesi için yazıldığı dönemin sosyal, kültürel ve politik koşullarının dikkate alınmasını öngörür (Canatak, 2007). Bu doğrultuda, *Utopia* ve *1984* eserleri, ortaya çıktıkları dönemlerin tarihsel ve ideolojik bağlamları üzerinden değerlendirilmiştir. Böylece yazarların düşünsel arka planları ve dönemin hâkim tartışmaları göz önünde bulundurularak metinlerin toplumsal işlevleri daha kapsamlı biçimde anlaşılmaya çalışılmıştır.

Tematik analiz yöntemi, sadece açıkça belirtilen değil, aynı zamanda satır aralarına gizlenmiş fikirleri de ortaya çıkararak verilerin daha zengin bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır. Bu yöntem sayesinde araştırmacılar, verilerdeki derin anlamı keşfedebilir ve daha güçlü sonuçlar elde edebilir. (Çarıkçı vd., 2024). Nitel araştırma, olayları doğal ortamlarında incelemek ve insanların bu olaylara yüklediği anlamları derinlemesine anlamak için kullanılan çok yönlü bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, insanların yaşamlarına dair zengin ve detaylı bilgiler elde etmek amacıyla görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanır. Nitel araştırmacılar, elde ettikleri verileri kodlayarak ve kategorilere ayırarak, olayların altında yatan anlamları ve kalıpları ortaya koymayı hedefler. Bu sayede, sosyal dünyayı bireylerin perspektifinden anlamaya çalışan nitel araştırma, insan davranışlarının karmaşıklığını daha derin bir biçimde açıklayabilir (Toker, 2022).

3. BULGULAR ve ANALİZ

3.1 Siyaset ve Yönetim

Toplumun genel çıkarlarını belirleme, güç kullanma ve karar alma süreçleri, hem Thomas More'un Ütopyasında hem de George Orwell'in 1984'ünde merkezi bir rol oynar. Ütopya'da siyaset, demokratik katılım, erdem ve eşitlik temellerine dayanır; yasalar ve yönetim mekanizmaları toplumun genel yararını sağlamak için işlev görür ve halkın iradesi karar alma süreçlerinde belirleyicidir. Buna karşılık, 1984'te siyaset, totaliter bir rejimin aracı olarak işlev görmekte; güç, bireylerin denetimi ve ideolojik uyumun sağlanması amacıyla kullanılır. Bu bağlamda, her iki eserde de siyaset, yalnızca toplumsal düzenin sürdürülmesi değil, aynı zamanda birey ile devlet arasındaki güç ve

sorumluluk ilişkilerinin şekillendirilmesinde kritik bir araç olarak temsil edilmektedir.

3.1.1 Yönetim Anlayışı

Devletin yürütme organı, yasaları uygulama ve kamu hizmetlerini sunma görevini üstlenir.

Ütopya (Thomas More)

Her yıl otuz aile eskiden Syphogrant, şimdi ise Philarch diye adlandırılan bir görevli seçer ve hane halkıyla birlikte her on Syphograntı temsilen de eski adı Tranibor, yeni adı ise Protohilarch olan bir görevli vardır. Toplam sayıları 200 olan Syphograntlar ant içtikten sonra, kentin dört bölgesinin halkı tarafından belirlenen dörtlü bir listeden gizli oyla Prensi... Seçerler. Prens zorbalığa başvurmadığı takdirde ömrü boyunca bu görevde kalabilir (s.80).

> "*her şeyin birkaç yasa ile iyi bir şekilde yönetildiği, erdemli olmanın ödüllendirildiği, ama yine de herkesin eşit olduğu, herkesin bolluk ve refah içinde yaşadığı…*" (s.57)
>
> *"her aileyi belirli olgunluktaki bir erkek ve bir kadın yönetir…"* (s.75)
>
> ***1984 (George Orwell)***
>
> "*Büyük Birader'in her şeye kadir, Parti'nin de yanılmaz olduğu inancına dayanır*" (s.227)

Özgür sözcüğü Yenisöylem'den çıkarılmış değildi, ama ancak "Sokağa çıkmakta özgürsün" ya da "Ormanda özgürce gezebilirsin" gibi deyişlerde kullanılabiliyordu. Eskiden olduğu gibi "siyasal özgürlük" ya da "düşünsel özgürlük" anlamında kullanılamıyordu, çünkü siyasal ve düşünsel özgürlük artık birer kavram olarak bile kayıplara karışmış, dolayısıyla da adlandırılmasına gerek kalmamıştı (s.319).

> *"iktidar bir araç değil, bir amaçtır.Kimse devrimi korumak için diktatörlük kurmaz; diktatörlük kurmak için devrim yapar. Zulmün amacı zulümdür. İşkencenin amacı işkencedir. İktidarın amacı iktidardır. Şimdi anlamaya başladın mı beni?"* (s. 281)

Eserlerde yönetim anlayışının yansımaları, ütopik ve distopik modeller üzerinden incelendiğinde belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Thomas More'un *Ütopya* adlı eserinde demokratik katılım ön planda tutulmakta, halkın temsilciler aracılığıyla yönetime doğrudan katılımı sağlanmakta ve yöneticiler düzenli seçimlerle belirlenmektedir. Eserde, bireyler arasında eşitlik ve adaletin sağlandığı, bolluk ve refah içinde bir toplum idealize edilmekte; yasaların üstünlüğü ve erdemin ödüllendirilmesi vurgulanmakta, aile ise toplumun temel yapı taşı olarak görülmektedir. Buna karşın George Orwell'in *1984* adlı

eserinde yönetim anlayışı totaliter bir rejim çerçevesinde şekillenmekte, Büyük Birader'in mutlak yetkisine ve Parti'nin yanılmazlığına dayalı bir baskı sistemi kurulmaktadır. Bu distopik toplumda bireylerin siyasi ve düşünsel özgürlükleri tamamen ortadan kaldırılmış, dil ve düşünce kontrol altına alınmış ve iktidar kendi kendini amaç edinmiş, zulüm ve baskı kendi varlık sebebi haline gelmiştir. Bu bağlamda, her iki eser, yönetim anlayışının toplum ve birey üzerindeki etkilerini, ütopik idealler ile totaliter gerçeklikler üzerinden karşılaştırmalı olarak göstermektedir.

3.1.2 Devlet-Birey İlişkisi

Devlet ve birey arasındaki hak ve sorumlulukların belirlendiği, karşılıklı etkileşimler.

Ütopya (Thomas More)

"Yasaların amacı, öncelikle toplumun ihtiyaçlarının karşılanması" (s.88)

"*Oysa bence zamanınızı ve değerli düşüncelerinizi kamu hizmetine adasanız*" (s.28)

1984 (George Orwell)

"KAHROLSUN BÜYÜK BİRADER" (s. 28)

"Büyük Birader'e sövüp sayıyor, Parti diktatörlüğünü yerden yere vuruyor" (s.22)

"Dünyanın en korkunç, en tiksinç şeyi nedir, diye düşündüğünde, ilk aklına gelen Büyük Birader oldu." (s.300).

"Sonunda kendine karşı zafere ulaşmıştı. Büyük Birader'i çok seviyordu." (s.317)

Thomas More'un *Ütopya* eserinde devlet ve birey arasındaki ilişki, karşılıklı sorumluluğa dayalı bir toplumsal sözleşme anlayışı çerçevesinde ele alınmaktadır. Yasaların öncelikli amacı toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olarak vurgulanmakta ve bireylerin zamanlarını ve düşüncelerini kamu hizmetine adaması teşvik edilmektedir. Bu yaklaşım, demokratik katılımın, eşitliğin ve erdemin birleştiği, halkın iradesinin ön planda olduğu, ancak aynı zamanda güçlü bir toplumsal düzeni ifade eden bir modeli ortaya koymaktadır. Buna karşılık, George Orwell'in *1984* eserinde devlet-birey ilişkisi totaliter bir rejim çerçevesinde şekillenmekte, Büyük Birader figürüyle temsil edilen devlet birey üzerinde mutlak bir güç sahibi olarak sunulmaktadır. Birey, devlete karşı çaresizlik, öfke ve korku duyguları yaşamakta, zaman zaman paradoksal bir şekilde devlete bağlılık geliştirmektedir. Tematik olarak bu durum, baskıcı ve totaliter bir rejimde bireyin devlete karşı duyduğu karmaşık psikolojik

mekanizmaları ve özgürlüklerinin ciddi şekilde kısıtlandığını ortaya koymaktadır.

3.1.3 Özgürlük

Bireyin kendi kararlarını alması ve yaşam tarzını seçme hakkı.

Ütopya (Thomas More)

"zamanlarını, toplum yararına olacak meşgalelerle uğraşmak kaydıyla diledikleri gibi geçirmekte özgürdürler. "(s.83)

1984 (George Orwell)

"Büyük Birader'in gözleri paranın üstünden bile sizi izliyordu. Paraların, pulların, kitap kapaklarının, bayrakların, posterlerin, sigara paketlerinin üstünden... Her yerden." (s.37)

"Parti'nin gözünde, düşünce ile eylem arasında en küçük bir ayrım yoktu." (s.260)

"Bir Parti üyesi söz konusu olduğunda ise, Parti disiplini öyle gerektirdiğinde gönülden bir sadakatle aka kara, karaya ak demektir." (s.228)

Thomas More'un *Ütopya* eserinde özgürlük anlayışı, bireylerin zamanlarını toplum yararına olacak meşgalelerle geçirme özgürlüğü ile toplumsal sorumluluk bilinci arasında bir denge kurmaya dayanmaktadır. Bireysel özgürlük, yalnızca kişinin kendi isteklerini gerçekleştirmesi değil, aynı zamanda toplumun genel yararına hizmet etmesiyle anlam kazanmakta, böylece birey hem kendini hem de toplumu gözeten sorumlu bir aktör hâline gelmektedir. Buna karşılık, George Orwell'in *1984* eserinde bireysel özgürlük neredeyse tamamen ortadan kaldırılmıştır. Bireyin düşünce ve eylemleri, Büyük Birader figürüyle temsil edilen devlet tarafından sürekli gözetim altında tutulmakta, düşünce ve eylem arasındaki ayrım ortadan kaldırılmakta ve Parti disiplinine koşulsuz itaat beklenmektedir. Tematik olarak, bu durum bireyin her an gözetim altında olduğu ve en küçük bir farklılaşmanın dahi cezalandırıldığı totaliter bir rejimin yansımasıdır.

3.1.4 Eşitlik

Bireylerin hukuk önünde eşit olması, fırsatlara eşit erişim sağlanması

Ütopya (Thomas More)

"Onlardaki adalet diğer hiçbir ülkenin adaletiyle kıyaslanamaz; başka bir yerde onlarınki gibi bir adalet ve eşitlik anlayışı varsa kahrolayım" (s.163)

"Her yurttaş bu anlaşılır ve net yasalar sayesinde kendi görevini ve sorumluluklarını bilir" (s.131)

1984 (George Orwell)

"İç Parti'nin altında Dış Parti yer alır; İç Parti devletin beyni ise, Dış Parti de devletin eli kolu sayılabilir. Ondan sonra, nüfusun belki de yüzde seksen beşini oluşturan, genellikle "proleterler" dediğimiz suskun kitleler gelir. Proleterler, daha önceki sınıflandırmamıza göre, Aşağı kesimdir" (s.226)

Thomas More'un *Ütopya* eserinde eşitlik anlayışı, tüm bireylerin hukuk önünde eşit olduğu ve fırsatlara adil erişim sağlandığı evrensel bir model üzerine kuruludur. Adalet, diğer ülkelerdeki sistemlerle kıyaslandığında üstün bir biçimde tasvir edilmekte ve yasaların netliği sayesinde her yurttaş kendi görev ve sorumluluklarını açık biçimde bilmektedir. Buna karşın, George Orwell'in *1984* eserinde eşitlik kavramı formal bir nitelik taşımakta, bireylerin özgür iradeleri ve farklılıkları göz ardı edilerek devletin belirlediği kalıplara göre şekillendirilmektedir. Toplum, İç Parti, Dış Parti ve proleterler gibi farklı sınıflara ayrılmış olup, gerçek anlamda bir eşitlikten ziyade, iktidarın belirli bir grupta yoğunlaştığı ve diğer bireylerin bu duruma boyun eğdiği bir sistem olarak sunulmaktadır.

3.1.5 Adalet

Toplumdaki herkese hak ettiği değerin verilmesi, haksızlıklara karşı mücadeledir.

Ütopya (Thomas More)

"Onlardaki adalet diğer hiçbir ülkenin adaletiyle kıyaslanamaz; başka bir yerde onlarınki gibi bir adalet ve eşitlik anlayışı varsa kahrolayım" (s.163)

"Ütopyalılar bir suça teşebbüs etmekle o suçu işlemek arasında bir ayrım görmezler" (s.1929

"En büyük suçlara verilen ceza, ölümden daha az korkunç olmayan köleliktir. Bu tür bir cezanın uygulanması devlet için işgücü sağladığından topluma yararlıdır" (s.129)

1984 (George Orwell)

"Düşünce suçu, ölümü gerektirmez: Düşünce suçunun KENDİSİ ölümdür" (s.27)

"Çok sık olmasa da bazen, çoktan ölmüş olduğuna inanılan biri halka açık bir mahkemede hortlayıveriyor, tanıklığıyla yüzlerce kişinin başını belaya sokuyor, sonra da sırra kadem basıyordu" (s.56)

"Ne var ki, uygulamada, proleterlerin Parti'ye girmelerine izin verilmez. Hoşnutsuzluk kaynağı olabilecek en yeteneklileri Düşünce Polisi tarafından belirlenip yok edilir. (s. 224).

Saptandıkları zaman kesin ölüm demek olan düşünceler ve davranışlar resmî olarak yasaklanmamıştır ve ardı arası kesilmeyen temizlikler, tutuklamalar, işkenceler, hapse atmalar ve buharlaştırmalar gerçekten suç işlemiş olan kişileri cezalandırmak için değil, ileride suç işleyebileceği düşünülen kişileri yok etmek amacıyla uygulanır. (s.226)

Thomas More'un Ütopya eserinde adalet anlayışı, herkese hak ettiği değerin verilmesini ve haksızlıklara karşı mücadeleyi temel alan evrensel ve adil bir model olarak tasvir edilmektedir. Eserde, başka hiçbir ülkede bulunmayan bir adalet ve eşitlik anlayışının var olduğu iddia edilmekte ve hukukun netliği, bireylerin görev ve sorumluluklarını açık biçimde bilmesini sağlamaktadır. Buna karşın, George Orwell'in 1984 eserinde adalet kavramı totaliter bir çerçevede çarpıtılmıştır; suç ve ceza siyasal amaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanmakta, düşünce suçları kabul edilmekte ve ağır cezalar uygulanmaktadır. Bu sistemde cezalar, bireyleri korkutmak ve itaat ettirmek amacıyla şekillendirilmiş olup, kişisel görüşlere ve siyasi amaçlara göre keyfi bir şekilde işletilmektedir. Böylece bireysel haklar ve özgürlükler ikinci plana atılarak, devletin mutlak gücü ve otoritesi ön plana çıkarılmaktadır.

3.2 Toplum ve Kültür:

İnsanların ortak değerler, inançlar ve yaşam biçimleri etrafında bir araya gelmesi.

3.2.1 Toplumsal Yapı

Toplumun sınıf, cinsiyet, etnik köken gibi farklı gruplara göre örgütlenmesi.

Ütopya (Thomas More)

"bu evlerde kadınlı erkekli en az kırk kişi vardır." (s.75)

"ailenin en yaşlı ferdine itaat ederler… Ayrıca iki de toprak kölesi vardır." (s.75)

"Hiçbir köle, özgürlüğe Kavuşup kavuşmayacağı konusunda umutsuz değildir." (s.47)

1984 (George Orwell)

"*Parti ne denli güçlenirse, o ölçüde hoşgörüsüzleşecek. Muhalefet ne denli zayıflarsa, zorbalık o ölçüde artacak"* (s.286)

"Gerçi Parti üyelerinin sıradan dükkânlara girmemeleri gerekiyordu." (s.16)

"Siyah tulumlu bir İç Parti üyesinin yaklaştığı görüldüğünde, iskemlelerin çevresinde kümelenmiş olanlar susuverdiler. " (s. 21)

Thomas More'un *Ütopya* eserinde toplumsal yapı geleneksel ve hiyerarşik bir düzene dayanmaktadır. Toplumun temel birimi büyük aile olup, yaşlıların otoritesi yüksektir. Hiyerarşinin en altında yer alan köleler, özgürlüğe kavuşma umuduyla yaşamlarını sürdürmektedir. Bu düzen, büyük aile yapısının ve köleliğin bir arada olduğu, toplumun hiyerarşik yapısının belirgin olduğu bir yapıyı ortaya koymaktadır. Buna karşılık George Orwell'in *1984* eserinde toplumsal yapı tamamen totaliter bir rejim anlayışıyla şekillenmiştir. Toplum, Parti tarafından kontrol edilmekte ve baskı altına alınmaktadır; muhalefet yok sayılmakta, farklı gruplar arasında derin bir güvensizlik ve düşmanlık bulunmaktadır. Bireyler sürekli gözetim altında tutulmakta ve korku içinde yaşamaktadır. Bu bağlamda Orwell'in tasvir ettiği düzen, bölünmüş ve düşmanca bir toplum yapısını ve totaliter rejimin birey üzerindeki baskısını yansıtmaktadır.

3.2.2 Aile

Toplumun temel birimi, bireylerin ilk sosyalleşme ortamı.

Ütopya (Thomas More)

"Ütopya'nırı kentleri hanelerden oluşur ve aile fertleri birbirlerine kan bağı olan kişilerdir." (s.88)

"en yaşlı fert ailenin başıdır. Karılar kocalarına, çocuklar ana babalarına, genel anlamda gençler yaşlılara hizmet ederler." (s. 89)

1984 (George Orwell)

"nasıl olduğunu anımsamıyordu ama annesi özel ve sağlam bir sadakat kavramı adına kendini feda etmişti. Winston artık böyle şeylere rastlanmadığının farkındaydı. Artık korku, nefret ve acı vardı, soylu duygulara, derin ve karmaşık acılara rastlanmıyordu." (s.40)

"Her türlü kötü alışkanlıktan uzak duran, hiç sigara içmeyen biriydi Yoldaş Ogilvy, her gün beden eğitimi salonunda geçirdiği bir saat dışında hiçbir eğlencesi yoktu; evlilik ve aile sorunlarının, insanın kendini yirmi dört saat görevine adamasını engelleyeceğine inandığından evlenmeme andı içmişti." (s.58)

Eserlerde aile anlayışı, toplumsal yapı ve birey-devlet ilişkisi bağlamında farklılık göstermektedir. Ütopya'da aile, toplumun temel yapı taşı olarak görülmekte; kan bağıyla bir arada tutulan, yaşlıların otoritesinin yüksek olduğu ve hiyerarşik bir düzene sahip geleneksel bir geniş aile modeli benimsenmektedir. Bu yapı, bireylerin kendine düşen görevleri yerine

getirmesi ve toplumsal düzenin korunması açısından önem taşır. Öte yandan, 1984'te aile bağları zayıflatılmış ve devletin birey üzerindeki etkisi artırılmıştır. Bireyler, aile yerine devlete hizmet etmeye yönlendirilmiş, aile içindeki duygusal bağlar ve fedakârlıklar ikinci plana atılmıştır. Bu bağlamda, her iki eserde de aile yapısı, toplumun genel işleyişi ve birey-devlet ilişkisi açısından kritik bir rol oynamaktadır; ancak birinde hiyerarşik ve koruyucu bir yapı varken, diğerinde baskıcı ve kontrol edici bir mekanizma olarak işlev görmektedir.

3.2.3 Din

İnanç sistemleri, dünya ve ötesi hakkında inançlar.

Ütopya (Thomas More)

"Sadece adanın farklı bölgelerinde değil, kentlerinin her birinde de çeşitli dinler benimsenmiştir." (s.147)

"Kimi noktalarda ayrı düşseler de, buluştukları ortak nokta, dünyaya hükmeden üstün varlığın tek olmasına inanmalarıdır." (s.147).

1984 (George Orwell)

"Çift düşün, insanın iki çelişik inancı zihninde aynı anda bulundurabilmesi ve ikisini de kabullenebilmesi anlamına gelir." (s.229)

*"Onur, adalet, ahlak, enternasyonalizm, demokrasi, bilim ve din gibi sayısız sözcük yok olup gitmişti. Birkaç kapsayıcı sözcük onları içine almış, içine alırken de ortadan kaldırmıştı. "(*s.324)

Eserlerde din anlayışı, özgürlük ve otorite arasındaki ilişkinin bir yansıması olarak ele alınmaktadır. *Ütopya*'da farklı dinlerin bir arada var olmasına izin veren, çoğulcu ve toleranslı bir yaklaşım benimsenir. Din özgürlüğü, bireylerin inançlarını serbestçe yaşamalarına olanak tanırken, tüm dinlerin temelde tek bir tanrı inancında birleştiği ortak bir payda bulunur. Bu yapı, farklı inanç sistemlerinin barış içinde bir arada yaşamasına imkân tanımaktadır. Buna karşılık *1984*'te din, devletin ideolojisine hizmet eden bir araç hâline getirilmiştir. Din, toplumsal kontrol mekanizması olarak kullanılmakta; bireylerin düşünceleri sınırlandırılmakta ve farklı inanç sistemleri yok edilerek tek bir ideoloji hâkim kılınmaktadır. Böylece *Ütopya* çoğulcu bir din anlayışını öne çıkarırken, *1984* manipülatif ve baskıcı bir dini yapı sergilemektedir.

3.2.4 Dil

İletişimin temel aracı, kültürel kimliğin bir ifadesidir.

Ütopya (Thomas More)

"yasalardaki cümleler halkın anlayabileceği bir dilde yazılmamışsa bu demektir ki, bu yasalar halkın bütününün yararına değil, bir kısım insanın çıkarı için yapılmıştır." (s.131)

1984 (George Orwell)

ama birkaç kuşak sonra böyle bir kaçış olasılığı da kalmayacaktı. Tek dil olarak Yenisöylem'i öğrenerek yetişmiş biri, *eşit* sözcüğünün bir zamanlar "siyasal bakımdan eşit" gibi ikincil bir anlamı olduğunu ya da *özgür* sözcüğünün bir zamanlar "düşünsel bakımdan özgür" anlamına da geldiğini artık bilmeyecekti. (s.330)

Thomas More'un *Ütopya*'sında dil, gücün ve çıkarın bir aracı olarak görülmekte, özellikle karmaşık ve anlaşılmaz bir dilin yasaların yalnızca belirli bir kesimin çıkarlarına hizmet ettiğini gösterdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle *Ütopya*'da yasaların herkes tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olması gerektiği belirtilir; böylece dilin toplumsal faydaya hizmet eden, adalet ve eşitliği pekiştiren bir unsur olması gerektiği düşüncesi ön plana çıkar. George Orwell'in *1984* adlı eserinde ise dil, çok daha farklı bir işlev üstlenerek ideolojik bir kontrol mekanizmasına dönüşür. "Yeni Dil" adı verilen yapay sistem aracılığıyla bireylerin düşünceleri sınırlandırılmakta, dil yalnızca bir iletişim aracı olmaktan çıkarak düşünceyi şekillendiren, kontrol eden ve hatta geçmişi yeniden yazan bir güç hâline gelmektedir. Bu bağlamda, *Ütopya*'da dil toplumsal adaletin ve şeffaflığın aracı olarak kurgulanırken, *1984*'te totaliter bir rejimin bireyler üzerindeki en güçlü baskı unsuru hâline gelmektedir.

3.3 Ekonomi

Üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerinin tümü, kaynakların yönetimidir**.**

3.3.1 Mülkiyet

Mal ve hizmetler üzerindeki haklar.

Ütopya (Thomas More)

"özel mülkiyet sürdüğü ve her şeyin ölçüsü para olduğu müddetçe bir milletin mutlu olabilmesi veya adaletli bir şekilde yönetilmesi mümkün değildir. " (s.67)

1984 (George Orwell)

"Okyanusya'da her şey kolektif olarak Partiye aittir, çünkü her şey Parti'nin denetimi altındadır, üretilen her şeyi Parti uygun gördüğü biçimde değerlendirir." (s.221)

Özel mülkiyetin ve paranın egemen olduğu bir sistemde gerçek anlamda mutluluk ve adaletin mümkün olmadığı, eşitsizliğin ve haksızlığın kaçınılmaz

olduğu vurgulanırken, bireysel mülkiyetin tamamen ortadan kalktığı, tüm mal varlığının Parti'nin kontrolünde olduğu ve bireylerin ihtiyaçlarının Parti tarafından belirlendiği kolektif bir mülkiyet sistemi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda *Ütopya*'da özel mülkiyetin sorunları, para egemenliğinin toplumsal huzursuzluklara yol açması ve adaletin engellenmesi üzerinden eleştirilirken; *1984*'te Parti kontrolündeki mülkiyet anlayışı, planlı ekonomi aracılığıyla bireylerin yaşamlarını belirleyen, özgürlüğü kısıtlayan ve ihtiyaçları dahi iktidarın kararına bağlayan bir sistem olarak betimlenmektedir.

3.3.2 Çalışma

Üretim süreçlerine katılım, geçim kaynağı.

Ütopya (Thomas More)

"Tarımın herkes tarafından iyice öğrenilmesi gerekir, kadın ya da erkek fark etmez." (s.82)

"Kadınlar bedence daha zayıf oldukları için yün ve keten işiyle uğraşır, daha ağır işleri ise erkeklere bırakırlar. Meslekler çoğunlukla babadan oğula geçer." (s.83)

1984 (George Orwell)

"Çünkü boş vakit ve güvenlik herkesçe paylaşıldığında, yoksulluğun serseme çevirdiği geniş kitleler okuryazar olacak, kendi başına düşünmeyi öğrenecek, o zaman da hiçbir işe yaramadığını sonunda fark ettiği ayrıcalıklı azınlığı ortadan kaldıracaktı. " (s.204)

Toplumdaki iş bölümü, cinsiyet temelli olup kadınlara daha hafif, erkeklere ise daha ağır işlerin yüklenmesi, tarımda dahi görülen cinsiyet eşitsizliğini ve ataerkil bir yapıyı ortaya koymaktadır. *Ütopya*'da tarımın temel geçim kaynağı olarak vurgulanması, cinsiyet temelli iş bölümünün ve mesleklerin babadan oğula geçmesiyle sınırlı sosyal hareketliliğin öne çıktığı bir yapıyı yansıtırken; *1984*'te çalışma, yalnızca üretim yapmak için kullanılan bir araç olarak sunulmakta, halkın refahı yerine yönetimin çıkarları ön planda tutulmaktadır. Ayrıca eğitim ve farkındalık, mevcut düzeni sorgulama riski taşıdığı için sınırlandırılmakta, böylece çalışma hayatı tamamen siyasal bir kontrol mekanizmasına dönüştürülmektedir.

3.3.3 Eşitlik

Bireyler arasında fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi farklı boyutları.

Ütopya (Thomas More)

"Ütopya'da devletin hazinesi dolu olduğundan, insanlar ürünün eşit dağıtacağını bilirler." (s.163)

"her aile büyüğü peşin para ödemeden ya da karşılığında herhangi bir şey vermeden buradan ailesi için gerekenleri alıp götürür." (s.90)

1984 (George Orwell)

"ama birkaç kuşak sonra böyle bir kaçış olasılığı da kalmayacaktı. Tek dil olarak Yenisöylem'i öğrenerek yetişmiş biri, *eşit* sözcüğünün bir zamanlar "siyasal bakımdan eşit" gibi ikincil bir anlamı olduğunu ya da *özgür* sözcüğünün bir zamanlar "düşünsel bakımdan özgür" anlamına da geldiğini artık bilmeyecekti." (s.349)

Her iki eserde de eşitlik anlayışı farklı şekillerde temsiliyet bulmaktadır. *Ütopya*'da ekonomik eşitlik ve kaynakların adil dağılımı ön plandadır; üretimden elde edilen ürünlerin bireyler arasında eşit biçimde paylaşılması, devletin bu süreçte adil bir dağıtıcı rol üstlenmesi ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için herhangi bir karşılık verme zorunluluğunun bulunmaması, toplumsal refahı önceleyen bir yaklaşımın göstergesidir. Buna karşın *1984*'te eşitlik kavramı daraltılarak siyasal bir düzlemle sınırlandırılmıştır; dil ve düşünce kontrolü yoluyla bireylerin ifade özgürlükleri bastırılmış, eşitliğin yalnızca yüzeysel ve ideolojik bir anlamı öne çıkarılmış, tarihsel olarak sahip olduğu farklı anlamlar ise unutulmuştur. Böylece *Ütopya*'da eşitlik toplumsal bütünleşme ve dayanışma ile ilişkilendirilirken, *1984*'te bireysel özgürlükleri yok sayan, tek boyutlu ve devlet merkezli bir eşitlik anlayışı hâkim kılınmıştır.

3.4 Birey ve Toplum

3.4.1 Birey

Toplumun en küçük birimi, özgün özellikleri ve potansiyelleri olan kişidir.

Ütopya (Thomas More)

"Halkın iyiliğinin bireyin çıkarlarının önünde olmasını dinsel bir saygıyla kabul ederler." (s.109)

1984 (George Orwell)

"çünkü insan yıkımların en büyüğü olan ölmeye yazgılıdır. Ama tümüyle, tam anlamıyla boyun eğebildiği, kimliğinden sıyrılabildiği, Parti'yle kaynaşıp bir olabildiği zaman, işte o zaman gücü her şeye yeter ve ölümsüz olur." (s.282)

Ütopya ve *1984*'te bireye bakış açısı birbirinden keskin biçimde farklılaşmaktadır.

Ütopya'da birey, toplumun en küçük birimi olarak özgün özellikleri ve potansiyelleriyle kabul edilmekte, ancak bu özgünlük toplumsal sorumluluk bilinciyle bütünleşmektedir. Birey, kendi çıkarlarının ötesinde toplumsal iyiliği önceleyen bir anlayışla hareket eder ve bu durum neredeyse dinsel bir sadakatle

içselleştirilir. Buna karşılık *1984*'te birey, kendi kimliğini tamamen feda ederek Parti'ye teslim olmak zorunda bırakılır. Parti, bireyi yalnızca kolektif kimliğe asimile edilecek bir araç olarak görür ve bireyselliği yok sayar. Hatta ölümsüzlük vaadi, bireyin tamamen Parti'ye bağlı kılınması için kullanılan ideolojik bir araçtır. Böylece *Ütopya*'da birey, toplumsal faydayı önemseyen özgün bir özne olarak konumlandırılırken, *1984*'te birey, kimliğini yitirerek kolektif bir sisteme erimeye zorlanan edilgen bir unsur hâline gelmektedir.

3.4.2 Mutluluk

İnsanın yaşamdan duyduğu tatmin ve memnuniyettir.

Ütopya (Thomas More)

"öncelikle toplumun ihtiyaçlarının karşılanması, sonra da fertlerin düşünce dünyalarını geliştirmeleri için vakitlerinin olmasıdır, mutluluğun sırrının da bu olduğu düşünülür. " (s.88)

1984 (George Orwell)

*"İnsanlar özgürlük ile mutluluk arasında seçim yapmak zorundaydı ve büyük çoğunluk mutluluğu seçiyordu. Parti, zayıfların ebedi koruyucusu, iyilik olsun diye kötülük eden, başkalarının mutluluğu uğruna kendi mutluluğundan vazgeçen, bu yola baş koymuş bir mezhepti. "(*s.280)

Ütopya ve *1984*'te mutluluk anlayışı temel olarak farklı temellere dayanmaktadır. *Ütopya*'da mutluluk, öncelikle toplumun temel ihtiyaçlarının karşılanması ve ardından bireylerin kişisel gelişimine zaman ayırmasıyla elde edilen bir durum olarak görülmektedir. Bireysel mutluluk, toplumsal iyilik ile sıkı bir şekilde ilişkilendirilmiş ve bireyin kendi mutluluğu, toplumun refahı ile dengelenmiştir. Buna karşın *1984*'te mutluluk anlayışı, bireysel özgürlüklerden feragat ederek toplumsal düzen ve refah içinde yaşamak şeklinde tanımlanır; bu düzenin sağlanması için bireyin kişisel mutluluklarından vazgeçmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Totaliter Parti, bireylerin mutluluğunu kendi ideolojik çerçevesi içinde şekillendirir ve birey, özgürlük ile mutluluk arasında bir tercih yapmak zorunda bırakılır; çoğunluk ise mutluluğu seçerek bireysel özgürlüklerini feda etmeye yönlendirilir. Bu bağlamda, *Ütopya*'da birey ve toplum arasında uyum ve denge ön planda iken, *1984*'te birey, Parti'nin belirlediği çerçevede sınırlı bir mutlulukla yetinmeye zorlanmaktadır.

3.4.3 Meslekler

İnsanın hayatını kolaylaştıran araç ve yöntemler.

Ütopya (Thomas More)

"Halka dokumacılık, duvarcılık, demircilik ya da marangozluk gibi zanaatlar hakkında özel eğitimler verilir" (s. 82)

1984 (George Orwell)

"İç Parti'nin altında Dış Parti yer alır; İç Parti devletin beyni ise, Dış Parti de devletin eli kolu sayılabilir. Nüfusun belki de yüzde seksen beşini oluşturan, genellikle "proleterler" dediğimiz suskun kitleler gelir. Proleterler, daha önceki sınıflandırmamıza göre, aşağı kesimdir. " (s.226)

Ütopya ve *1984*'te meslek ve işlev anlayışı toplumun yapısına göre farklılık göstermektedir. *Ütopya*'da bireylerin belli başlı zanaatlara hâkim olmaları, toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamak ve ekonomik olarak ayakta kalmak için hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, zanaatların önemi ve uzmanlaşma, hem bireyin hem de toplumun yaşamını kolaylaştıran araçlar geliştirmesine hizmet etmektedir ve meslekler toplumsal fayda ile doğrudan ilişkilidir. Buna karşın *1984*'te meslekler, bireylerin sosyal konumlarını belirleyen ve toplumsal üretimi sağlayan araçlar olarak sunulmakta; toplumda belirli bir ideolojiye hizmet eden katı bir sınıf yapısı vardır. Bu yapıda, geniş kitleler ("Proleterler") yönetici sınıf ("İç Parti") tarafından sömürülmekte ve meslekler, bireyin toplumdaki yerini ve işlevini ideolojik bir çerçevede belirlemektedir. Dolayısıyla, *Ütopya*'da meslekler toplumsal fayda ve ekonomik işlev üzerine kuruluyken, *1984*'te ideoloji ve sınıf ayrımı mesleklerin temel belirleyici unsurlarıdır.

3.4.4 Tarih

Geçmiş olayların incelenmesi, geleceğe ışık tutması.

Ütopya (Thomas More)

"*bu ulusların tarihlerini okumadan, onlar hakkında doğru yargılara varamazsınız*." (s.70

1984 (George Orwell)

"Böylece tarih sürekli olarak yeniden yazılır. Geçmişin Gerçek Bakanlığı tarafından günü gününe çarpıtılması, düzenin varlığını korumak açısından, Sevgi Bakanlığı'nca yürütülen baskı ve istihbarat çalışmaları kadar gereklidir. " (s. 229)

Ütopya ve *1984*'te tarih anlayışı, eserin toplumsal ve siyasal perspektifine göre farklılık göstermektedir. *Ütopya*'da tarih, bir ulus veya toplum hakkında doğru ve derinlemesine bir anlayışa sahip olabilmek için temel bir araç olarak sunulmakta, geçmişin incelenmesiyle geleceğe dair sağlıklı çıkarımlar yapılabileceği vurgulanmaktadır. Tarih, öğrenme ve anlama aracı olarak, doğru yargılara varmayı ve toplumların işleyişine ilişkin kapsamlı bir anlayış kazanmayı mümkün kılmaktadır. Buna karşın *1984*'te tarih, iktidarın elinde şekillendirilebilen ve sürekli olarak güncel siyasi ihtiyaçlara göre yeniden

yazılan bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, geçmişin çarpıtılması toplum üzerindeki kontrolü pekiştirmek, iktidarın ideolojisini meşrulaştırmak ve muhalefeti bastırmak için bir propaganda aracına dönüştürülmektedir. Dolayısıyla, *Ütopya*'da tarih bilgi ve anlayışın temeli iken, *1984*'te iktidar ve kontrolün aracı olarak işlev görmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Thomas More'un Ütopyası, yüzyıllardır ideal bir toplum arayışının sembolü olsa da, derinlemesine incelendiğinde çelişkilerle dolu bir yapı ortaya çıkar. İzole bir ada olarak sunulan Utopia, özgür düşünceye zemin hazırlarken, aynı zamanda bireyleri tek tipleştirir. Eşitlikçi olduğu iddia edilen toplumda kadınlar ev işlerine mahkûm edilir, mülkiyet ve özgürlük kavramları ise kısıtlanır. Otoriter bir yönetim ve savaşın zorunlu kabul edilmesi, bireylerin özgürlüklerini kısıtlar ve topluma alet olmalarını gerektirir. Sonuç olarak, Utopia yüzeyde mükemmel görünen bir toplum tasavvuru sunsa da aslında bireysel özgürlükleri hiçe sayan ve totaliter bir rejimin özelliklerini taşıyan bir sistemdir.

George Orwell'ın 1984 romanı, bireyin totaliter bir rejim karşısındaki çaresizliğini gözler önüne seren distopik bir dünyayı tasvir eder. Büyük Birader figürüyle temsil edilen bu baskıcı rejim, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve hareketlerini sürekli gözetim altında tutarak kontrol eder. Savaş ve propaganda, toplumun bir arada tutulması ve rejimin meşruiyetinin sağlanması için kullanılan başlıca araçlardır. Dil, düşünceleri şekillendirmek ve kontrol etmek amacıyla manipüle edilirken, bireylerin özel hayatları tamamen ortadan kaldırılır. Romanın kahramanı Winston Smith'in rejim karşıtı mücadelesi, bireyin totaliter bir sistem karşısındaki güçsüzlüğünü ve umudun zorluğunu vurgular (Bilge, 2015). Her iki eser, toplum, birey, güç, eşitlik ve adalet gibi kavramları farklı perspektiflerden ele alarak siyasi felsefenin temel sorularına yanıtlar sunmaktadır. Ütopya, idealize edilmiş bir toplum modeli sunarken eşitlik, adalet ve demokratik katılım gibi değerleri ön plana çıkarır ve devlet ile birey arasında karşılıklı sorumluluk ilişkisini vurgular; bireysel özgürlükler toplumsal sorumlulukla dengede tutulmaya çalışılır. 1984 ise, totaliter bir rejimin birey üzerindeki baskıcı etkilerini ve özgürlüklerin yok edilmesini gösterir; devlet birey üzerinde mutlak güç sahibidir ve bireylerin düşünce ve eylemleri sürekli gözetim altındadır. Bu karşılaştırma, siyasi sistemlerin insan doğası ve toplum üzerindeki derin etkilerini ortaya koyar. Ütopyada idealize edilen eşitlik, adalet ve özgürlük kavramları, 1984'te tam tersi bir şekilde bastırılmıştır. Ekonomik sistemler açısından da farklılık görülmektedir: Ütopya eşitlikçi bir sistemi önerirken, 1984'te planlı ekonomi ve devlet kontrolü hâkimdir.

Bu iki eser, ideal toplum ve totaliter rejim arasındaki uçurumun genişliğini göstererek, günümüzdeki siyasi ve sosyal sorunları anlamak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu farklı distopik dünyalar, ideal toplum arayışının tehlikelerini ve totaliter rejimlerin insan doğası üzerindeki yıkıcı etkilerini gözler önüne sermektedir. Gelecekteki çalışmalar için, farklı ütopya ve distopya eserlerinin karşılaştırılması, bu kavramların psikolojik boyutunun araştırılması, teknolojinin rejimlerdeki rolünün incelenmesi, farklı kültürlerdeki ütopya anlayışlarının karşılaştırılması ve güncel siyasi olaylarla ilişkilerinin analiz edilmesi gibi konular üzerinde daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Bu sayede ideal toplum ve totaliter rejim kavramları hakkında daha kapsamlı ve güncel bir anlayışa ulaşmak mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

Atakan, A. (2016). Beşyüzüncü Yıldönümünde Ütopya. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, *22*(2), 63-114.

Bilge, M. S. (2015). *Sinemada Ütopya ve distopya: Children of Men filminin göstergebilimsel çözümlemesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canatak, A. M. (2007). Modern eleştiri kuramları ve Mehmet Kaplan'ın şiir tahlil metodu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(34), 139-155.

Çarıkcı, K., Meral, H., Berkıl, S., Çalışır, A., Önalı, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(37), 127-140.

Dayanç, M. (2009). "Yeni Türk Edebiyatı" kaynağı olarak tarih ve tarihî eleştiri. *Electronic Turkish Studies*, 4.

Kul, A. (2019). *Ütopya ve distopyalarda devlet tahayyülü* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

More, T. (1949). *Utopia* (H. V. S. Ogden, Ed.). Appleton-Century-Crofts.

Müftüoğlu, M. C. (2015). *Edebiyat sosyolojisi çerçevesinde George Orwell'ın distopya romanlarında toplum tasavvuru: 1984 ve Hayvan Çiftliği örnekleri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Müftüoğlu, M. C., & Özbay, F. (2015). Gündelik Hayatta Totalitarizm: George Orwell'ın 1984 Adlı Distopya Romanında İdeal Toplum Tasavvurları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44).

Omay, M. (2009). Ütopya üzerine genel bir inceleme. *İstanbul University Journal of Sociology, 3*(18), 1-14.

Orwell, G. (2024). *1984* (C. Üster, Çev.). Can Yayınları.

Ören, E. (2023). Utopia Now and Forever: A Discussion On The Perpetuity Of Utopia. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *12*(3), 2279-2289.

Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kilavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 319-345.

Yumuşak, F. C. (2012). Ütopya, karşı-ütopya ve Türk edebiyatında ütopya geleneği. *Bilig Dergisi*, *61*, 47-70.

Yücedağ, İ. (2011). Ütopyalar ve toplum sınıflamaları ilişkisi üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 199-212.

SABAHATTİN ALİ'NİN ŞİİRLERİNDE BİÇEM

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Sabahattin Ali Türk edebiyatının en bilindik ve en önemli edebiyatçılarından biridir. Öyküleri kadar şiirleri ile de tanınmaktadır. Her ne kadar Kuyucaklı Yusuf, Kürk Mantolu Madonna, İçimizdeki Şeytan gibi romanları ile tanınsa da "Dağlar ve Rüzgâr", "Kurbağanın Serenadı", "Öteki Şiirleri", "Bütün Şiirleri" adlı dört şiir kitabı bulunmaktadır.

Sabahattin Ali'nin şiirlerine bakıldığında, aslında birçok kişi Sabahattin Ali'ye ait olduğunu bilmeden bu şiirleri bilmektedir. Çünkü birçok şiiri şarkı sözü olarak kullanılmış ve Sezen Aksu, Zülfi Livaneli, Edip Akbayram, Ahmet Kaya, Volkan Konak gibi çok ünlü sanatçılar tarafından bestelenmiş ve seslendirilmiştir.

Sabahattin Ali ile ilgili edebiyat dünyasında birçok makale yazılmış, eserleri konuları, imgeleri yönünden incelenmişse de kullandığı biçemler yönünden ele alınmamıştır.

Örneğin Bedri Aydoğan Sabahattin Ali'nin yaşamı ve yapıtlarına genel bir bakış adlı çalışmasında öykülerindeki, romanlarındaki ve şiirlerindeki konuları "aşk, sevgi, evlilik, köy, köylü ve sorunları, hapishane, işçiler ve sorunları, yozlaşma şeklinde sınıflandırmaktadır (Aydoğan 2014: 61-94). Osman Oruç ise "Sabahattin Ali'nin Hikâyelerinde Çocuk İşçiler" adlı makalesinde yazarın öykülerinde küçük yaşta bedenleri ile çalışmak zorunda kalan çocuk işçileri irdelemektedir (Oruç 2023: 117-123). Bir başkası ise Sabahattin Ali'nin şiirlerinde dağ imgesini ele almaktadır (Sağlam 2020). Çopur 2022: 693-796) ise Kuyucaklı Yusuf romanındaki renkleri işlemektedir. Sabahattin Ali ve eserleri ile ilgili burada sayılamayacak kadar çok makale yazılmıştır.

Bu çalışmada Sabahattin Ali ile ilgili birçok açıdan incelemeler yapılmış ve yazılmışsa da şiirlerinde kullandığı biçemler irdelenecek, açıklanacak ve örneklendirilecektir. Kısa bir çalışma için bütün şiirleri ele alınamayacağından bir şiir seçkisi yapılmış ve özellikle şarkılarda kullanılmış olanlar şiirleri seçilmeye çalışılmıştır. Elbette hepsi şarkılarda kullanılan şiirleri değildir. Çalışmada Sabahattin Ali'nin on iki şiiri biçem açısından irdelenmiştir.

Sabahattin Ali eserleri ile ünlü olduğu kadar hayatı ile de ses getiren ve hüzünlenmemize neden olan bir edebiyatçımızdır.

Sabahattin Ali 1907-1948 yılları arasında yaşamış, Cumhuriyet dönemi edebiyatını etkileyen bir yazar ve şairdir. Öykü ve romanlarında toplumsal gerçekçi yöntemle yazarak okurlarına farklı açılardan ulaşmaya çalışmıştır.

Sabahattin Ali iyi derecede Almanca bilen ve öğretmenlik yapmış bir kişidir. Öğretmenliği tutuklanmalarından dolayı kesintiye uğramıştır. Sabahattin Ali kendisi hakkında açılan davalardan dolayı Almanya'ya kaçmak isterken Ali Ertekin tarafından Bulgaristan sınırında öldürüldüğü söylenmektedir. Ancak Sabahattin Ali'nin ölümü ile ilgili çeşitli spekülasyonlar bulunmaktadır.

2. SABAHATTİN ALİ ŞİİRLERİ VE BİÇEMLER

Çalışmada okura kolaylık sağlamak açısından önce şairin kullandığı biçemlerle ilgili kısa bir açıklamalar yapılacak, ardından ise Sabahattin Ali'nin seçilen şiirlerinden bu biçemlerle ilgili örnekler verilecektir. Ayrıca çalışmanın kapsamını aşmaması adına şiirlerde en çok rastlanan biçemlere yer verilecektir.

Bilindiği gibi biçemler kullanım şekillerine göre alt türlere[1] ayrılmaktadır. Bunlar ses yineleme biçemleri, sözcük yineleme biçemleri, cümlede sıralanış şekline göre olan biçemler ve anlamsal biçemlerdir.

Çalışmada ilk önce sözcük yineleme biçemleri irdelenecektir.

2.1. Sabahattin Ali Şiirleri ve Sözcük Yineleme Biçemleri

Sabahattin Ali'nin incelenen on iki şiirinde önyineleme (Anapher), aryineleme (Epipher), koşut yineleme (Symploke), kıvrımlı yineleme (Anadiplose), zıt koşut yineleme (Kyklos), ikileme (Geminatio), aralıklı yineleme (Epanalepse) ve çok ekli yineleme (Polyptoton) biçemlerine rastlanmıştır.

2.1.1. Önyineleme (Anapher)

Önyineleme cümle ya da dize "başında" bulunan sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin "yeni" cümlenin ya da dizenin "başında" tekrarlanmasına denir. Önyineleme en basit, en eski, en çok kullanılan biçem türlerinden biridir (Braak 1980: 52).

Çocuklar gibi şiirinde:	…
Bazı nur içinde, bazı sisteyim	***Şimdi*** şiir bence senin yüzündür
Bazı seven bir göğüsteyim	**Şimdi** benim tahtım senin dizindir.

---

[1] Kanatlı ve Balcı (2000) "alt-" vb. birimleri önek (Präfix) ya da önekimsi (Präfixoid) kategorisine dâhil ettikleri için bitişik yazılması gerektiği görüşündedir.

Eskisi gibi şiirinden:

Geri kaldı her yoldaşım

Geri sevgilim, gel kardeşim.

Melankoli şiirinden:

Ne kış, ne yazı isterim

Ne dost bir yüzü isterim

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Dünyaya geldiğin zaman?
Azgın sular duruldu mu

Dünyaya geldiğin zaman.

Rüzgâr şiirinden:

Bu dağların bir rakibi varsa
rüzgardır.
Rüzgar burda tek başına bir
hükümdardır.
Burda insan duman gibi genişler,
büyür.
Bu dağlarda ıstıraplar, sevinçler
büyür.
Buralarda her düşünce sona
yakındır,
Burda her şey bizden uzak,

'O'na yakındır.

Burda yoktur insanların
düşündükleri,
…
Burda yalan para eden biricik
iştir,
Burda her şey bir yapmacık, bir
gösteriştir.
Kimi coşar din uğruna geberir,
yalan!
Kimi gider vatan için can verir,
yalan!
Bir filozof yetmiş eser yazar,
yalandır;
Bir kahraman istibdadı ezer,
yalandır.

2.1.2. Artyineleme (Epipher)

Artyineleme cümle ya da dize "sonunda" bulunan sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin "yeni" cümlenin ya da dizenin "sonunda" tekrarlanmasına denir. Bütün edebi türlerde görülebilmektedir. Artyineleme ile cümle ya da dize sonunda yapılan bu tekrarlar anlamı pekiştirmek ve vurgulamak için kullanılmaktadır (Schweikle ve Schweikle 1990:129).

Mahpushane Türküsü şiirinden:

Kurşun ata ata **biter**

Yollar gide gide **biter**

Ceza yata yata **biter**

Hapishane şarkısı 1 şiirinden:

Coşkundum pınarlar **gibi**

Sarhoştum rüzgârlar **gibi**

Kara yazı şiirinden:

çiçekler açılmaz **oldu**
pınarlar içilmez **oldu**
yar bize gülmez **oldu**

…

yalnız ona yar **demiştik**
onda bir şey var **demiştik**
o bizi anlar **demiştik**

Öyle günler gördüm ki şiirinden:

…

Bahtım bir bulut gibi üstüme çöker **oldu**

Her gözümü yumunca tanıdık yüzler görüp

Hayaller alev alev beynimi yakar **oldu**

Ümitsizlik, gariplik, dört tarafımı sarıp

Yüzüm sırıtsa bile, içim yaş döker **oldu**

…

Sanma ki hayat tatlı, insanlar hoş **olmuştur**

Dağ başında bir kaya gibiyim şöyle dursam

Etrafım eskisinden daha bomboş **olmuştur**

Yalnız sana borçluyum bugün dünya da varsam

Seni her andığımda gözlerim yaş **olmuştur**.

….

Yok olmak isteği ile kalbim attığı **zaman**

Bana: yaşa der gibi gülen senin yüzündü

Dizlerin bir batakta yorgun yattığı **zaman**

Bacaklarıma kuvvet veren senin hızındı.

Yaşaran gözlerimde güneş battığı **zaman**

Sıcak bir yuva gibi tüten senin **dizindi.**

Yaşlar ki bir ırmaktır, dertleri sürür **gider,**
Gözyaşları içinde seneler yürür **gider.**

Yok olmak isteğiyle kalbim attığı **zaman,**

Bana: Yaşa der gibi gülen senin yüzündü.
Dizlerim bir batakta yorgun yattığı **zaman**
Bacaklarıma kuvvet veren senin hızındı.
Yaşaran gözlerimde, güneş battığı **zaman**
Sıcak bir yuva gibi tüten senin **dizindir.**

Rüzgâr şiirinden:

Burada insan duman gibi genişler, **büyür**

Bu dağlarda ıstıraplar, sevinçler **büyür**

…

Kimi coşar din uğruna geberir **yalan!**

Kimi gider vatan için can verir, **yalan!**

Bir filozof yetmiş eser yazar, **yalandır;**

Bir kahraman istibdadı ezer, **yalandır.**

…

Her büyüklük cüzzam gibi dökülür **burda,**

En muazzam ölüm bile küçülür **burda.**

…

Güneş gibi ne bin türlü ışığın **vardır,**

Ne de süse, gösterişe baktığın **vardır.**

Çocuklar gibi şiirinden:

Bende hiç tükenmez bir hayat vardı
Kırlara yayılan ilkbahar **gibi**
Kalbim hiç durmadan hızla çarpardı
Göğsümün içinde ateş var **gibi**

…
Her yere sokulan bir rüzgar **gibi**

…

Bir şair, yahut bir hükümdar **gibi**

…

Denize dökülen bir pınar **gibi**

…

Göklerden gelen bir yadigar **gibi**

…

Gözlerin bilinmez bir diyar **gibi**

….

Sevişen yaramaz çocuklar **gibi**

Leylim Ley şiirinden:

Ayın şavkı vurur sazım **üstüne**

Söz söyleyen yoktur sözüm **üstüne**

Gel ey hilal kaşlım düzüm **üstüne**

….

Döndüm daldan düşen kuru yaprağa
Seher yeli dağıt beni kır **beni**
Götür tozlarımı burdan uzağa
Yarin çıplak ayağına sür **beni**

Aldım sazı çıktım gurbet görmeye
Dönüp yare geldim yüzüm sürmeye

Ne lüzum var şuna buna sormaya
Senden ayrı ne hal oldum gör **beni**

Ayın şavkı vurur sazım üstüne
Söz söyleyen yoktur sözüm üstüne
Gel ey hilal kaşlım dizim üstüne
Ay bir yandan sen bir yandan sar **beni**

Yedi yıldır uğramadım yurduma
Dert ortağı aramadım derdime
Geleceksen bir gün düşüp ardıma
Kula değil yüreğine sor **beni**

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Güneşler gibi tek **miydin?**
Ay ışığından ak **mıydın?**
Böyle nazlı çiçek **miydin?**

Yıldızlar halin sordu **mu?**
Bulutlar selam durdu **mu?**
Yerlerin kalbi vurdu **m?**

"Çocuklar gibi" ve "Leylim ley" şiirlerinde dikkat çeken her kıtanın sonunda birinde "gibi", diğerinde "beni" sözcüklerinin tekrarlanmasıdır. Her ne kadar art arda gelmese de bu da bir artyinelemedir. Verilen örneklere bakıldığında şiirlerde oldukça çok artyinelemenin bulunduğu görülmektedir.

2.1.3. Koşut Yineleme (Symploke)

Koşut yineleme önyineleme ile artyinelemenin aynı anda kullanılmasıdır. Aynı anda bir sözcüğün bir dizenin, cümlenin ya da bölümün "başında", başka bir

sözcüğün ise bir dizenin, cümlenin ya da bölümün "sonunda" tekrardan yer almasına denir. Koşut yineleme biçemine sadece iki şiirinde rastlanılmıştır (Best 2000: 538).

Melankoli şiirinden:

Ne kış, ne yazı **isterim,**
Ne bir dost yüzü **isterim,**

Rüzgâr şiirinden:

Kimi coşar din uğruna geberir, **yalan!**
Kimi gider vatan için can verir, **yalan!**
Bir filozof yetmiş eser yazar, **yalandır;**
Bir kahraman istibdadı ezer, **yalandır.**

2.1.4. Kıvrımlı Yineleme (Anadiplose)

Kıvrımlı Yineleme bir dizenin ya da cümlenin "sonunda" yer alan bir sözcüğün ya da sözcük öbeğinin yeni dizenin ya da cümlenin "başında" tekrarlanmasıdır. Bu biçem okuyucunun dikkatini çekmek için ya da ifadeyi güçlendirmek için yapılmaktadır (Wilpert 1989: 25).

Rüzgâr şiirinden:

Bu dağların bir rakibi varsa **rüzgârdır.**
Rüzgâr burda tek başına bir hükümdardır.

Bu biçeme görüldüğü gibi sadece bir şiirinde rastlanılmıştır.

2.1.5. Zıt Koşut Yineleme (Kyklos)

Zıt koşut yineleme bir cümlenin ya da dizenin "başında" kullanılan bir sözcüğün yine aynı dizenin ya da cümlenin "sonunda" tekrarlanarak kullanılmasıdır. „Aynı" sözcük aynı biçimde ya da farklı çekim ekleriyle de kullanılabilir. Bu yineleme türü, genelde şiirde görülmektedir (Best 2000: 299).

Geçmiyor günler şiirinden:

burda çiçekler açmıyor

kuşlar süzülüp uçmuyor

yıldızlar ışık saçmıyor

geçmiyor günler **geçmiyor.**

Mahpushane Türküsü şiirinden:

Aldırma gönül **aldırma**

Ağladığın duyulmasın

Aldırma gönül, **aldırma**

"Geçmiyor Günler" ve şiirinde her kıtanın sonunda aynı dize başta ve sonda "geçmiyor", Mahpushane Türküsü şiirinde de aynı şekilde "aldırma" sözcüğü tekrarlanarak kullanılmıştır.

2.1.6. İkileme (Geminatio)

İkileme bir sözcüğün, sözcük öbeğinin arka arkaya tekrarlanmasıdır. Bu biçemde önemli olan, tekrarlanan sözcüğün arka arkaya gelmesidir. Bu biçeme dört şiirde görülmüştür (Schweikle ve Schweikle 1990: 172).

Mahpushane Türküsü şiirinden:

Kurşun **ata ata** biter

Yollar **gide gide** biter

Ceza yata yata biter

Kıyamadığım şiirinden:

Hey bir zaman **bakıp bakıp**

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Hayaller **alev alev** beynimi yakar oldu.

Rüzgâr şiirinden:

Zaman zaman mağlup olsam bile etime,

2.1.7. Aralıklı Yineleme (Epanalepse)

Aralıklı yineleme de ikileme (Geminatio) gibi tek bir sözcüğün ya da sözcük öbeğinin tekrarlanmasıdır. Ancak ikilemeden farklı olarak sözcük arka arkaya tekrarlanmaz, araya başka sözcükler girebilir (Aksöz 2017: 121).

Çocuklar Gibi şiirinde:

Bazı nur içinde, **bazı** sisteyim

…

Bir gün ağlayalım, **bir gün** gülelim

…

Kah el üstündeydim, **kah** hapisteydim

Eskisi gibi şiirinden:

Gel sevgilim, **gel** kardaşım

…

Bir şair, yahut **bir** hükümdar gibi

Melankoli şiirinden:

Ne kış, **ne** yazı isterim

…

Ne bir dost, **ne** bir sevgili

2.1.8. Çok Ekli Yineleme (Polyptoton)

Bu yineleme biçemi aynı sözcüğün değişik çekim ekleri alarak tekrarlanmasıdır. Sözcüğün

kökeni aynı kalmakta ama sözcüğe eklenen ekler değişmektedir (Habsicht ve Lange 1995: c. 6. 288.)

Kara yazı şiirinden:

yalnız **ona** yar demiştik
onda bir şey var demiştik
o bizi anlar demiştik

Rüzgâr şiirinden:

Bu dağları saran sonsuz bir **genişliktir,**
Ben de katıp vücudumu bu **genişliğe,**

….

Bu dağların bir rakibi varsa **rüzgardır.**
Rüzgar burda tek başına bir hükümdardır.

….

Etrafımın sözlerine aklım ermedi,
Etrafım da bana asla kulak vermedi.

…

Kimi gider vatan için can verir, **yalan!**
Bir filozof yetmiş eser yazar, **yalandır;**

Senelerden beri hala **anlaşamadık,**
Ben de kestim **anlaşmaktan** ümidi artık.

Leylim Ley şiirinden:

Söz söyleyen yoktur **sözüm** üstüne

Öyle günler gördüm ki şiirinden:

Her gözümü yumunca tanıdık
yüzler görüp,
…
Yüzüm sırıtsa bile, içim yaş döker oldu.

…..

Her sabah ilk ışıklar **gözlerimi** oyardı,
Uyanan taş duvarlar iniltimi duyardı.
Öyle günler **gördüm** ki, duvarlar gelir dile,
Gözümde canlanırdı eşkiya masalları.
Varlığımı sarardı, hain bir isteyişle
Görmediğim yumuşak bir düşmanın elleri

Hapishane Şarkısı 1 şiirinden:

ekmeğim **bahtımdan** katı

….

Bazen **kendi kendimin** elinden kurtulurdum,

…..

Öyle günler **gördüm** ki, dost dediğim insanlar
…
Silahsız **gördüğüne** saldıran kahramanlar
En alçak tekmelerle beni yere devirdi.
…
Yaşlar ki bir ırmaktır, dertleri sürür gider,
Gözyaşları içinde seneler yürür gider.
Yok olmak isteğiyle kalbim attığı zaman,
…
Yaşaran gözlerimde, güneş battığı zaman

bahtım düşmanımdan kötü

2.2. Sabahattin Ali Şiirleri ve Cümlede Sıralanış Şekline Göre Olan Biçemler

İncelenen şiirlerde bağlaçsız yineleme (Asyndeton), iki basamaklı yineleme (Dikolon), üç basamaklı yineleme (Trikolon) görülmüştür. Burada şunu da belirtmek gerekir ki cümlede sıralanış şekline göre olan biçemlerden farklı olanları da ortaya çıkartılmıştır, ancak bunlar tek olduğundan burada yer verilmemiştir.

2.2.1. Bağlaçsız Yineleme (Asyndeton)

Bağlaçsız yinelemede sözcükler, sözcük öbekleri ya da cümleler bir bağlaç olmaksızın arka arkaya sıralanmakta ve bu sıralama yapılırken de araya virgül konulur. Bilinçli kullanılan bir biçemdir. Sözcükler sıralanırken mantıklı bir düzene koyulmak zorunda değildir (Habischt Lange 1995: c. 1.

Eskisi Gibi şiirinden:

Geri sevgilim, gel kardaşım

Çocuklar Gibi şiirinden

Sakinleştiğimi, durulduğumu

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Ümitsizlik, gariplik dört tarafımı sarıp

Sen benim sevgilimsin, sevsen de, sevmesen de,

2.2.2. İki Basamaklı Biçem (Dikolon)

İki basamaklı biçem "iki basamaktan oluşan ifade"dir (Aksöz 2017: 143).

Eskisi Gibi şiirinden:

Gel sevgilim, gel kardaşım

Çocuklar Gibi şiirinden:

Sakinleştiğimi, durulduğumu

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Ümitsizlik, gariplik dört tarafımı sarıp

2.2.3. Üç Basamaklı Biçem (Trikolon)

Kısaca, "üç basamaktan oluşan ifade" anlamına gelmektedir. Bu ifade üç sözcük ya da üç cümle içermektedir. Üç basamağın arka arkaya sıralanışı ifadeye bir hareketlilik, derinlik ve görsellik sağlamaktadır. Üç Basamaklı Biçemde ele alınan ifade kendi içinde bir bütünlük gösterdiğinden sözcüklerin sıralanışı önemlidir ((Aksöz 2017: 142).

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Sen benim sevgilimsin, sevsen de, sevmesen de,

2.3. Sabahattin Ali Şiirleri ve Anlamsal Biçemler

Eğretileme (Metapher), dolaylama (Periphrase), abartma sanatı (Hyperbel), benzetme (Vergleich), kişileştirme (Personifikation), olumsuz örtmece (Dyphemismus), ünlem sesleri/seslenim (Interjectio), haykırış (Exclamatio), yarım cümle (Anakoluth) ve sözde soru (rethorische Frage) biçemleri şiirlerde görülen biçemlerden bazılarıdır.

2.3.1. Eğretileme (Metapher)

Eğretileme genelde soyut kavramları canlandırmak ve açıklamak için kullanılmaktadır. Bu yapılırken "bir sözcük ait olduğu anlamsal bütünlükten alınır ve başka bir anlama aktarılır". Asıl söylenmek istenilen, ait olduğu anlamsal bütünlükten alınan ve başka anlama aktarılan bu sözcükle söylenir. Bu şekilde nesnel, düşünsel ya da resimsel bir yapı gösterilir. Kısaca, sözcük kendi anlamının dışında başka bir anlamda kullanılmaktadır. Dilin birbiriyle ilgili olmayan iki alanı birbiriyle bağlantıya sokulur. Birçok deyim Eğretilemelerden oluşmaktadır. Eğretilemeler politikada ve reklamlarda da kullanılmaktadırlar (bak. Balcı ve Yavuz 2008; Aksöz ve Balcı 2019). Sabahattin Ali'nin şiirlerine bakıldığında sıradanlaşmış (Klischee-Metapher), günlük yaşamda çok sık kullanılan ve anlamı herkes tarafından bilinendir. Özgün eğretileme, yazar tarafından bilinçli üretilen eğretilemelerdir. Yazar tarafından bunlara daha derin anlamlar yüklenmekte, anlamsal alanlarını genişletmektedirler (Träger 1989: 338-339).

Sıradanlaşmış eğretilemelere örnek:

Eskisi Gibi şiirinden:

Ben gene sana vurgunum

Çocuklar Gibi şiirinden:

Bazı beni seven bir göğüsteyim

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Tasarladım aydınlık dünyayı bırakmayı

…

Hayaller alev alev beynimi yakar oldu.

Kıyamadığım şiirinden:

Seyrine doyamadığım

Kara Yazı Şiirinden:

yollarda kaldı gözümüz

…

böyleymiş karayazımız.

…

pınarlar içilmez oldu
yar bize gülmez oldu
böyleymiş kara yazımız

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Azgın sular duruldu mu

Melankoli şiirinden:

Acı bir tortusu kalır.

...

İçim dar bulur yerimi,

Bu şiirlerde örnek olarak verilen sıradanlaşmış eğretilemeler insanlar tarafından çok bildik, çok duyulan ve kullanılan eğretilemelerdir. Örneğin "ben sana vurgunum" âşık olan birçok kişi tarafından sevdiğine söylenebilmektedir. Aynı şekilde "beni seven bir göğüsteyim" dizesindeki göğüs kalp için, "seyrine doyamadığım" birine sürekli bakmak, "yollarda kaldı gözümüz" birini beklemek, "kara yazımız" kötü şansımız , "azgın sular" suyun hızlı akması, "aydınlık dünya" her şeyin yolunda barış ve huzur içinde olması, "acı bir tortusu kalır" içimizde kötü bir his kalması, "içim dar bulur yerini" insanın içine ruhunun daralması anlamındandır.[2]

[2] Sabahattin Ali'nin türküleşen şiirlerini dikkate alarak onun sıradanlaşmış eğretilemelerini Türk halk türkülerininkilerle karşılaştırmak ilginç olabilir. Bkz. Öztürk, 1994, s. 79 vd.; Öztürk, 1998, s. 262.

Özgün eğretileme örnekleri:

Çocuklar Gibi şiirinden:

Bazı nur içinde, bazı sisteyim

…

Aşkım iki günlük iptilalardı

…

Şimdi şiir bence senin yüzündür
Şimdi benim tahtım senin dizindir

Kah el üstündeydim, kah hapisteydim

Yüzün çiçeklerin en güzelidir.

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Sırtımı sıvazladı, bana öğüt savurdu.

Yüzüm sırıtsa bile, içim yaş döker oldu.

…

Kalbimi bir çamurda çırpınırken bulurdum.

…

Ben yanına varınca dudağını kıvırdı.

…

Yaşaran gözlerimde, güneş battığı zaman

Mahpushane Türküsü şiirinden:

Dertlerin kalkınca şaha

Bir sitem yolla Allah'a

….

ekmeğim bahtımdan katı

bahtım düşmanımdan kötü

…

Dışarda deli dalgalar

Gelip duvarları yalar

….

böyle kepaze hayat

Bir Doğum Günü İçin Şiirinden:

Ay ışığından ak mıydın?

Leylim Ley şiirinden:

Döndüm daldan düşen kuru yaprağa
Seher yeli dağıt beni kır beni
Götür tozlarımı burdan uzağa
Yarin çıplak ayağına sür beni

Geçmiyor Günler şiirinden:

aynadan hayalin ağlar

melankoli şiirinden:

Gönlüm dağlarda bunalır

Rüzgar şiirinden:

Rüzgar siler kafalardan küçüklükleri.

…

Her büyüklük cüzzam gibi dökülür burda,

Melankloi şiirinden

Bir ateş yakar derimi,

Özgün eğretileme yazar tarafından bilinci olarak üretilen ve başka bir yerde görülmemiş, sözcüklere kendisinin bir yananlam yüklediği bir biçemdir. Okur bir eğretilemeleri metnin ya da şiirin bütünlüğünden kendisi anlayıp ortaya çıkartmak zorundadır. Sabahattin Ali'nin şiirleri bu anlamı ile oldukça zengindir. Örneğin "Bazı nur içinde, bazı sisteyim" dizesinde aydınlık ve karanlıkta olmak yerine bu sözcükleri kullanmıştır. "Aşkım iki günlük iptilalardı" aşka çok önem vermediğini iki günlük olduğunu belirtmeye çalışmaktadır. "Sırtımı sıvazladı, bana öğüt savurdu" burada ise öğüt vermek yerine savurmak sözcüğünü kullanmıştır. "Yüzüm sırıtsa bile, içim yaş döker oldu" burada gülmek ve ağlamak yerine farklı sözcükleri kullanarak özgünlük oluşturmuştur. "Ben yanına varınca dudağını kıvırdı" bunun aslı burun kıvırmaktır. Yukarda verilen diğer örneklerde aynı şekilde özgün eğretilemedir.

2.3.2. Dolaylama Biçemi (Periphrase)

Dolaylama biçemi "etrafında konuşmak", yani "dolaylı ifade etmek" anlamındadır. Dolaylama biçeminde (Periphrase) bir durum, bir kavram ya da kişi doğrudan değil de dolaylı olarak anlatılmaktadır. Bu anlatım sadece sanatsal bir kaygıdan değil aynı zamanda kişinin ya da söylemin amacını da ortaya koymaktadır (Karaman, 2014). Yine anlatım yapılırken anlatılanın özellikleri, etkisi, işlevi ele alınarak aktarılmaktadır. Yani, ele alınan olgunun ismi doğrudan verilmeyerek, olgunun etrafında, olgunun özellikleri verilerek anlatılmaktadır (Wilpert 1989: 673).

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Bir zamanlar yanımda ağız açmayanlar

…

Silahsız gördüğüne saldıran kahramanlar

En alçak tekmelerle beni yere devirdi.

…

Gönlüm acıklı buldu, en ateşli çağımda

Hapishane Şarkısı 1 şiirinden:

bahar vaktinde

…

yar olmadı bana devir

…

her günüm bir başka zehir

Leylim Ley şiirinden:

Aldım sazı çıktım gurbet görmeye

….

Geleceksen bir gün düşüp ardıma
Kula değil yüreğine sor beni

Kıyamadığım şiirinden:

Akıtıp gözüm yaşını

…

Şimdi gurbette bırakıp

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Benim alnıma yazıldın

…

Göklerden yere süzüldün...

Rüzgâr şiirinden:

Bir ihtiras duyup vahşi maceralara

Yukarda verilen şiir örneklerinde de görüldüğü gibi örneğin ilkbahar ya da son bahar yerine "bahar vakti", ağlamak yerine gözyaşı akıtmak, korkak yerine silahsızlara saldıran kahramanlar, vatanı terk etmek yerine gurbet görmek gibi birçok dolaylama şiirlerde kullanılmıştır.

2.3.3. Abartma Sanatı (Hyperbel)

Abartma sanatı "inanırlığını yitirecek boyutta abartmak" anlamındadır. Abartma, bir olguyu sadece abartarak aktarmaz, aynı zamanda onu görsel, duygusal ve güçlü bir ifadeyle sunar. Dolayısıyla Balcı'nın da (2024) belirttiği gibi "Abartmanın önemli kısmı inandırıcı olmadığına göre aynı ölçüde yalan içermektedir." Bu biçem söyleme eklediği kuvvet ve yoğunluktan dolayı günlük yaşamda da çok kullanılmakta ve bilinmektedir. Günlük yaşamda bu kadar çok bilinmesi aslında abartma biçeminin bir özelliği olan "şaşırtma" unsurunun etkisinin yitmesine neden olmuştur (Habsicht & Lange 1995: c.4. 207).

Kara yazı şiirinden:

yere sürüldü yüzümüz

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Canım yoluna koymuşum.

…

Göklerden yere süzüldün...

Rüzgâr şiirinden:

Çıkıyorum bulutları aşan dağlara

Abartma sanatı eğretileme ve dolaylama biçemi kadar sık görülmese de bazı şiirlerde abartıya rastlanmıştır. Örneğin "çıkıyorum bulutları aşan dağlara" çok yükseğe çıktığını göstermek için söylenen bir abartı söz konusudur ya da "Canım yoluna koymuşum" senin için ölmek anlamında kullanılmıştır.

2.3.4. Benzetme (Vergleich)

Benzetme iki veya ikiden fazla herhangi bir şeyin karşılaştırılmasına denir. Bu yapılırken karşılaştırılanların en az bir özelliğinin ortak olması gerekir. Türdeş benzetme (homogener Vergleich) ve farklı-türle benzetme (heterogener Vergleich) olarak iki tür benzetme vardır. Türdeş benzetme benzetilenlerin aynı türden, aynı alandan gelmesi ile yapılırken, farklı-türle benzetme farklı türlere, alanlara ait olanların birbiri ile benzetmesi ile yapılmaktadır. Benzetme genelde "gibi" ya da "kadar" sözcüklerin kullanımı ile yapılmaktadır (Balcı 2009: 37).

Türdeş benzetme örnekleri:

Çocuklar gibi şiirinden:

Kırlara yayılan ilkbahar gibi

…

Denize dökülen bir pınar gibi

Bir şair, yahut bir hükümdar gibi

Hapishane Şarkısı 1 şiirnden:

Dağ başında bir kaya gibiyim şöyle dursam

Rüzgâr şiirinden:

Bir dürbünün ters tarafı gibi bu dünya

Şiirlerde türdeş benzetme farklı-türle benzetmeye göre daha az yer almaktadır. Şiirlerde kır-ilkbahar, yani doğa, şair- hükümdar, insan, dürbün-dünya, öğe, deniz-pınar, su, dağ-kaya, taş birbirleri ile benzetilmiştir.

Farklı türle benzetme örnekleri:

Çocuklar Gibi şiirinden:

Göğsümün içinde ateş var gibi

…

Her yere sokulan bir rüzgâr gibi

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Bahtım bir bulut gibi üstüme çöker oldu,

…

Kafada çelik gibi fikirler dursa bile

…

Ruhum bir heykel gibi düşüp parçalanırdı.

…

Sönük bir yıldız gibi boşluklara akmayı

Hapishane Şarkısı 1 şiirinden:

göklerde kartal gibiydim

…

coşkundum pınarlar gibi

sarhoştum rüzgârlar gibi

ihtiyar çınarlar gibi

Geçmiyor Günler şirinden:

günler su gibi akarmış

….

her söz zehir gibi acı

Rüzgar şiirinden:

Göklerden gelen bir yadigar gibi

…

Gözlerin bilinmez bir diyar gibi

…

Bir sonbahar yağmuru gibi içim ağlardı

…

…

Yaşa der gibi gülen senin yüzündü.

….

Sıcak bir yuva gibi tüten senin dizindi.

mor çiçekli dal gibiydim

…

bir gün içinde devrildim

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Güneşler gibi tek miydin?

Tanrıların başı gibi başları diktir,

…

İşte Rüzgar! Senin gibi ben de deliyim

Farklı-türle benzetme yukarda verilen örneklerde de görüldüğü gibi oldukça çok yer almaktadır. Örneğin göğüs-ateş, gözlerin-diyar, ruh-heykel, yağmur-içim, yuva-dizin, güneş-sen, günler-su, söz-zehir, rüzgâr-ben gibi.

2.3.5. Kişileştirme (Personifikation)

Kişileştirmede hayvanlara, bitkilere, nesnelere, soyut kavramlara insan özellikleri verilmektedir. Kişileştirme, bütün edebi türlerde görülebilen, edebi yazıların içinde en kolay tanınan ve fark edilebilen biçemlerdendir (Träger 1989: 394).

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Uyanan taş duvarlar iniltimi duyardı.

…

Öyle günler gördüm ki, duvarlar gelir dile,

…

Kalbimi bir çamurda çırpınırken bulurdum.

…

Yaşlar ki bir ırmaktır, dertleri sürür gider,

Gözyaşları içinde seneler yürür gider.

…

Sen aklıma gelince her şey gülümserdi.
Ağaçlar şarkı söyler, rüzgâr tatlı eserdi.

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Göklerin yüzü güldü mü

…

Böyle nazlı çiçek miydin?

…..

Yıldızlar halin sordu mu?
Bulutlar selam durdu mu?

Yerlerin kalbi vurdu mu?

Rüzgâr şiirinden:

‘Ey dağların dertlerini dinleyen rüzgar!

Kişileştirme biçemi kullanılan en yaygın ve tanınması en kolay biçemlerden gibidir. Şiirde olduğu kadar düzyazı metinlerinde de çok kullanılmaktadır. Örneğin "taş duvarlar iniltimi duyardı" duvara insandaki duyma, "duvarlar gelir dile" duvara konuşma, "Gözyaşları içinde seneler yürür gider" gözyaşlarının yürümesi, "göklerin yüzü güldü mü?" göğün gülmesi gibi birçok kişileştirme biçemi kullanılmıştır.

2.3.6. Olumsuz Örtmece (Dyphemismus)

Olumsuz örtmece biçeminde (Dysphemismus) ele alınanın değeri düşürülür ve hafife alma ya da hiçe sayma ifade edilir. Olumsuz örtmece içeren bir ifade oluşturmak için genel de şu iki yöntem uygulanmaktadır: a. Zaten olumsuz anlam içeren sözcüklerin kullanımı. b. Olumlu bir sözcüğün olumsuz anlam içeren bir sözcükle birlikte kullanımı: Örneğin "pislik ile "adam"ın birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkan "pislik adam" gibi (Aksöz 2017: 174).

Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Her sabah ilk ışıklar gözlerimi oyardı,

Kıyamadığım şiirinden:

…

Kimlerin koynuna girdin?

Rüzgâr şiirinden:

Kimi coşar din uğruna geberir, yalan!

Olumsuz örtmece bir şeyi normal söylemek ya da daha güzel söylemek yerine daha olumsuz bir sözcükle söyleme biçemidir. Yukarda verilen örneklerde "gözlerimi oyardı" ışığın gözlerini kamaştırması yerine çok olumsuz olan oymak sözcüğü kullanılmıştır ya da ölmek yerine "gebermek" sözcüğü.

2.3.7. Ünlem Sesleri / Seslenim Biçemi (Interjectio)

Ünlem sesleri ya da seslenim biçemi olarak adlandırılan ve bu biçem de kullanılan sözcüklerin gerçekte bir anlamı yoktur ve bu duygu yansıtan sözcükler ya da ünlem sözcükleri değiştirilemez. Konuşmacının bir duyguyu sesle ifade etme ya da taklit etme gibi durumları yansıtmaktadır (Schweikle ve Schweikle 1990: 222). Şunu da belirmek gerekir ki ünlem sesleri kültürden kültüre dilden dile değişebilmektedir.

Çocuklar Gibi şiirinden:

Kah el üstündeydim, **kah** hapisteydim
Öyle Günler Gördüm Ki şiirinden:

Ey bir tane sevgilim, ben bugün yaşıyorsam

….

Ey sevgilim, bilirsin benim ne çektiğimi:

Kıyamadığım şiirinden:
Hey bir zaman bakıp bakıp

Kara yazı şiirinden

hey gönül gene bu gece

Leylim Ley şiirinden:

Gel **ey** hilal kaşlım dizim üstüne

Rüzgâr şiirinden:

'Ey dağların dertlerini dinleyen rüzgâr2.3.8.

2.3.8. Haykırış Biçemi (Exclamatio)

Haykırış biçemi edebiyatta ya da tiyatroda "figür aracı ile duygusal haykırış yapmak" anlamını içermektedir. Doğrudan figürün ağızından söylenen coşkulu, heyecanlı bir haykırış ya da çağrıdır. Kısaca, bir eserde ya da tiyatro sahnesinde bir figürün konuşma sırasında şaşırma, hayrete düşme ve benzeri şeklindeki ifadelerdir. Birçok dilde bu biçemi ifade etmek için ünlem cümleleri bulunmaktadır (Buβmann 2008: 181).

Kıyamadığım şiirinden:

Seyrine doyamadığım!

…

Sesini duyamadığım!

…

"Benimsin!" diyemediğim!

…

Göğsüme koyamadiğım!

….

Başını eğemediğim!

Rüzgâr şiirinden:

‘Ey dağların dertlerini dinleyen rüzgar!

…

İşte rüzgâr, şimdi sana sığınıyorum!

….

Rüzgâr!

…

İşte Rüzgâr!

…

Rüzgâr! Sana, yalnız sana benzemeliyim.'

2.3.9. Yarım Cümle Biçemi (Anakoluth)

Yarım cümle biçemi alışılagelmiş cümle akışının olmadığı, cümlenin yarıda kesildiğini göstermektedir. Kısaca cümledeki olağan sözcük akışının olmamasıdır. Özellikle konuşma dilinde çok yaygındır (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 şeklindedir (Aksöz 2023: 278-290). .

Eskisi gibi şiirinden:

Ayaklarımız uyardı…

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Göklerden yere süzüldün...

2.3.10. Sözde Soru biçemi (Rhetorische Frage)

Sözde soru biçeminde soru cümlesi şeklinde olsa da aslında cevap beklemeyen sorulardır.

Aslında cevabı bilinmektedir. Sözde soru biçemi daha çok karşısındakini etkilemeye çalışmaktadır. Soru cümlesi gibi gözükse de aslında bir ifade cümlesidir (Best: 200: 457).

Kıyamadığım şiirinden:

Evde kapanıp kaldın mı?

Seyrana çıkıp güldün mü?
Başkalarının oldun mu?
…

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Göklerin yüzü güldü mü
Dünyaya geldiğin zaman?
Azgın sular duruldu mu
Dünyaya geldiğin zaman?

Yerlerin kalbi vurdu mu?
Dünyaya geldiğin zaman

Melankoli şiirinden:

Önüme ölü serilir...

Kıyamadığım şiirinden:

Evde kapanıp kaldın mı?
….
Şimdi kimlerin kulusun?

Bir Doğum Günü İçin şiirinden:

Göklerin yüzü güldü mü
Dünyaya geldiğin zaman?
Azgın sular duruldu mu
Dünyaya geldiğin zaman?

Niçin benden yüz çevirdin?
Kimlerin koynuna girdin?

Güneşler gibi tek miydin?
Ay ışığından ak mıydın?
Böyle nazlı çiçek miydin?
Dünyaya geldiğin zaman?

Yıldızlar halin sordu mu?
Bulutlar selam durdu mu?

….
Dünyadan uzak bir deli

Seyrana çıkıp güldün mü?
Başkalarının oldun mu?
… Niçin benden yüz çevirdin?
Kimlerin koynuna girdin?

Örneklerde de görüldüğü gibi soru sorulmuş gibi gözükse de aslında cevabı istenmemektedir.

Aslında zaten cevabı bilinen sözde sorular sorulmaktadır.

3. SONUÇ

Sabahattin Ali Türk edebiyatının önemli isimlerinden biridir. Yazar ya da şair ile ilgili şiirlerinin, romanlarının ve öykülerinin irdelendiği birçok makale bulunmaktadır. Aynı zamanda hayatı da birçok acılardan ele alınarak yorumlanmış ve eserlerine nasıl yansıttığı irdelenmiştir. Ancak her ne kadar Sabahattin Ali ile ilgili birçok çalışma bulunsa da eserleri biçem açısından irdelenmemiştir. Bu nedenle bu çalışmada yapılan şiir seçkisi ile on iki şiiri biçem açısından irdelenmiş ve Sabahattin Ali'nin şiirlerinde kullandığı bazı biçemler ortaya konmuştur.

Çalışmada da görüldüğü gibi seçilen şiirlerinin on tanesi ünlü sanatçıların şarkı sözü olarak kullandıkları şarkılardan seçilmiştir. Bunun nedeni insanlar arasında bu şarkıların genel olarak çok bilinmesi, ancak birçok kişi tarafından bunların Sabahattin Ali'ye ait olduğunun bilinmemesidir. Seçilen şiirleri: "Öyle Günler Gördüm Ki", "Eskisi Gibi", "Bir Doğum Günü İçin", "Kara Yazı", "Çocuklar Gibi", "Kıyamadığım", "Rüzgâr", "Hapishane Şarkısı 1", "Geçmiyor Günler", "Melankoli", "Mahpushane Türküsü" ve "Leylim Ley'dir.

İrdelenen şiirlere bakıldığında "Leylim Ley" Zülfü Livaneli'nin çok bilindik bir şarkısıdır. "Çocuklar gibi" şiiri ise dinlemeye doyamadığımız bir Sezen Aksu klasiğidir. "Geçmiyor Günler" ve "Kara Yazı" ise Ahmet Kaya tarafından seslendirilmektedir, aynı şekilde. "Melankoli" şiirini ise Nüket Duru'nun seslendirmesinden tanımaktayız. Ayrıca "Eskisi Gibi" şiirini ise "Ben Sana Vurgunum" adı ile yine Nüket Duru seslendirmektedir. "Mahpushane Türküsü" adlı şiiri ise Edip Akbayram tarafından seslendirilen "Aldırma Gönül" şarkısıdır. Kerem Güney ise "Dünyaya Geldiğin Zaman" adlı şarkısında "Bir Doğum Günü İçin" adlı şiirini seslendirmektedir. Zeynep Bakşi Karadağ ise "Kıyamadığım" şiirini seslendirmektedir. Volkan Konak "Hapishane Şarkısı 1" şiirini Göklerde Kartal Gibiyim" adlı şarkı ile seslendirmektedir.

İncelemede iki şiiri şarkı sözü olarak kullanılmamıştır. Ancak "Rüzgâr" ve "Öyle Günler Gördüm Ki" şiirleri de birçok kişi tarafından şiir olarak seslendirilmiş ve dinleyicilere sunulmuştur.

Yapılan inceleme sonucunda Sabahattin Ali'nin şiirlerinin biçem olarak oldukça zengin olduğu görülmüştür. Öyle ki çalışmanın boyutuna aşacağından daha az kullanılan bazı biçemlere yer verilememiştir. Şiirlerde sözcük yineleme biçemlerinin birçoğu yer aldığı gibi anlamsal biçemlerin birçoğu da görülmüştür. Aynı şekilde sözcük sıralama biçemleri de yer almaktadır. Bu çalışmada yer verilmemiş olsa da ses yenileme biçemlerine de rastlanmıştır.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2023). Bazı Almanca Biçem Terimlerinin Türkçe Karşılıklarına Dair, Balcı, T., Öztürk, A. O. & Aksöz, M. (Hg.). *Schriften zur Sprache und Literatur VII / Dil ve Edebiyat Yazıları VII*, İstanbul: Çizgi.

Aksöz, M. & Balcı, U. (2019). Die Sprache auf dem Basar, Balcı, T., Öztürk, A. O. & Serindağ, E. (Hg.). *Schriften zur Sprache und Literatur II / Dil ve Edebiyat Yazıları III* (43-50), London: Ijopec.

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

Aydoğan, B. (2014). Sabahattin Ali'nin Yaşamı ve Yapıtlarına Genel Bir Bakış, *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağanı,* Demir. N., Yıldırım, F. (Ed.). Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Balcı, T. & Yavuz, N. (2008). İşletme Dilbilimi: Antipazarlama Dilbilimi. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi (pi)*, Sayı 2, s. 12-18.

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

Balcı, T. (2024). Olumlu ya da Olumsuz Abartma Sanatının Farklı Görünümleri / Different Views of the Art of Positive or Negative Exaggeration, *CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences,* Vol. 7, No.1, s. 146-153.

Best, O. F. (2000). *Handbuch literarischer Fachbegriffe*. Frankfuırt am Main: Fischer.

Braak, I. (1980). *Poetik in Stichworten,* Kiel: Feridand Hirt.

Buβmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Çopur, Y. (2022). Sabahattin Ali'nin Kuyucaklı Yusuf Romanında Renkler, *Erciyes Akademi*, Cilt 36, Sayı 2, s. 693 – 706.

Habsicht, W. & Lange W. D. (1995). *Der Literaturbrockhaus.* C. 1. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. & Lange W.D. (1995). *Der Literaturbrockhaus.* C. 4. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. & Lange W.D. (1995). *Der Literaturbrockhaus.* C. 6. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Kanatlı, F. & Balcı, T. (2000). Türkçenin Gelişme Eğilimleri: Önekimsilerle Eylem Türetimi. *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 94, s. 65-74.

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

Oruç, O. (2023). Sabahattin Ali'nin Hikâyelerinde Çocuk İşçiler, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 33, Sayı 1, s. 117 – 123. https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/75520/1200344 (Erişim tarihi: 30.07.2025).

Öztürk, A. O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk*. Bern vd.: Peter Lang.

Öztürk, A.O. (1998). Türk Halk Türkülerinde Sözkalıpları, Eğretileme ve Simgeler. Turan, M. (Haz.). *Pertev Naili Boratav'a Armağan, s*. 257 - 284). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Sağlam, M. (2020). Sabahattin Ali'nin Şiirlerinde Dağ İmgesi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, Cilt 21, sayı S. 46, s. 86 – 101. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/50891/596368 (Erişim tarihi: 30.07.2025).

Schweikle & Schweikle (1990). *Metzler Literatur Lexikon.* Stuttgart: J. B Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel.

Träger, Cl. (1989). *Wörtebuch der Literturwissenschaft*. Leipzig: VEB bibliographisches Institut.

Wilpert, G. (1989). *Sachwörtebuch der Literatur.* Stuttgart: Alfred Kröner.

EDEBİYATTA EŞADLILIK (HOMONYMIE) VE EŞANLAMLILIK (SYNONYMIE) ALTINDA YER ALABİLECEK BİÇEMLER

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Genelde dilbilimin konularından biri olarak görülen eşadlılığa (Homonymie) ve eşanlamlılığa (Synonymie) edebiyatta da biçem türü olarak rastlamak olasıdır. Bu iki kavramın içeriğine uygun olan, bunları kapsayan az da olsa bazı biçemler bulunmaktadır. Çalışmada eşadlılık ve eşanlamlılık altında yer alabilecek biçemler irdelenecektir.

Bu biçemleri günlük hayatta olduğu gibi birçok edebiyat türünde görmek olasıdır. Ancak konuşurken ya da herhangi bir metni okurken, bunlara ve ne olduklarına dikkat edilmemektedir. Daha çok şiir ya da yazı incelemesi yapıldığında biçemler göz önünde bulundurulmakta ve dikkat çekmektedir. Sözü edilen iki kavram altında yer alabilecek biçemlere ebette bir şiirde rastlamak, diğer metinlere göre, daha olasıdır. Çünkü şair bilinçli olarak bu yapıdaki bir sözcüğü kullanarak okuru başka anlamlara yönlendirmek ve böylelikle düşündürmek ister.

Çalışmada hangi biçemlerin eşadlılık hangilerinin eşanlamlılık altında yer alabileceği gösterilmeye çalışılacaktır. Bunun için bu yapıya uygun biçemler seçilip, bu biçemlerle ilgili kısa bilgi verildikten sonra örneklemelere gidilecektir. Verilecek olan örneklendirmeler hem Türk dilinden hem de Alman dilinden olacaktır. Seçilen biçemler Alman edebiyatı kaynaklı olduğundan, ele alınan bazı biçemlerin oluşturulma şekilleri Alman dilinin yapısına daha uygundur.

Çalışmada yer alacak biçemler eşsöz (Tautologie/Pangrammatisch), şişirme (Pleonasmus), müşakele (Diaphora), kök yinelemesi (Figura Etimologica) ve sesbenzeşimi (Paronomasie) biçemleridir.

Sayılan bu biçemlerin yapıları, oluşturuluş ve kullanım şekilleri, irdelenecek ve yukarda belirtilen iki kavramdan biri altında sınıflandırılacaktır.

Bir metnin içeriği son derece önemlidir. Ancak Balcı'nın (2024: 147) dediği gibi "Neyi, kime, ne zaman, nerede, niçin ve nasıl aktaracağımız konusu söylemimizin özünü oluşturur. Hatta "Nasıl?", dolaylı olarak da olsa diğer unsurların tümünün önüne geçer. Bu nedenle sıkça belirtildiği gibi ne dediğin değil, nasıl söylediğin önem taşımaktadır." (Bak. Zengin 2020: 67)

Her metni kendine has bir biçemi vardır ve bu metinlerde bilerek ya da farkında olmayarak birçok biçem türü görülebilir (bak. Balcı, Balcı & Arısoy 2017;

Balcı & Öztürk 2019; Balcı 2020). Biçem türleri özellikle edebi yapıtlarda çok kullanılmakta, hatta yazarlar kimi zaman farkına varmadan anlatmak istediklerini bir biçem yolu ile ortaya koymaktadırlar. Çoğunlukla o yapıtı inceleyen araştırmacı, yazarın hangi biçemleri kullandığını ve nedenini ortaya çıkarmaktadır.

Biçemlerin kendi içinde farklı yapıları vardır ve ses yineleme biçemleri, sözcük yineleme biçemleri, sıralama yinelemesi, anlamsal biçemler ve cümlede sıralanış şekline göre olan biçemler diye sınıflandırılmaktadır. Çalışma için bu sınıflandırmaların altında yer alan bütün biçemlere bakılmış ve uygun olanlar seçilerek ele alınmıştır.

Bu çalışma aslında daha çok dilbilimin konusu olan eşadlılık (Homonymie) ve eşanlamlılık (Synonymie) kavramları altında hangi biçemlerin toplanabileceğini ve dilbilim ile edebiyat biliminin birbirinin alanlarına girebildiğini, birbirleri ile bağlantılı olduklarını gösterme amacını da gütmektedir.

Dilbilim ve edebiyat bilimi alanlarına bakıldığında aslında birçok ortak kavramı içlerinde barındırdıkları, ancak kullanım amaçlarının farklı olduğu görülmektedir. Örneğin dilbilimde "eksilti" (Ellipse) eksik bir cümleyi ifade ederken (Glück 1993: 161), edebiyatta bilinçli olarak yazarın bir amaç doğrultusunda dikkat çekmek, vurgu yapmak için eksiltili cümle (Ellipse) biçemini kullanmasını ifade etmektedir (Schweikle ve Schweikle 1990: 120). Verilebilecek örneklerden biri de örtmece (Euphemismus) olabilir. Dilbilimde "dolaysız biçimde söylenmesi uygun görülmeyen bir olguyu örterek dolaylı yoldan anlatma" (Vardar 2002: 156) olarak tanımlanmaktadır. Edebiyatta ise "Euphemismus" kavramı "olumlu örtmece" olarak kullanılmaktadır. Olumlu örtmece biçemi, genelde bir kişinin duygularını yaralamamak, toplumsal normları, tabu olan konuları yıkmamak ya da kişinin kendini koruması amacıyla kullandığı aynı zamanda acı veren ya da kötü olan bir durumu güzelleştirerek söylemek, dikkat çekmek için de kullanılmaktadır. Örneğin şişman olan birine "hafif tombul" ya da "balıketli" denmesi gibi. Söylenmek istenen kötü durum için var olan sözcüğü kullanmak yerine onu yumuşatarak, güzelleştirerek söyleme biçemidir. Bu biçem tehlikeli, olumsuz herhangi bir durumu bilinçli olarak tehlikesizmiş ya da olumsuz değilmiş gibi göstermek amaçlı da kullanılmakta ve böylece anlamı zayıflatabilmektedir. Kısacası, olumlu örtmece biçemi için "olumsuzlukları yumuşatarak gösterme sanatı" denilebilir (Aksöz 2017: 172-174; Wilpert 1989: 270).

Edebiyatta buna olumlu örtmece denmesinin nedeni, karşısında olumsuz örtmecenin (Dyphemismus) yer almasıdır. "Dysphemismus" ya da "Kakophemismus" dilbilim alanından gelen terimlerdir. Bunlar dilbilim alanında kullanılan ve bir kişi, nesne ya da olayla ilgili olumsuz bir ifade içeren

ya da olumsuzluğu çağrıştıran bir biçem şeklidir (https://de.wikipedia.org/wiki/Dysphemismus). Dilbilimde buna daha çok olumsuz ifade edilmiş bir söylem olarak bakılırken, edebiyat yapıtlarında bilinçli olarak bir şeyi bilerek ve isteyerek olumsuz ifade etme sanatı olarak bakılmaktadır. Olumsuz örtmece biçeminde ele alınanın değeri düşürülür ve hafife alma ya da hiçe sayma şeklinde ifade edilir. Olumsuz örtmece içeren bir ifade oluşturmak için genelde şu iki yöntem uygulanmaktadır:

a. Zaten olumsuz anlam içeren sözcüklerin kullanımı: Örneğin, "ölmek" yerine "gebermek" sözcüğünün kullanılması.

b. Olumlu bir sözcüğün olumsuz anlam içeren bir sözcükle birlikte kullanımı: Örneğin "pislik ile "adam"ın birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkan "pislik adam" gibi (Aksöz 2017: 174).

Bunun gibi dilbilim ve edebiyat biliminin kesiştiği birçok alan, kavram ve terim örneği vermek olasıdır.

Çalışmanın bilgi netliğini sağlamak açısından öncelikle eşanşamlılık (Synonymie) ve eşadlılık (Homonymie) kavramları altında yer alan ve onların yapılarını da ortaya koyan bazı kavramlar ele alınacaktır. Özellikle eşadlılık kavramı altında birçok başka kavram yer aldığından bu kafa karıştırıcı olabilmektedir. Bunun için çalışmada biçemlere geçmeden önce bu çalışma için önemli olabilecek eşyazımlık (Homographie) ve eşseslilik (Homophonie) kavramlarına da açıklık getirilecektir.

2. EŞANLAMLILIK (SYNONYMIE) VE EŞADLILIK (HOMONYMIE)

Türkçede "eşanlamlılık / anlamdaşlık" gibi sözcükler „Synonymie" anlamında kullanılmaktadır. Eşanlamlılık basit bir ifade ile farklı sözcüklerin aynı anlamı taşımasıdır. Berke Vardar'ın Açıklamalı Dilbilimi Terimleri Sözlüğünde „eşanlamlılık (Alm. Synonymie, Fr. synonymie, İng. Synonymy) "İki ya da daha çok sayıda göstergenin aynı anlama gelme, ayrı gösterenlerin aynı gösterileni belirtme özelliği." (94) olarak tanımlamaktadır. Buna göre kalp - yürek, kafa - baş, yaşlı - ihtiyar, beyaz - ak gibi sözcükler eşanlamlıdır. Eşanlamlı sözcükler dilde çeşitliliği, zenginliği ve konuşanların kendilerini farklı şekillerde ifade edebilmesini sağlamaktadır.

Yunanca kökenli olan „Synonymie" „aynı", „birlikte", „beraber" anlamlarını taşımaktadır (Buβmann 2008: 708). Genelde eşanlamlılık (Synonymie) iki alt gruba ayrılmaktadır. Biri birebir eşanlamlılık, diğer ise kısmi eşanlamlılıktır. Birebir eşanlamlılıkta bir sözcüğün sözlüksel olarak aynı anlamda olmasının dışında metinlerde birbirinin yerine kolayca geçmesini ve aynı etkiyi göstermesini sağlamaktadır. Kısmi eşanlamlılıkta ise iki sözcük birbirlerinin bir

yananlamında kesişerek aynı anlamı oluşturmaktadır (Emre 1945: 55-59; İmer, Kocaman ve Özsoy 2011: 118).

Türkçe örnek:

“Yel esse de yârin kokusunu getirse.”

“Rüzgâr esse de yârin kokusunu getirse”

Yukarda verilen her iki cümleye bakıldığında anlamsal olarak aynı oldukları görülmektedir.

Almanca örnek:

“Das Kind hat angefangen ein Buch zu lesen.”

“Das Kind hat begonnen ein Buch zu lesen.”

Verilen örnekte “anfangen” ve “beginnen” fiilleri bir şeye başlamak anlamındadır ve anlamsal bir bozukluk olmadan birbirinin yerine geçmektedir.

Kısmi eşanlamlılıkta ise sözcükler tek bir yananlam ile birbirleri ile örtüştüklerinden her cümlede birbirinin yerine geçemezler.

Türkçe örnek:

“Benim kara bahtım hiç geçmeyecek.”

“Benim siyah bahtım hiç geçmeyecek”

Verilen iki örneğe bakıldığında kara ile siyahın ifadenin anlamından dolayı birbirinin yerine geçemeyecekleri görülmektedir.

Almanca örnek:

“Ihre Hautfarbe ist schwarz”

“Ihre Hautfarbe ist düster.”

Almanca örnekte de siyah sıfatı ele alınmış ve siyahın Almancadaki yananlamlarından biri kullanılmıştır. Almancada siyahın birçok kullanılabilecek yananlamı bulunmaktadır. “Pechschwarz” (zifiri karanlık), “tiefschwarz” (koyu siyah), rabenschwarz” (kapkara), “nachtschwarz” (gece karanlığı), “schwärzlich dunkel” (siyahımsı), “düster” (karanlık), “stockdunkel” (zifiri karanlık), “kohlrabenschwarz” (simsiyah), “hintenrum” (arkadan çevrilen illegal iş), “hinter verschlossenen Türen” (kapalı kapılar ardında), “schmutzig” (pis), “verdreckt” (kirlenmiş) gibi. Yukarda verilen örnekte “Onun ten rengi siyah” cümlesindeki siyah sıfatı için siyahın yananlamlarından biri seçilerek kullanılmış “Onun ten rengi karanlık” ifadesi ortaya çıkmıştır. Almanca örnekte de görüldüğü gibi siyahın yananlamlarını bu cümlenin içerdiği anlam için kullanmak uygun değildir.

Eşadlılık (Homonymie) kavramına bakıldığında ise Türkçe „eşadlık“, „eşseslilik“, „homonim“ olarak adlandırmaların olduğu görülmektedir. „Homonymie“ sözcüğünün kökeni Yunancaya dayanmakta ve „aynı adlı“, „aynı isimli“, „adaş“, „eşadlı“ anlamına gelmektedir (Glück 1993: 251; İmer, Kocaman ve Özsoy 2011: 118).

Eşadlık, eşanlamlılığın karşıttıdır. Eşanlamlılıkta farklı sözcükler aynı anlamı taşırken, eşadlıkta bir sözcük farklı anlamlar barındırmaktadır (Emre 1945: 25). Eşadlı olan sözcüklerin kökenleri genelde de farklıdır.

Türkçe örnek:

“Çocuğun ne kadar güzel bir yüzü var.”

“Sana yüz kere söyledim, böyle yapma diye.”

Buradaki örnekte görüldüğü gibi “yüz” sözcüğünün telaffuzu aynı, ancak anlamı farklıdır. Birinde canlıların burun, dudak, kaş, göz yanak kısımlarını gösteren vücut kısmı, diğerinde ise doksan dokuzdan sonra gelen rakamdır. Yüz sözcüğünün bu iki anlam dışında da kullanılan “yüzey” (suyun yüzeyinde), “yüzü” (kesici aletlerin kesici kısmı: bıçağın kesin yüzü), “yüz” (bir şeyin görünen bölümünde kullanılan kumaş: yorgan yüzü) gibi farklı anlamları vardır. (bkz. TDK.https://sozluk.gov.tr/)

Almanca Örnek:

“ Die Bank öffnet um 13.00 Uhr”

“Er sitzt auf der Bank und liest ein Buch”

Almanca örneğe bakıldığında ise “die Bank” sözcüğü kullanılmıştır. Birinci örnekte (Bankanın açılış saat 13.00) parasal işlerin yapıldığı yer anlamında, diğerinde ise (O, bankta oturuyor ve kitap okuyor) oturulan mobilya anlamındadır. Bu sözcüklerin de yazılışları ve okunuşları aynıdır. Almancada da bu sözcüğün “yığın”, “küme”, “bir kişinin banka gibi olması” gibi çeşitli anlamları vardır (https://www.dwds.de/wb/Bank?o=bank).

Eşadlık altında yer alan eşyazımlık (Homographie) ve eşseslilik (Homophonie) kavramaları ise küçük bir ayrıntı ile birbirinden ayrılmaktadır.

Eşyazımlık (Homographie) yazılışı aynı anlamları ve genelde telaffuzu farklı olan sözcükler (Buβmann 2008: 267) iken, eşseslilik (Homophonie) de telaffuzu aynı anlamları ve genelde yazılış şekilleri farklı olan sözcüklerdir (Buβmann 2008: 268)

Homographie Yunanca kökenli bir sözcük olup “aynı yazmak”, “eşyazım”anlamına gelmektedir. Homophonie ise Yunancadan gelen ve “ aynı ses”, “eşsesli” anlamına gelmektedir (Buβmann 2008: 267-268).

Almanca eşyazımlılığa örnek:

“Die Druck-Erzeugnisse dieses Verlags haben eine große Qualität” (Bu yayınevinin basılı eserleri çok kaliteli)

“Sein Drucker-Zeugnis hat er in seinem Laden an die Wand genagelt.” (O basım sertifikasını dükkânının duvarına astı.)

Almancadaki ilk örnekte Druck-Erzeugnis (Druckerzeugnis olarak da yazılabilir) sözcüğü basılı eser anlamına gelirken, aynı yazılan ancak farklı yerden bölünen Drucker-Zeugnis sözcüğü basım sertifikası anlamını taşımaktadır. Bu iki sözcük yazılı olarak görülmeyip sadece işitildiğinde kolaylıkla karıştırılabilir.

Eşseslilik (Homophone) ve eşyazılımlılık (Homographie) sözcükleri Türkçede birbirinden ayırmak olası değildir. Aşağıda verilen Türkçe örneklere de bakıldığında hem yazılışının hem de telaffuzunun aynı olduğu görülmektedir. Dilbilimi alanında bu konu hala tartışılmakta ve dilbilimcilerinin bazılar Türkçede sözcüklerin kökenine bakılarak bu alanda sınıflandırmanın yapılmasının daha uygun olduğu düşüncesini öne sürmektedirler. Alman Dilinde sözcükleri eşyazılımlı ya da eşsesli olarak sınıflandırmak daha kolaydır.

Türkçe eşyazılımlığa ve eşsesliliğe örnek:

“Bu yaz hep birlikte deniz kenarında tatil yapacağız.”

“Sana mektup yaz dedim.”

ya da

“Koca bir yıl geçti, sen hâlâ bitirmedin bu işi.”

“Kocası çok beyefendi bir adamdı.”

İlk örnekte kullanılan “yaz” sözcüğü birinci kullanımında mevsim, ikinci kullanımında kalemle bir şeyleri kâğıda aktarmak anlamı vardır. Diğer örnekteki “koca” sözcüğü ise birinci kullanımında büyük ikinci kullanımında bir kadının eşi anlamındadır. Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçe yazılışları ve telaffuzları aynıdır. Böylelikle hem eşyazılımlık hem de eşseslilik görülmektedir. Almancada ise bu farklılık göstermektedir. Almanca eşsesli sözcüklerde ise telaffuzlarının aynı ancak yazılışlarında farklı olduğu görülmektedir.

Almanca eşsesliliğe örnek:

“Der Junge küsste das Mädchen.” (Oğlan kızı öptü)

“Diese Küste ist sehr groß und schön.” (Bu sahil çok büyük ve güzel)

Görüldüğü gibi ilk örnekte "küssen" sözcüğü üçüncü tekil kişide "küsste" öpmek anlamına gelirken ikinci örnekte "Küste" sözcüğü sahil anlamını taşımaktadır. Burada yazılıştaki fark birinin tek diğerinin iki –s- harfi ile yazılmasıdır. Bu açıdan eşyazılımlı ve eşsesli sözcükleri Almanca sınıflandırmak daha kolaydır.

3. EŞADLILIK (HOMONYMIE) VE EŞANLAMLILIK (SYONYMIE) ALTINDA YER ALABİLECEK BİÇEMLER

Çalışma için yapılan irdeleme ile az da olsa eşanlamlılık (Synonymie) ve eşadlılık (Homonymie) ve altına yer alabilecek biçemlere rastlanmıştır. Çalışmanın bu kısmında bu biçemlere yönelik kısa bir bilgi verildikten sonra birkaç örneğe yer verilecek ve hangi kavramın altında yer aldıklarına değinilecektir.

3.1. Eşsöz (Tautologie / Pangrammatisch)

Eşsöz biçemi için Türkçede "tekrar", "kesret-i tekrar", "hüsn-i tekrar", "totoloji", "gereksiz yineleme" kavramları da kullanılabilmektedir. Çıkış noktası "Tautologie" olan Yunanca sözcük, Yunancada "aynısı", "eş" anlamına gelen "tauto" ile "konuşma", "sözcük" anlamına gelen "logos" sözcüklerinden oluşmaktadır. Eşsöz (Tautologie) "aynısını tekrar söylemek", "tekrarlamak", "yinelemek" anlamındadır (Best 1994: 546). Biçemsel olarak aynı kavramın, düşüncenin ya da olgunun eşanlamlı sözcüklerle yeniden söylenmesidir. Bu biçem türü bütün metin türlerinde ve edebi türlerde görülebilmektedir. Daha çok Batı edebiyatında kullanılan eşsöz biçeminde (Tautologie) önemli olan, aynı anlamdaki tekrarlanan sözcüklerin, aynı zamanda aynı sözcük türüne / grubuna ait olmalarıdır. İsim türünden bir sözcük kullanılıyorsa eşanlamlı olarak tekrarlanan sözcük de isim türünden olmak zorundadır. Kısaca, tekrarlanan iki sözcükte ya fiil, ya isim ya da sıfat olmak zorundadır. Ayrıca, ifadede tekrarlanan bu sözcüklerden birinin kaldırılması anlamı değiştirmez. Eşsöz biçeminin (Tautologie) iki farklı şekli vardır:

a. Sözcük, eşanlamlı bir sözcükle tekrarlanır:

Türkçe örnek:

"Asla ve katiyen gelmeyeceğim."

Bu cümlede görüldüğü gibi kullanılan iki sözcük de zarftır, yani aynı sözcük türüne aittirler. Bu cümlede "asla" ya da "katiyen" zarfının kaldırılması anlamda bir değişikliğe neden olmamaktadır. Türkçede, Batı dillerine göre bu şekilde kullanım daha azdır ve anlatımda daha çok bir kusur olarak, rahatsız edici olarak görülür.

Alman diline bakıldığında eşsöz biçeminin daha yaygın kullanıldığı görülmektedir.

Almanca örnek:

> "Dein Verhalten macht den Menschen Angst und Bange." (Senin davranışın insanları korkutuyor ve korkutuyor.)

Türkçe karşılığı korku olan "Angst" ve "Bange" sözcüklerinin her ikisi burada isim olarak kullanılmıştır.

b. Aynı sözcük tekrar kullanılır:

Türkçe örnek:

> "Asla ve asla seni affetmeyeceğim."

Türk edebiyatında eşsöz biçemi daha çok aynı sözcüğün tekrarlanması olarak yapılmaktadır ve çok kullanılmayan bir biçemdir. Uygun olarak yapılmadığında da bir anlatım kusuru olarak görülmektedir.

Almanca örnek:

"İş iştir."

Bu örnekte de görüldüğü gibi aynı sözcük arka arkaya kullanılmıştır.

Eşsöz Biçeminin amacı ifadeyi güçlendirmektir. Dil yapısı gereği Batı dillerinde kullanımı daha yaygındır (Aksöz 2017: 168-169).

Eşsöz biçeminin aynı anlamda farklı sözcükleri kullanması açısından eşanlamlık (Synonymie) altında yerini aldığı görülmektedir. Seçilen sözcükler aynı sözcük türüne ait olsa da anlam açısından rahatlıkla birbirinin yerine geçebilmektedirler.

Burada şuna da değinmek gerekir: Eşsöz biçeminde aynı türden sözcüklerin kullanılması onu şişirme biçeminden (Pleonasmus) ayırmaktadır. Şişirme biçeminde (Pleonamsus) de aynı anlamda, ancak farklı sözcük türüne ait olan iki sözcüğün tekrarlanması vardır. Kısacası, eşsöz'de "isim+isim" ya da "fiil+fiil" kullanılmak zorundayken şişirme biçeminde "sıfat+fill" ya da "sıfat+ isim" kullanılmalıdır.

3.2. Şişirme Biçemi (Pleonasmus)

Şişirme biçemi kimi Türkçede kaynaklarda "lafı uzatma", "haşiv", "haşv-i melih", "gereksizlik" şeklinde tanımlanmaktadır. Yunanca kökenli olan "Pleonasmus" "gereksiz", "lüzumsuz" anlamına gelmektedir. Bu anlam aslında bu biçemin özelliğini yansıtmaktadır, çünkü aynı anlamdaki sözcükler yan yana getirilerek, aynı şey söylenmekte ve okura yeni bir bilgi aktarılmamaktadır. Yeni bilgi aktarımının söz konusu olmaması şişirme biçeminin (Pleonasmus) bir özelliğidir. Şişirme biçemi (Pleonasmus) anlamsal olarak, aynı ancak farklı sözcük türlerine ait olan sözcüklerin yan yana getirilerek tekrarlanmasıdır.

Örneğin isim ve fiille ya da sıfat ve isim sözcük türleriyle yapılması gibi. Şişirme biçemi bir sözcüğün anlamını kuvvetlendirebilir ve o kuvvetlendirdiği anlamı ön plana çıkarabilir (W. Habsicht ve W.D. Lange 1995: 267-268; Wilpert 1989: 686-587).

Türkçe örnek:

"Ben savaş sırasında çok ölü cesetler gördüm."

Görüldüğü gibi "ölü" ile "ceset" aynı içeriğe sahiptir. "ölü" sözcüğü sıfat "ceset" ise isim sözcük türüne girmektedir.

Almanca örnek:

"Wir setzen uns in einen runden Kreis." (Yuvarlak bir daire şeklinde oturuyoruz.)

Örnekte kullanılan "rund" sıfat olarak, "Kreis" ise isim olarak yuvarlak anlamındadır.

Şişirme biçemi genelde ifadeyi güçlendirmek, netleştirmek ya da öne çıkarmak için kullanılmaktadır. Şişirme ile eşsöz biçemi, çoğunlukla eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak her iki biçem arasındaki fark yukarıda belirtilmişti. Şişirme biçemi, bilinçli olarak biçem amaçlı kullanılabildiği gibi kötü dil kullanımından da kaynaklanıyor olabilir. Bu genelde metin bütünlüğü içinde kendini göstermektedir.

Şişirme biçemi farklı sözcük türlerini kullansa da eşsöz biçemi gibi eşanlamlılık altında yerini almaktadır.

3.3. Kök Yinelemesi (etymologische Figur, Figura etymologica)

Latince Figura etymologica'dan gelen bu terim Türkçede "kök yinelemesi" olarak karşılığını bulmaktadır. Sözcüklerin kökenlerini araştıran "etymologia", yani kökenbilimden adını almıştır. Aynı köke ait olan, ancak farklı sözcük türüne giren iki sözcüğün tekrarlanmasıdır (Braak 1980: 56; Habischt ve Lange 1995: 174). Bu bir araya getirilen sözcük türleri genelde isim ve fiilden oluşmaktadır.

Türkçede çok kullanılmayan bir biçem türüdür. Oluşturulma şekli açısından Avrupa dillerine daha uygundur.

Türkçe örnek:

"Güzel oyunlar oynayın çocuklar."

Yukarıda yer alan oyun sözcüğü hem isim olan "oyun" hem de fiil olan "oynamak" sözcüklerinin bir araya getirilerek tekrarlanmasıdır. Böylelikle kök yinelemesi yapılmıştır

Almanca örnek:

“Einen schönen Schlaf schlafen will jeder“ (Herkes güzel bir uyku uyumak ister)

Örnekteki “Schlaf” sözcüğü iki anlamda kullanılmaktadır. Bir isim olarak “uyku”, ikinci olarak eylemin kendisi olan “uyumak” fiilidir.

Kök yineleme biçeminin oluşturuluş şekline bakıldığında eşadlılık altında yerini aldığı görülmektedir.

3.4. Ses benzeşimi (Paronomasie)

Ses benzeşimi (Paronomasie) biçemini her türlü edebi metinde görmek olasıdır. Ses benzeşimi biçemi kök yinelemesi biçemine benzese de aralarında oluşma şeklinden dolayı farklılık bulunmaktadır. Yukarda belirtildiği gibi kök yineleme biçemi aynı köke ait farklı sözcük türüne giren sözcüklerden oluşurken, ses benzeşimi biçeminde sözcükler hem kökensel hem de anlamsal açıdan birbirinden farklıdır (Braak 1980: 56; Schweikle ve Schweikle 1990: 343). Ses benzeşiminde benzer ya da eşsesli sözcükler yan yana getirilmektedir. Kısaca anlamsal olarak farklı ama yazılışı aynı olan sözcüklerdir.

Yunancadan gelen “paronomasie” sözcüğünden oluşturulmuştur. “Da-, de, yakınında, yaklaşık” anlamına gelen “para” ile “isim” anlamına gelen “onoma”nın birleşmesi ile oluşturulmuştur. Kısaca “yananlam” olarak kullanılmaktadır. Ses benzeşimi biçemi ayrıca sesleri birbirine benzeyen ancak yazılışta küçükte olsa farkı bulunan sözcükleri de kapsamaktadır.

Türkçe örnek:

“Aptal insanlara tahammülüm yok.”

“Bu adam çok büyük bir abdal.”

Burada ses benzeşimi olan ve Türkçede yanlış anlaşılabilen “abdal” ile “aptal” sözcükleri örnek olarak verilmiştir. Birinci örnekteki “aptal” sözcüğünün anlamına bakıldığında “zekâsı az olan kişiler” anlamına gelmektedir. İkinci örnekteki “abdal” sözcüğü ise “derviş” anlamını taşımaktadır.

Almanca örnek:

“Er ist ein armer Mann.” (O fakir bir adam.)

“Sein Arm ist gebrochen.” (Onun kolu kırıldı.)

Almanca birinci örnekte “arm” sözcüğü fakir anlamına gelen sıfattır. İkinci örnekte ise “der Arm” kol anlamında ve isim türüne giren bir sözcüktür. Hem Türkçe hem de Almanca örneklere bakıldığında ses benzeşimi biçeminin

eşadlılık altında sınıflandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle de Almanca örnekte hem yazılışları hem de okunuşlarının aynı, ancak anlamlarının tamamen farklı olması eşadlılığa güzel bir örnektir.

Bu şekilde aslında hem Türkçe hem de Almanca birçok örnek vermek olasıdır.

3.5. Müşakele (Diaphora)

Türkçede müşakele olarak adlandırılan "Diaphora" ya da "Diapher" bütün edebi türlerde görülebilmektedir. Yunanca kökenli olan "Diaphora" "çeşitlilik", "farklılık" anlamına gelmektedir. Müşakele bir sözcüğün ya da sözcük diziminin tekrarlanarak farklı anlamlarda kullanılmasıdır. Kısaca, ikinci kez tekrarlanan sözcük farklı bir anlam içermektedir. Sözcükler yazımları bakımından aynıdır, ancak anlamları farklılık göstermektedir. Aynı zamanda yazımı farklı ancak ses benzeşimi olan sözcükler de görmek olasıdır (Wilpert 1989: 185; Habsicht ve Lange 19905: 352-353).

Türkçe örnek:

"Oyun oynayan oyuncular oyunu oynadı."

"Kangal'daki kangal bir kangal sucuk yedi."

Örnekte "oyun" sözcüğü üç kere isim, iki kere de fiil olarak kullanılmıştır. Cümlede isim olarak "oyun" sözcüğü iki kere belirli kuralları olan ve hoşça vakit geçirilen eğlence anlamında kullanılmaktadır. İkinci isim sözcük türünde ise eylemi yapan kişi anlamını taşımaktadır. Fiil olarak kullanımına bakıldığında ise yapılan eylemdir. İkinci örnekte ise "kangal" sözcüğü üç farklı anlamda kullanılmıştır. İlk sıradaki kullanımında Sivas'ın Kangal ilçesi, ikinci sırada ise kangal cinsi köpek, üçünü sırada ise sucuk miktarını belirleyen olarak kullanılmıştır.

Almanca örnek:

"Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach." (Sinekler sineklerin arkasından uçuyorsa, uçuyor sinekler sineklerin arkasından.)

Almancada "fliegen" sözcüğ iki anlamda kullanılmıştır. Biri sinek anlamını taşıyan "die Fliege" isim sözcük türüdür, diğer ise uçmak anlamına gelen "fliegen" fiilidir.

Müşakele (Diaphora) yabancı kaynaklarda iki alt türü ayrılmaktadır, bunlar "Antistasis" ve "Anaklasis"tir.

"Anaklasis" Yunanca kökenli bir sözcük olup "geriye bükmek" anlamını taşımaktadır. "Anaklasis"te iki konuşmacı arasında oluşan bir müşakele söz konusudur. Birinci konuşmacı bir sözcük kullanır. Aynı sözcük ikinci

konuşmacı tarafından farklı anlamda cevap verirken kullanılmaktadır (Schweikle ve Schweikle 1990: 12).

"Antistasis" ise Yunanca kökenli bir sözcüktür ve "karşı taraf", "direnç", "karşı koyma" anlamlarına gelmektedir. "Antistasis" biçeminde monolog yapan konuşmacı aynı sözcüğü farklı anlamlarda kullanarak bir müşakele (Diaphora) oluşturmaktadır (Wilpert 1989: 39).

Türkçede olmasa da yabancı dilde ses benzeşmesi olan ancak farklı yazılan sözcüklerde de müşakele biçemini görmek olasıdır.

Almanca örnek:

"Wer nichts wird, wird Wirt. (bir şey olamayan garson olur.)

Burada "wird" olmak fiili ile isim olarak "Wirt" garson sözcüğü ses benzeşmesi ile biçem oluşturulmuştur.

Ancak bu şekildeki müşakele biçemi ancak konuşurken olanaklıdır. Çünkü yazı dilinde hemen göze çarpmaktadır. Eşadlılık altında yer alan eşseslilik (Homophone) ile yapılan bir biçem çeşididir. Çünkü daha önce yukarda değinildiği gibi eşseslilik (Homophone) ile sesleri, telaffuzları aynı olan ancak farklı yazılan sözcükler kastedilmektedir. Bu sözcüklerin anlamları ve kökleri farklıdır.

Müşakele biçemine genel olarak bakıldığında kök yineleme biçemi gibi eşadlılık altında yer aldığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Alman dili ve edebiyatında kullanılan biçemlerden yola çıkarak hangi biçem türlerinin eşanlamlılık hangilerinin eşadlılık altında yer aldığını irdeleyen bu çalışmada, eşsöz (Tautologie) ve şişirme (Pleonasmus) biçemlerinin eşanlamlılık, müşakele (Diaphora), kök yinelemesi (etymologische Figur) ve ses benzeşimi (Paronomasie) biçemlerinin ise eşadlılık altında yer aldığı ortaya konmuştur.

Çalışmada irdelenen biçemlere farklı dilbilimi sözlüklerinde de rastlanılmıştır. Aynı şekilde eşadlılık ve eşanlamlılık kavramlarıda farklı edebiyat sözlüklerinde de yerini almaktadır. Bu da tekrardan edebiyat bilimi ile dilbilimi alanlarının ne kadar birbiri ile ilintili olduğunu göstermektedir.

Aslında dil ile uğraşan bütün alanlar - ister çeviribilim, ister edebiyat bilimi, dilbilim, yorumbilim olsun - birbirleri ile kesişmektedirler. Bu nedenle dil ile ilgili araştırmalar yapılırken salt bir alandan değil başka alanlardan da yararlanılmaktadır.

Çalışmada eşanlamlılık ve eşadlılık kavramlarından yola çıkılarak irdelenen biçemlerin bu şekilde sınıflandırılması da ayrıca bu konulara yönelik ilgi gösteren, araştırma yapan ya da öğrenmeye çalışan kişiler için de kolaylık ve akılda tutmayı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

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

Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache in der Türkei und in Deutschland, *Selcuk Unıversıty Journal of Faculty of Letters*, Sayı 43, s. 243 - 256.

Balcı, T. (2024). Olumlu ya da Olumsuz Abartma Sanatının Farklı Görünümleri, *Journal of Current Debates in Social Sciences*, Vol. 7, No 1, s. 146 - 153. https://cudesjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=75342 (Erişim tarihi: 28.07.2025).

Balcı, T, Balcı, H. & Arısoy, H. H. (2017). Türkische und deutsche Werbung für Parfüm und Kosmetik, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 26, Sayı 1, s. 115-130.

Balcı, T. & Öztürk, A. O. (2019). Bir Kod Kaydırma Alanı Olarak Alamanya Türküleri, *Perspektif*, Cilt 25, s. 36-40.

Braak I. (1980). *Poetik in Stichworten*. Kiel: Ferdinad Hirt.

Buβmann H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Emre, A. C. (1945). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

Glück, H. (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel.

Habsicht, W. & Lange W. D. (1995). *Der Literaturbrockhaus.* C. 2. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. & Lange W.D. (1995). *Der Literaturbrockhaus.* C. 3. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. & Lange W.D. (1995). *Der Literaturbrockhaus.* C. 6. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

İmer, K., Kocaman A. & Özsoy A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Schweikle G., Schweikle I. (1990). *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel.

Vardar, B. (2002) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.

Wilpert, G. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner.

https://de.wikipedia.org/wiki/Dysphemismus (Erişim tarihi 11.07.2025).

Zengin, D. (2020). *Edebi Çeviride Temel Kurallar*, Ankara: Nika.

DİL, GÖSTERGELER VE ANLAMIN ÇOĞULLUĞU: JAMES JOYCE'UN *ULYSSES*'İNDE GÖSTERGEBİLİMSEL BİR İNCELEME

Doç. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
Batman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
m.veysi.babayigit@gmail.com

Recai ÖZBÜLTEN
Batman Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı
recaiozbulten3@gmail.com

1. GİRİŞ

James Joyce'un 1922 yılında yayımlanan *Ulysses* adlı eseri, yalnızca modernist edebiyatın değil, tüm Batı edebiyatının en yenilikçi ve tartışmalı yapıtlarından biri olarak kabul edilir. Joyce, bu romanında hem anlatı teknikleri hem de dil kullanımı açısından dönemin edebi sınırlarını zorlamış, özellikle iç monolog, bilinç akışı ve dilsel oyunlarla alışılmış anlam yapılarının ötesine geçmiştir. Eserin tüm olayları 16 Haziran 1904 tarihinde Dublin'de geçmektedir. *Ulysses*, biçimsel olarak Homeros'un *Odysseia* destanını Dublin sokaklarına taşıyan bir yeniden yazım niteliği taşırken, içerik olarak da bireyin bilinç dünyasına, toplumsal kimliklere ve kültürel kodlara dair çok katmanlı bir çözümleme sunar. Bu doğrultuda Joyce'un Odysseia ile kurduğu bağ *" bir bilimsel keşif derecesindedir ve daha önce hiç kimse bu tür bir temele dayalı bir roman inşa etmemiştir."* (Eliot, 2005: 166) Joyce'un dili, yalnızca bir anlatı aracı değil, aynı zamanda anlamın sürekli olarak yeniden üretildiği, kırıldığı ve çoğaldığı bir gösterge sistemine dönüşür.

Bu çok katmanlı anlatının merkezinde eserin üç ana karakteri olan Stephen Dedalus, Leopold Bloom ve Molly Bloom bulunmaktadır. Paris'te uzun süre yaşadıktan sonra Dubline dönen ve bir öğretmen olan, *Stephen Dedalu*s felsefi ve dilsel sorgulamalarıyla ön plana çıkan bir karakterdir. Özellikle ilk üç bölümde (Telemachus, Nestor, Proteus) anlatının merkezinde bulunan Stephen Dedalus, hem ailesine hem de ülkesine yabancılaşmış bir birey olarak kimlik arayışında olan ve sanatı bir kurtuluş aracı olarak gören entelektüel karakterdir. İlk üç bölüm içerisindeki arayışlarıyla Homeros'un *Odysseia* destanındaki Telemakhos'un baba (Stephen için kimlik arayışı) arayışına karşılık gelmektedir. *Leopold Bloom* ise özellikle dördüncü bölüm (Calypso) itibariyle eserin merkezine yerleşmektedir. Homeros'un *Odysseia*'sındaki Odysseus karakterine karşılık gelse de, kahramanlık gayesi içerisinde olmayan gün içerisinde yaptığı sıradan eylemlerin- kahvaltı hazırlamak, gazeteye göz atmak gibi - Joyce tarafından aktarıldığı ve işi reklamcılık bir karakteridir. Yahudi kökenli bir karakter Leopold Bloom, çoğunluğu Katolik ve aynı zamanda

yahudi karşıtı olan bir çevrede bulunduğu göz önüne alındığında, Dublin şehri içerisinde kendisini dışlanmış bir konumda hissetmektedir. Bu aidiyet sorunu hem kültürel hem de varoluşsal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bir baba figürü olaraktan karışımıza çıkan Leopold Bloom, babalık arzusu duygusuyla ve oğlu Rudy'nin eksikliğiyle Stephen ile bir baba-oğul ilişkisi kurar. Bu ilişki, Odysseia'daki Odysseus–Telemakhos bağına modern bir yorumu olur. *Molly Bloom* ise eserin son bölümü olan Penelope'de kesintisiz devam eden uzun iç monologları ile karşımıza çıkar. Leopold Bloom'un eşi olan Molly Homeros'un *Odysseia* destanındaki Penelopeye karşılık gelmektedir. Ancak Penelope'nin aksine eşine sadık olamayan ve bunu da sorgulamaktan çekinmeyen bir karakterdir.

Anlatım teknikleri ve dili kullanım çeşitliliği ön planda olan Joyce'un Ulysses eserin hiç şüphesiz ki modern edebiyatın en önemli eserlerinden biridir. Bu kapsamda *"Bu kitabın, içinde bulunduğumuz çağın en önemli ifadesi olduğunu düşünüyorum; hepimizin ona borçlu olduğu ve hiçbirimizin ondan kaçamayacağı bir kitaptır."* (Eliot, 2005: 165)

Bu çalışmada, *Ulysses* romanı göstergebilimsel bir perspektiften ele alınacaktır. Dilin yapısal özellikleri bağlamında Ferdinand de Saussure'ün gösterge kuramı temel alınacak, bu çerçevede romanın dilsel yapısı, göstergelerin anlam üretme biçimleri ve metin içi göstergeler analiz edilecektir.

Çalışmanın amacı, *Ulysses*'te dilin yalnızca bir aktarım aracı değil, kendi başına anlam üreten ve metni oluşturan bir yapı olarak nasıl konumlandığını göstermektir. Bu bağlamda romanın seçili bölümleri üzerinden göstergelerin nasıl işlediği, anlamın nasıl üretildiği ve çözülmeye çalışıldığı gösterilmeye çalışılacaktır.

2. GÖSTERGEBİLİM

Göstergebilim (semiotics), anlamın nasıl üretildiğini, iletildiğini ve okunduğunu inceleyen disiplinler arası bir alandır. Temelleri dilbilimsel düşünceye dayanan göstergebilim, özellikle 20. yüzyılda Ferdinand de Saussure ve Charles Sanders Peirce gibi kuramcılar aracılığıyla biçimlenmiş ve daha sonra Roland Barthes gibi düşünürlerle edebi çözümlemelere entegre edilmiştir (Bkz. Balcı, 2017:312). Modern göstergebilimin kurucularından biri olarak sayılan, Ferdinand de Saussure dilin bir gösterge sistemi olduğunu söylemiş ve dili gösteren (signifier) ile gösterilen (signified) ilişkisinde tanımlamıştır. Amerikalı düşünür Peirce ise üçlü gösterge sistemini ortaya koymuş ve bu sistemi ikon (benzeşimsel gösterge), indeks (nedensel/bağlantılı gösterge) sembol (öğrenilmiş, geleneksel gösterge) olarak ele almıştır (Pircanlı ve Balcı, 2012, s. 207). Fransız edebiyat kuramcısı, dilbilimci ve göstergebilimci olan Roland Barthes ise göstergebilimin edebiyat, mitoloji,

medya ve kültürel eleştiride uygulanmasında en etkili isimlerden biridir. Gündelik hayatın şifrelerini çözerek ve sıradan görünen şeylerin bile bir ideolojik bir mesaj taşıyabileceğini göstermektedir. Özellikle göstergeler ve mit üzerine odaklanan Barthes, günlük hayattaki her şeyin bir gösterge olabileceğini ve ideolojik, derin gizli anlamlarının olabileceğini söylemektedir.

Bu çalışma, Saussure'ün göstergebilimsel anlayışını ve Barthes'ın göstergeler ve mit anlayışını temel alarak *Ulysses*'in dilsel yapısını incelemeyi amaçlamaktadır. *Saussure'e göre "Dilsel gösterge, bir nesne ile bir isim değil, bir kavram ile bir ses-imajını birleştirir. (The linguistic sign unites, not a thing and a name, but a concept and a sound-image.)"* (Saussure, 1959, s. 66). Ayrıca "*gösteren ile gösterilen arasındaki bağ keyfidir. (The bond between the signifier and the signified is arbitrary)."* (Saussure, 1959, s. 67). Göstergelerin sabit bir anlama sahip olmadığını ve değişebileceğini ortaya koymaktadır. Roland Barthes'ın *"Mit bir dildir. (Le mythe est un langage)"* (Barthes, 1957: 9) ifadesi sadece anlatılanları değil toplumsal ve ideolojik anlam taşıyan gösterge sistemlerini de ifade etmektedir.

Bu yönüyle, edebi metinlerin çok katmanlı yapısını çözümlemede güçlü bir kuramsal araç olarak öne çıkar. Özellikle modernist edebiyatın temsilcilerinden James Joyce'un yapıtları gibi biçimsel ve anlamsal açıdan karmaşık metinlerde, göstergebilimsel çözümleme, dilin işlevini, metin içi göstergelerin yönelimini ve çoklu anlam katmanlarını ortaya koymada belirleyici olmaktadır.

"Joyce'un bilinç akışı tekniği, göstergelerin sabit anlamlar taşıdığı fikrini boşa çıkararak anlamın sürekli devindiği bir metinsel yapı ortaya koyar." (Olurotimi, 2022) Bu nedenle *Ulysses*, yalnızca anlatı yapısı bakımından değil, göstergebilimsel çözümleme açısından da zengin bir örnek teşkil etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu çalışma, James Joyce'un *Ulysses* adlı romanını göstergebilimsel açıdan çözümlemeyi hedeflemektedir. Çalışma metin çözümlemesine dayalı olup ve anlam üretim süreçlerini dilsel ve bağlamsal göstergeler üzerinden değerlendirmeyi hedeflemektedir. Göstergebilimsel çözümleme yöntemi temel alınmış ve özellikle Ferdinand de Saussure'ün yapısalcı gösterge kuramı ve Roland Barthes'ın göstergeler ve mit sistemi kuramsal çerçeve olarak belirlenmiştir.

Veri toplama yöntemini Joyce'un *Ulysses* adlı eseri oluşturmaktadır. Metin, seçilen belirli bölümler üzerinden incelenmiş ve bu bölümlerde geçen göstergeler (sözcükler, imgeler, söylemler) gösteren–gösterilen ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Ayrıca anlamın sabit değil, bağlama ve okuyucuya göre değişebileceği varsayımından hareketle metindeki çoklu anlam katmanları yorumlanmıştır.

Analiz sürecinde, göstergebilimsel temellere dayanarak anlam düzeylerinin belirlenmesi ve metinlerarasılık bağlamında yeniden kodlama gibi yaklaşımlar kullanılmıştır. Böylece Joyce'un dilsel yapılar aracılığıyla kurduğu çok katmanlı anlam sisteminin çözümlenmesi hedeflenmiştir.

Çok katmanlı anlam yapısına sahip olan eser, sabit bir anlam sunmaktan çok, okuyucuya göre sürekli yeniden anlamlanan bir yapı arz etmektedir. Bu nedenle çözümleme, dilbilimsel göstergeler üzerine odaklanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde Ulysses adlı eserden göstergebilimsel açıdan incelenme için son derece faydalı olacak belirli bölümler alınmıştır. İnceleme sürecinde Ferdinand de Saussure'ün gösterge-gösteren ayrımı irdelenecek ayrıca düz anlam ve yan anlam katmanları çözümlenecektir.

1. Eserin ana karakterlerinden biri olan Stephen Dedalus'ın yalnızlığının ve yabancılaşmasının en açık örneklerinden biri olan ve birinci bölümde (Telemachus) geçen sözü *"Bu gece burada uyumayacağım. Eve de gidemem (I will not sleep here tonight. Home also I cannot go.)"* göstergebilimsel açıdan ele alınacaktır. Her ne kadar yüzey anlama bakıldığında fiziksel mekan konusunda bir kararsızlık gibi görünse de, çok katmanlı bir anlama sahip olduğu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

   Tablo-1

   Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında "ev (home" kelimesinin incelenmesi.

Gösterge	"Ev" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen (Düz anlam)	Fiziksel olarak eve gitmeme durumu ifade etmektedir.
Gösterilen (Yan anlam)	Normalde aidiyet, sıcaklık ve huzur anlamlarına gelen kelime, Dedalus için anlamını yitirmiş olup aidiyet kopumu, yabancılaşma ve yalnızlaşma anlamı taşımaktadır.

2. Eserin ana karakteri Stephen Dedalus tarafından Ulysses'in ilk bölümü olan Telemachus'ta söylenen *"Bir hizmetçinin çatlamış aynası,*

İrlanda sanatının simgesidir.(The cracked lookingglass of a servant is the symbol of Irish art.)" sözde İrlanda sanatının sömürgeden etkilenerek nasıl değiştiği ve orijinalliğini kaybettiğini ifade etmektedir. Burada "çatlamış hizmetkar aynası" Joyce tarafından İrlanda sanatının değişimine yönelik bir metafor olarak kullanılmıştır.

Tablo-2

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında "çatlamış hizmetkar aynası (the cracked lookingglass of a servant" metaforunun incelenmesi.

Gösterge	"çatlamış hizmetkar aynası" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen (Düz anlam)	Hizmetçiye ait kırık bir ayna, gündelik yaşamda kullanılan sıradan bir ev eşyası
Gösterilen (Yan anlam)	İrlanda'nın sanatsal kimliğinin parçalanmasını ifade etmektedir.

3. Eserin Aeolus (Rüzgar Tanrısı) olarak adlandırılan ve yedinci bölümünde geçen *"Uzun, rüzgarlı konuşmalar. Şairin esin kaynağı. (Long windy speeches. The inspiration of the poet.)"* sözünde "rüzgar" kelimesi "boş laf, gösterişli ama anlamsız söz" anlamında kullanılmıştır. Bu sözünde Joyce gazetecilik, siyaset ve şiirde kullanılan ifadelerin gerçeklikten uzaklaştığını vurgulamak istemiştir.

Tablo-3

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında "rüzgarlı (windy)" metaforunun incelenmesi.

Gösterge	"rüzgarlı" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen (Düz anlam)	Rüzgarın yoğun olduğu hava koşullarını ifade eder.

Gösterilen (Yan anlam)	Konuşmalardaki boş ve abartılı bir durumu ifade eder.

4. Eserin Lestrygonians olarak adlandırılan sekizinci bölümünde ana karakter Leopold Bloom'un *'"Aşk. Yani, nefretin zıttı demek istiyorum. (Love. I mean the opposite of hatred.)"* sözü Saussure'ün yapısalcı dil anlayışına göre anlamın karşıtlıktan doğduğu ilkesiyle oldukça örtüşmektedir. Yani, dil içerisindeki kelimelerin anlamı başka kelimelerle olan farkıyla daha iyi anlaşılmaktadır. Joyce burada "aşk" kelimesini zıt anlama sahip olan kelime " nefret" ile açıklamaktadır.

Tablo-4

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında *'"Aşk. Yani, nefretin zıttı demek istiyorum. (Love. I mean the opposite of hatred.)*" cümlesinin incelenmesi.

Gösterge	"aşk" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen (Düz anlam)	Sevgi, olumlu bir duygu olarak algılanır.
Gösterilen (Yan anlam)	Leopold Bloom için aşk kelimesinin nefretle örtüştüğünü ifade etmektedir. Özellikle *"yani, nefretin zıttı demek istiyorum"* cümlesi aşk kelimesinin basitleştirilmiş ve sadece nefret duygusuyla ifade edilebilecek bir sözcük olduğunu ifade etmektedir. Bunun temelinde Leopold Bloom'un yaşadığı içsel karmaşa ve eşi Molly'nin kendisine karşı olan sevgisizliği ve sadakatsizliği yatmaktadır.

5. Eserin Nestor olarak adlandırılan bölümünde hem ana karakter hem de bir öğretmen (tarih ve edebiyat) olan Stephen Dedalus'ın etkileyici sözü *"Tarih uyanmaya çalıştığım bir kabustur. (History is a nightmare from which I am trying to awake)"* göstergebilimsel açıdan ele alınması gereken önemli bir cümledir. Bu "tarih" kelimesinin sadece bir

kelimeden ibaret değil "kabus" benzetmesi yapılarak toplumsal, kültürel ve ideolojik yönlerinin de olduğunu göstermektedir.

Tablo-5

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında *"Tarih uyanmaya çalıştığım bir kabustur. (History is a nightmare from which I am trying to awake)"* cümlesinin incelenmesi.

Gösterge	"tarih" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen (Düz anlam)	Uyku sırasında yaşanan korkutucu, rahatsız edici rüyaları ifade eder.
Gösterilen (Yan anlam)	Çağrışımsal bir özellik taşıyan kelime, tarihsel süreç içerisinde edinilen deneyimlerin yıkıcı etkisi ve duygusal yükünü ifade eder. Kabus benzetmesi tarihsel hafızanın yaşattığı acıyı ve travmayı simgelemektedir.

6. Eserin Penelope olarak adlandırılan son bölümün de ise Molly Bloom'un iç monologu ortaya çıkmaktadır. *Bölüm toplamda 8 cümleden oluşmaktadır ve sadece ilk cümlesinde 2500 kelime bulunmaktadır.* (Weir, 2015: 210) Molly, yatakta uyumadan dönerken geçmişini, ilişkilerini, Bloom'la evliliğini düşünmektedir**.** Bu bölümü göstergebilimsel açıdan önemli hale getiren bir unsur ise monologun ilk "evet" ile başlaması, konu geçişlerinin birçoğunu "evet" ile yapması ve son cümlesinin "evet" ile bitmesidir. Bir diğer ise monolog süresince Joyce'un noktalama işareti kullanmamıştır. Joyce'un bu tarzı Saussure'ün dil, sistemsel ve kurallı bir bütündür ilkesine aykırı düşmüştür. Bu kısımda çok önemli anlam katmanları bulunmaktadır.

Tablo-6

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında *"Evet"* kelimesinin incelenmesi.

Gösterge	"evet" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi

Gösterilen (Düz anlam)	Olumlu cevap
Gösterilen (Yan anlam)	Bireyin kendisini onaylaması, kabullenmesi ve özgürleşmesi.

7. Eserin Cyclops olarak adlandırılan 12'nci bölümünde Leopold Bloom'un Yahudi kimliğine doğrudan gönderme yapan ve Dublin içerisinde kendisini dışlanmış ve yabancılaşmış hissettiği sözü *" Ben de bir ırka aitim, nefret edilen ve işkence edilen bir ırk (I belong to a race too... that is hated and persecuted.)"* gösteren-gösterilen ikili sistemiyle incelenecektir.

Tablo-7

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında *"Ben de bir ırka aitim, nefret edilen ve işkence edilen bir ırk (I belong to a race too... that is hated and persecuted.)"* cümlesinin incelenmesi.

Gösterge	"ırk" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen (Düz anlam)	Etnik köken
Gösterilen (Yan anlam)	Sadece etnik bir aidiyet değil, aynı zamanda tarihsel ve sosyal olarak maruz kalınan nefret ve zulüm anlamlarını içerir. Ayrıca "ben de bir ırka sahibim" cümlesi onun toplum içerisinde dışlanmışlığının ve kimliğinin değersizleştiğinin göstergesidir. Dolayısıyla ırk, baskı ve zulme uğramanın bir aracı anlamına gelmiştir.

8. Eserin Lotus-Eaters adlı beşinci bölümünde ana karakter Leopold Bloom'un bir marketten limonlu sabun alması ve onu gün boyunca taşıması karakteri açısından ele alındığından göstergebilimsel olarak yorumlanabilir. Sabun nesnesi Roland Barthes'ın göstergeler-mit sistemi üzerine incelenecektir. *"Mit, bir iletişim sistemidir, bir*

mesajdır. Bu nedenle mit, bir nesne, bir kavram ya da bir fikir olamaz; o, bir anlamlandırma biçimidir, bir formdur" (Barthes, 1972, s. 109)

Tablo-8

Gösterge-mit ilişkisi bağlamında *"sabun"* cümlesinin incelenmesi.

Gösterge	"sabun" kelimesi
Gösteren	Sabun nesnesinin kendisi
Gösterilen	Temizlik, kişisel bakım
Mit	Sabun nesnesi Leopold Bloom için sadece kişisel bakım değil, aynı zamanda gün boyunca cebinde taşıması zihinsel ve ruhsal arınma boyutunun izlerini taşımaktadır. Bölümün adının Lotus-Eaters olması bu anlamı çıkarmakta destekleyici olmaktadır. Çünkü Homeros'un *Odysseia*sında, lotus çiçeğini yiyenler dünyayı ve geçmişlerini unutup bir nevi kayıtsızlığa sürüklenirler. Leopold burada kendisinin yaşadığı sıkıntıları, özellikle eşi Molly'nin sadakatsizliğine göz yumması ve Yahudi olduğu için toplumdan dışlanması, unutmaya çalışması şeklinde yorumlanabilir.

9. Eserin Wandering Rocks adlı onuncu bölümünde yer alan Viceroy (Vali, kralı temsil eden)'un şehir içerisinde arabayla geçişi ve insanların onları selamlaması sahnesi İngiltere sömürgesinin Dublin sokaklarında görünür bir hakimiyetidir.

Tablo-9

Gösterge-mit ilişkisi bağlamında *"viceroy'un arabayla geçişi"* cümlesinin incelenmesi.

Gösterge	Viceroy'un aracı
Gösteren	Viceroy'un şehirde arabayla geçişi
Gösterilen	Sömürge gücünün günlük yaşam üzerindeki

	görünür hâkimiyeti
Mit	Bu sahne, İngiltere'nin İrlanda üzerindeki hegemonik gücünü simgeler. Şehrin sokaklarında bu aracın gezmesi ve İnsanların sömürge iktidarının doğal bir parçasıymış gibi sunulan bir ideolojik gösteridir

10. Eserin 14'üncü bölümü Oxen of the Sun'da geçen " Aşk aşka aşık olur aşk (Love loves to love love)" cümlesinde "aşk" kelimesi sabit bir gösteren gibi görünse de, her kullanımı farklı bir gösterilen üretir. Dizimsel düzlemde kelimeler yan yana dizildiğinde klasik bir cümle yapısı oluşturuyor, ancak bu yapı anlam açısından tekillikten kaçıyor.

Tablo-10

Gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında *"aşk"* kelimesinin incelenmesi.

Gösterge	"Aşk" kelimesi
Gösteren	Kelimenin ses ve yazı biçimi
Gösterilen	Bu cümlede aynı kelimenin tekrarları, her seferinde farklı dilsel bağlamda yer aldığı için, farklı gösterilenleri işaret eder. "Aşk" kelimesi soyut bir kavram olan aşkı anlatırken, "aşık olmak" ifadesi "sevme eyleminin kendisini" oluşturmuştur. Bu da Saussure'ün gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkinin keyfi olduğunu ve dilin bu farklılıklar üzerinden anlam kazandığını vurgular.

5. SONUÇ

James Joyce'un *Ulysses* adlı romanı, hem biçimsel hem de anlamsal düzlemleriyle yalnızca modernist edebiyatın değil, aynı zamanda dilbilimsel çözümlemelerin de en çarpıcı örneklerinden biri olarak öne çıkar. Joyce'un dili, yalnızca bir anlatım aracı olmanın ötesine geçerek, anlamın sürekli olarak üretildiği, yeniden biçimlendiği ve dönüştüğü dinamik bir gösterge sistemine dönüşür. Bu çalışmada, James Joyce'un Ulysses adlı eserinin "Telemachus" (Bölüm 1), "Nestor" (Bölüm 2), "Lotus Eaters" (Bölüm 5), "Aeolus" (Bölüm

7), “Lestrygonians” (Bölüm 8), “Wandering Rocks” (Bölüm 10), “Nausicaa” (Bölüm 13), “Oxen of the Sun” (Bölüm 14) ve “Penelope” (Bölüm 18) bölümlerinden örnekler (kelime, nesne, cümle) seçilerek göstergebilimsel açıdan incelenmiştir. Bu göstergeler Ferdinand De Saussure’ün gösteren-gösterilen ilişkisiyle ve Roland Beatles’ın gösteren-mit ilişkisi baz alınarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu bölümlere ait yapılan analizlerde, eserin Telemachus (1.Bölüm)’ünde iki önemli gösterge unsuru ele alınmıştır. Bunların birincisi Stephen Dedalus’un aidiyet duygusunun kopuşu, yabancılaşma ve yalnızlaşmayı gösterilen olarak değerlendirilen “ev” kelimesi olup, diğerinde “çatlamış hizmetkâr aynası” Ayna’nın sadece gündelik yaşamda kullanılan bir ev eşyası olmaktan çıkıp, İrlanda’nın sanatsal kimliğinin parçalanmasını ifade etmiştir. Nestor (2.Bölüm) bölümünde ise, Stephen Dedalus’un etkileyici sözü devreye girmektedir. Stephen burada “Tarih uyanmaya çalıştığım bir kabustur.” diyerek, tarihsel süreç içerisinde edinilen deneyimlerin yıkıcı etkisini ifade etmektedir. Tarih artık onun için acıyı ve travmayı çağrıştırmaktadır. Lotus-Eaters (5.Bölüm) bölümde ana karakterimiz Leopold Bloom’un gün boyunca cebinde taşıdığı bir nesnenin (limonlu sabun) bölümün adıyla da ilişkilendirildiğinde nasıl bir gösterge unsuru olduğunu ortaya konulmuştur. Sadece bir temizlik ve kişisel bakım nesnesi olmaktan çıkıp, kendisinin yaşadığı sıkıntıları, özellikle eşi Molly’nin sadakatsizliğine göz yumması ve Yahudi olduğu için toplumdan dışlanması, unutmaya çalışmasını ifade eden bir nesne haline gelmiştir. Aeolus (7.Bölüm) bölümünde “rüzgarlı” kelimesinin ana unsur olduğu için bir gösterge mekanizması olarak değerlendirilmiştir. Düz anlamıyla bir hava durumunu ifade eden göstergemiz, bölüm içerisinde boş ve abartılı konuşmalar olarak görülmektedir. Özellikle “Uzun rüzgârlı (havalı,boş) konuşmalar. Şairin esin kaynağı” sözü bu anlamı güçlendirmektedir.

Lestrygonians (8.Bölüm) bölümüne geldiğimizde ise Leopold Bloom’un “Aşk, yani nefretin zıttı demek istiyorum.” sözü ön plana çıkmaktadır. Bloom’un aşkı nefret olarak tanımlaması yaşadığı içsel çatışma ve eşi Molly’nin kendisine olan sevgisizliğinden ve sadakatsizliğinden kaynaklanmaktadır. Wandering Rocks (10.Bölüm) bölümde yer alan Viceroy (Vali, kralı temsil eden)’un şehir içerisinde arabayla geçişi ve insanların onları selamlaması sahnesi İngiltere sömürgesinin Dublin sokaklarında görünür bir hakimiyetidir. Cyclops (12.Bölüm) bölümde “ben de bir ırka sahibim” cümlesi onun toplum içerisinde dışlanmışlığının ve kimliğinin değersizleştiğinin göstergesidir. Oxen of the Sun (14.Bölüm) bölümünde “Aşk aşka âşık olur aşk” cümlesinde “aşk” kelimesi sabit bir gösteren gibi görünse de, her kullanımı farklı bir gösterilen üretir. Penelope (18.Bölüm) bölümünde Molly’nin uzun iç monoloğu ve “evet” ile başlayıp “evet” ile bitirmesi bireyin kendisini onaylaması, kabullenmesi ve özgürleşmesini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, James Joyce'un Ulysses eseri göstergebilimsel açıdan son derece zengin ve çok fazla anlam katmanlarına, göstergelere sahip olan bir eserdir. İncelenen bölümlerde yer alan sözcükler, nesneler ve ifadeler, metnin yüzeyindeki anlatının ötesine geçerek bireysel kimlik, toplumsal yapı, aidiyet, yabancılaşma ve travma gibi temaları görünür hale getirmektedir. Bu çalışma, Ulysses'in eseri içerisinde bulunan nesneler, kelimeler ve cümlelerin gösterge açısından son derece zengin olduğunu ve anlam bakımından dinamik, çok katmanlı ve sürekli yeniden inşa edilen bir süreç olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

Balcı, U. (2017). Kursbuch zur Prüfung ÖABT. London: Ijopec Publication

Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). New York, NY: Hill and Wang. (Original work published 1957).

Eliot, T. S. (2005). Ulysses, order and myth. In L. Rainey (Ed.), *Modernism: An anthology* (pp. 165–167). New York, NY: Blackwell.

Olurotimi, T. S. (2022). Semiotics: A transdisciplinary quest for meaning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 5*(8), 55–63.

Pircanlı, D. ve Balcı, T. (2012). Semiotische Merkmale in der Werbung von türkischen und deutschen alkoholischen Getränken. *Mediterranean Journal of Humanities*, Cilt. II, Sayı 2, s. 206-211.

Saussure, F. de. (1959). *Course in general linguistics* (W. Baskin, Trans.). New York, NY: Philosophical Library. (Original work published 1916).

Weir, D. (2015). *Ulysses explained: How Homer, Dante, and Shakespeare inform Joyce's modernist vision*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

ALMANCA VE TÜRKÇEDE SIFATLARIN YAPISI VE BİLEŞİK SIFATLAR

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi
dzengin@ankara.edu.tr

1. SIFAT VE SIFAT ÇEŞİTLERİ

Geleneksel dil bilgisinde, ad soyundan sözcüklerin bir bölümünü sıfat (Alm. Adjektiv) olarak adlandırılan sözcükler oluşturur. Sıfatlar Almanca ve Türkçede söz varlığı içinde önemli bir yer tutar.[3] Sıfatlar, "bir ismi, nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımdan niteleyen, belirten" (Türkçe Sözlük 1998: 1960; Balcı 1993, 2009) sözcükleridir.[4]

Almancada da Türkçedekine benzer tanımlar yer almaktadır. Örneğin *Duden Grammatik* sıfatı şöyle tanımlamaktadır:

> "Sıfatlar genel olarak özellikleri, nitelikleri vs. belirtir. Konuşan ya da yazan kişi sıfatlarla bir kişinin ya da bir şeyin nasıl olduğunu, bir şeyin nasıl vuku bulduğunu, olup bittiğini vs. dile getirir." (Duden 1984: 285)[5]

Ancak sıfatın Almancadaki tanımında, sıfatın sadece adlarla değil, fiillerle ve yüklem olarak kullanımı da göz önüne alınarak tanım yapılmaktadır.[6] Bu nedenle yönüyle Türkçedeki tanımlardan biraz ayrılmaktadır.

Türkiye Türkçesi dil bilgisi üzerine yapılan araştırmalarda sıfatlar, anlamlarına ve biçimlerine göre bölümlendirilmiştir. Sıfatlar görev ve anlamları ile biçimleri açısından iki büyük gruba ve bu gruplar da alt gruplara ayrılmaktadır:[7]

---

[3] Sıfatlar Almancada söz varlığının altıda birini oluşturmaktadır. Bkz. Wahrig 1978: 49.

[4] Bu tanım Türkiye'de dil bilgisi ile ilgili bütün araştırmalarda yaklaşık olarak aynıdır. Bkz.Vardar 1998: 181; Banguoğlu 1986: 341; Korkmaz 1992: 132; Ergin 1983: 244; Atabay 1983: 68.

[5] Almancadaki sıfat tanımlamaları da aşağı yukarı aynıdır. Bkz. Ulrich 1972: 10; Conrad 1975: 21; Balcı, Umut (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT. Grammatik, Paedagogik, Literatur, Linguistik*. İjopec Publication. London. Darancık, Yasemin. & Balcı, Umut. (2017). Dilbilimsel Açıdan Tümce Analizi: Tümce Tanımlamalarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım, *Institutions, National Identity, Power, and Governance in the 21st Century-Proceeding Book*, s. 85-94.

[6] Bu konuya ilişkin bkz. Engel 1988: 556; Helbig/Buscha 1992: 119; Wahrigm1978: 49; Ulrıch 1972: 10.

[7] Bu gruplandırmaya ilişkin bkz. Atabay 1983: 77-88; Sıfatların gruplandırılmasına ilişkin ayrıca bkz. Ergin 1983: 246-258; Banguoğlu 1986: 241-356.

I. Görev ve anlam açısından sıfatlar

1. Niteleme sıfatları
2. Belirtme sıfatları
   a) Gösterme sıfatları
   b) Soru sıfatları
   c) Belgisiz sıfatlar
   ç) Sayı sıfatları
      1. Asıl sayı sıfatları
      2. Üleştirme sayı sıfatları
      3. Kesir sayı sıfatları
      4. Sıra sayı sıfatları

II. Biçim açısından sıfatlar

Yalın sıfatlar

Türemiş sıfatlar

Bileşik sıfatlar

Almancada ise sıfatlar daha çok cümle içindeki kullanış biçimine göre gruplandırılmaktadır. Söz gelimi *Duden Grammatik* sıfatları tamlama, zarf olarak kullanış biçimine ya da yüklem işlevi üstlenmesine göre gruplandırdıktan sonra, sayı ve gösterme sıfatlarını ele almaktadır. (Duden, 1984: 265-286) Dil bilimi terimleri sözlüğünde ise sıfatlar cümle içinde kullanış biçimleri ve anlamları göz önüne alınarak iki gruba ayrılmıştır: (Bkz. Ulrıch, 1972: 10.)

Sözdizimsel işlevleri açısından üç şekilde kullanılmaktadır:

a- Niteleyici olarak (attributiv) : *Ein **schöner** Tag.* (**Güzel** bir gün)

b- Yüklem olarak (prädikativ) : *Das Wetter ist **schön.*** (Hava **güzel**(dir))

c- Belirteç olarak (adverbial) : *Er schreibt **schön.*** (O **güzel** yazıyor)

Anlambilimsel açıdan şu sınıflandırmalar yapılmaktadır:

- Mahal tayini ile ilgili sözcükler: Yer, zaman, menşe ve maddeler ile ilgili ifadeler: *dortig* ”oradaki”, *heutig* “bugünkü”, *täglich*

"günlük", *italienisch* İtalyan", *hölzern* "ağaç(tan)", *wollen* "yün(den)".

- Belli bir etki ifade eden sözcükler: *wollig* "yün gibi", *silbrig* "gümüş gibi".
- Nitelik bildiren sözcükler: *mutig* "cesur", *kahlköpfig* "kel", *dreieck* "üç köşeli", *versagt* "sözlü, yoksun".
- Değer ifade eden sözcükler: *kindisch* "çocukça, aptal", *erstklassig* "birinci sınıf", *musterhaft* "mükemmel, model", *entzückend* "pek alımlı, nefis".
- Uygunluk, elverişlilik ifade eden sözcükler: *trinkbar* "içilebilir", *glaubhaft* "inanılabilir", *unerklärlich* "açıklanamaz", *bildsam* "oluşturulabilir".
- Tutum ve davranışlarla ilgili sözcükler: *freundschaftlich* "dostça, arkadaşça", *tätig* "çalışan", *weinend* "ağlayan, ağlayarak".

Ulrich Engel sıfatları kullanılabilirliklerine, ifade etme biçimlerine ve anlamlarına göre üç büyük gruba ayırmaktadır. (Bkz. Engel1988: 558-560) Heinz Griesbach ise sıfatları, *tarz sıfatları* (Alm. Modaladjektive) ve *sayı sıfatları* (Alm. Zahladjektive) olarak iki gruba ayırmaktadır. (Bkz. Griesbach, 1990: 300) Kısaca Almancada sıfatların gruplandırılması konusunda tam bir birlikteliğin sağlandığını söylemek güç. Ancak yapılan gruplandırmalarda, sıfatın cümle içinde sadece tamlama olarak değil, aynı zamanda yüklem işlevi üstlenmesi ve zarf olarak kullanılması da göz önüne alınmaktadır. Türkçedeki gruplandırmada ise sıfatın adla, yani sıfat tamlaması olarak kullanılmasından hareket edilmektedir. Bu çalışmada daha çok sıfat tamlaması üzerinde durulacağından, konular Türkçede yapılan sınıflandırmaya göre ele alınacaktır.

Sıfatlar biçim açısından, yani yapıları yönünden ya yalın, ya yapım ekleriyle türemiş ya da iki veya daha fazla sözcüğün bileşmesiyle birleşik olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle biçim yönünden üç büyük gruba ayrılırlar.

1. Yalın sıfatlar
2. Türemiş sıfatlar
3. Birleşik sıfatlar

1.1. Yalın Sıfatlar

Yalın sıfatlar (Alm. einfache Adjektive), yapım eki almayan ve kök halinde bulunan sözcüklerdir. (bkz. Atabay 1983: 86)

Türkçe ve Almancada yalın sıfatlar şöyle örneklendirilebilir:

eski : alt
iyi : gut
güzel : schön
mavi : blau
küçük : klein
iki : zwei

Sıfat tamlaması olarak kullanımları şu şekildedir:

küçük *çocuklar*
kleine Kinder
yeşil *çayır*
die **grüne** Wiese
iki *ev*
zwei Häuser

Yalın sıfatlar anlamı ve yapısı bozulmadan parçalanmayan sıfatlardır. Bilindiği üzere gibi, ruhbilimsel açıdan yalın, açık, basit, yazılışı ve okunuşu kolay sözcüklerin öğrenilmesi daha kolaydır. Almanca öğrenirken de yalın sıfatlar daha çabuk ve kolay öğrenilmektedir. Örneğin *gut* "iyi" sıfatı, *zwei* "iki" veya *schlecht* "kötü" sıfatından daha kolay öğrenilir. Son iki sıfatın okunuşu ve yazılışının önceki sıfata göre anadili Türkçe olan biri için güçlük yaratacağı kesindir, çünkü bu sıfatlar yazıldığı gibi okunmamakta, yani Türkçedekinin aksine her harf bir sese denk düşmemektedir, çünkü *zwei* sözcüğünde Türkçede olmayan /w/ harfi yer almakta, /z/→ [ts], /ei/ → [ay] olarak, *schlecht* sözcüğündeki /sch/ → [ş] ve /ch/ hırıltılı /h/ olarak okunmaktadır. Ya da *rot, arm, alt* gibi yalın ve basit sıfatlar, *sportartspezifisch, trockenpflegebedürftig, blaurotgrün* gibi bileşik ve karmaşık yapılı sıfatlardan daha kolay öğrenilir. Ayrıca Türkçedeki herhangi bir sözcükle yazılışı yada okunuşu aynı olan Almanca sıfatlar da çağrışımdan dolayı daha kolay öğrenilir. Örneğin Almancadaki nett "hoş, sevimli, cana yakın" sıfatının okunuşu Türkçedeki net (bütün çizgileriyle, açık seçik bir biçimde belirgin olan) sıfatıyla aynıdır, yani bir ses benzerliği söz konusudur. Bu sözcükler devamlı birbirini çağrıştıracakları için Almancadaki *nett* sıfatı daha kolay öğrenilecektir.

1.2. Türemiş Sıfatlar

Türemiş sıfatlar (Alm. abgeleitete Adjektive), sözcüklerin kök ya da gövdelerine yapım eklerinin getirilmesiyle kurulan sıfatlardır. (Bkz. Korkmaz 1992: 153; Atabay 1983: 86)

Her iki dilde de sözcüklerin kök veya gövdelerine birtakım türetme ekleri getirilerek sıfatlar oluşturulur:

Türkçe	Almanca
bas-**ma**	erz-**faul**
yap-**ma**	**un**-sicher

kork-**ak**	**super**-billig
sol-**ak**	**ur**-alt
yırt-**ık**	**para**-psycholog-**isch**
boz-**uk**	**anti**-christ-**lich**
ger-**gin**	atom-**ar**
üz-**gün**	glänz-**end**
dol-**u**	sagen-**haft**
gül-**ünç**	höf-**lich**
kıskan-**ç**	türk-**isch**
gör-**en**	beruf-s-**fremd**
ağlay-**an**	leben-s-gefähr-**lich**
piş-**miş**	
ak-**ar**	
okun-**acak**	
tanı-**dık**	
kes-**ici**	
dik-**ili**	
kok-**ulu**	
bî-çare	
gayri-kanunî	
na-hoş	

Örneklerden de anlaşıldığı üzere üç çeşit ek vardır:

1. Önek (Alm. Präfix)
2. Sonek (Alm. Suffix)
3. İçek (Alm. Infix)

Örneklendirmek gerekirse:

	Önek	İçek	Sonek
Türkçe :	**na**-hoş	-	piş-**miş**
Almanca :	**ur**-alt	beruf-**s**-fremd	höf-**lich**

Dolayısıyla önek, sözcüğün başında, içek içinde ve sonek de sonunda yer alan eklere verilen addır.[8] Bunlar yapım ekleridir. Bilindiği gibi ekler, yapım ekleri (Alm. Wortbildungssuffixe, Ableitungssuffixe) ve çekim ekleri (Alm. Flexionssuffixe) olmak üzere iki büyük gruba ayrılır ve yapım ekleriyle sözcükler türetilir. Türkçede sadece sonekler vardır, önek ile içekler bulunmaz. Önekler sadece yabancı dillerden alınan sözcüklerde yer alır. İçeke benzeyen kaynaştırma sesleriyle sözcükler oluşturulmaz. Almancada ise aksine hem ön-, hem iç- hem de sonekler vardır.

[8] Bu kavramların tanımına ilişkin bkz. Korkmaz 1992: 80, 118, 136. Türkçede içek yoktur. Bkz. Korkmaz a.g.e., s. 81.

Bilindiği gibi ek, kök gibi kavramlar yapısalcılıkta biçimbirim (Alm. Morphem) olarak geçmektedir. Buna göre biçimbirimler sözlüksel (Alm. lexikalische Morpheme) ve görevsel (dilbilgisel) (Alm. grammatische Morpheme) olmak üzere iki büyük guruba ayrılır. Bunların her biri de kendi içinde bağımlı (Alm. gebundene Morpheme) ve bağımsız (Alm. freie Morpheme) biçimbirimler olmak üzere ikiye ayrılır. Sözlüksel biçimbirimler, sözlükte yer alan biçimbirimlerdir. Örneğin Türkçede *ver-, yap-* ve sev- bağımlı*, göz, taş, iş* ise bağımsız sözlüksel biçimbirimler, *-lık, -dı, -cı* bağımlı görevsel (dilbilgisel), *kadar, gibi, ve* ise bağımsız görevsel biçimbirimlerdir.[9]

1.3. Birleşik Sıfatlar

İki ya da daha çok sözcüğün birleşmesiyle oluşan sıfatlardır.[10]

Birleşik sıfatların bir kısmı hiçbir ek almadan doğrudan doğruya iki sözcüğün birleşmesinden, diğer kısmı da ekli sözcüklerin birleşmesinden oluşur. Dolayısıyla bunlar ekli ve eksiz olmak üzere ikiye ayrılır.

1.3.1. Eksiz bileşik sıfatlar

Türkçedeki bileşik sıfatların bir kısmı eksiz iki sözcüğün doğrudan birleşmesinden oluşur:

cingöz	cin-göz
birtakım	bir-takım
boşboğaz	boş-boğaz
canciğer	can-ciğer

Benzer yapıdaki sıfatlar Almancada da vardır:

bildschön	bild-schön
nachtblind	nacht-blind
meterlang	meter-lang
blutarm	blut-arm

1.3.2. Ekli bileşik sıfatlar

Bu tür sıfatlarda sözcüklerden en az bir tanesi ya da birden fazlası eklidir.

Türkçede bu türden sıfatlar şöyle örneklendirilebilir:

Sıfat	Ad	
karabiberli	kara-biber-li	(Sıfat + Ad + Sıfat Eki)
zeytinyağlı	zeytin-yağ-lı	(Ad + Ad + Sıfat Eki)

[9] Söz konusu kavramlara ilişkin bkz. Ulrich 1972: 74-75; Türkçedeki sözlüksel ve görevsel biçimbirimlere ilişkin geniş bilgi için bkz. Adalı 1979.
[10] Bileşik sıfatlara ilişkin bkz. Atabay 1983: 88; Gencan 1979: 125-127.

Örnekteki *kara* sözcüğü bir sıfat, *biber* bir ad ve *–li* de bir sıfat ekidir. Tümü birden bileşik bir sıfattır. Diğer örnekteki *zeytin* ve *yağ* birer ad ve *–lı* da sıfat yapma ekidir. *Karabiber* ve *zeytinyağı* birer addır, ancak sonuna getirilen *–lı* ve *–li* ekleriyle sıfatlaştırılmıştır:

zeytinyağlı dolma

Türkçede ekli bileşik sıfatlara şu örnekler verilebilir:

alçakgönüllü	alçak-gönül-lü
sıcakkanlı	sıcak-kan-lı
ağırbaşlı	ağır-baş-lı

Benzer yapıdaki bileşik sıfatlar Almancada da yer alır:

großohrig	groß-ohr-ig	(Sıfat + Ad + Sıfat Eki)
gastfreundlich	gast-freund-lich	(Ad + Ad + Sıfat Eki)

Birinci sıfattaki *groß* "büyük" bir sıfat, *ohr* "kulak" bir ad ve *–ig ise* sıfat türetme ekidir. Dolayısıyla *büyük kulaklı* anlamında bileşik bir sıfat oluşturulmuştur. İkinci sözcükteki *gast* "konuk, misafir" ve *freund* "arkadaş, dost" birer ad ve *–lich* sıfat türetme ekidir. Böylece *misafirperver* anlamını içeren bileşik bir sıfat oluşturulmuştur.

Almancada sıfatlar içek (Alm.Infix) de almaktadır:

dankenswert	danken-**s**-wert
hilfsbedürftig	hilf-**s**-bedürftig

Sözcüklerin arasına gelip onları kaynaştıran bu ekler *Fugenzeichen* olarak adlandırılmaktadır.[11] Türkçede içek olmadığı için böyle bir durum söz konusu değil. Türkçede sadece kaynaştırma sesleri söz konusudur. Türkçede içek olmadığı için Almanca öğrenirken bu ekler genellikle zorluk yaratmaktadır. Bu nedenle Almancayı öğrenen kişi bu eki hangi sözcükte getireceği, hangisinde getirmeyeceği konusunda zorlanmaktadır.

Türkçedeki bileşik sıfatlar ya kaynaşmış biçimde ya da ayrı olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle dilbilgisi yapıtlarının çoğunda kaynaşmış ve kurallı bileşik sıfatlar olmak üzere iki gruba ayrılır. (Bkz. Atabay 1983: 88; Gencan 1979: 125-126)

Kaynaşmış olanlar Almancadaki gibi tek sözcükten oluşmaktadır:

Sıfat	Ad

[11] Almancada *-e-, -er-, -(e)n-, -(e)ns-, -(e)s- ve –o-* gibi kaynaştırma ekleri vardır. Bu konuya ilişkin bkz. Engel 1988: 520.

açık-göz	*açıkgöz*	çocuk
boş-boğaz	*boşboğaz*	insanlar

Ayrı yazılan bileşik sıfatlarda genel olarak belli bir kural söz konusu olduğundan kurallı bileşik sıfatlar olarak adlandırılırlar:

Sıfat Takımı	Sıfat Eki
uzun boylu adam	uzun boy-**lu**
beş parasız işçi	beş para-**sız**
üç kuruşluk iş	üç kuruş-**luk**
bir günlük çalışma	bir gün-**lük**

Dikkat edilirse ayrı yazılan bu sıfatlar belli bir kurala göre oluşturulmuş. *-lı, -lu, -lü; -sız, -siz, -suz, -süz* ya da *-lık, -lik, -luk, -lük* gibi ekler hep en sondaki sözcüğe getirilmiş, ilk sözcükler ise hiçbir ek almamıştır.

Belli bir kurala göre oluşturulan bu tür sıfatların Almanca eşdeğerleri olarak farklı yapıdaki sözcükler verilmektedir:[12]

iri gözlü (kalbur)	: großlöcheriger (Sieb)
iri dişli (eğe)	: Grobfeile
iri taneli	: mit großen Körnern
iri vücutlu	: korpulent und stattlich, dick und groß
iki katlı	: zweistöckig
iki dilli	: zweisprachig
dört günlük (iş)	: viertägige (Arbeit)
iki dereceli (seçim)	: indirekte (Wahl)
uzun boylu	: groß (-gewachsen), lang, lang und breit

Almancada bir sıfat birden fazla sözcükten oluşuyorsa bileşik yazılır, Türkçedeki gibi ayrı yazılmaz.[13] Ayrı yazılırsa araya ya und "ve" bağlacı konur (dick *und* groß) ya da kısa çizgi konur (schöpferisch-tätig). Örneklere yakından baktığımızda, Türkçedeki sıfatların anlamca eşdeğerleri Almancada ya bileşik olarak (iki katlı: *zweistöckig*), ya tek sıfatla (üç beş: *indirekt*), ya iki sıfatla (iri vücutlu: *dick* und *groß*), ya açıklama biçiminde (iri taneli: *mit großen Körnern*) ya da ad olarak (*iri dişli* eğe: *Grobfeile*) verildiği görülür. Kuşkusuz burada sıfatın kullanıldığı bağlam ve deyimleşmenin olup olmadığı da büyük rol oynar. Kısacası Türkçedeki bu yapılar Almancada sağlanamamakta ve çok farklı biçimlerde verilmektedir. Bu çeşitlilik Almanca öğrenen birine güçlükler yaratmakta ve Türkçe sıfatlardan yola çıkıldığında olumsuz aktarımlara neden olmaktadır. Bu bağlamda özellikle beş *parasız* (adam) ve *üç kuruşluk* (iş) gibi

[12] Sıfatların Almanca karşılıkları için bkz. Steuerwald 1972.

[13] Türkçede birleşik sözcüklerin ayrı ya da bitişik yazılması konusundaki tartışmalar başlı başına bir sorundur (Bkz. Balcı, 1991, 1995).

deyimleşmiş sıfatlar işi daha da güçleştirmektedir. Kısacası bileşik sıfatların öğrenilmesi yalı sıfatlara göre daha zordur.

Bu türden sıfatların başka bir grubu da: *Ad + 3. tekil iyelik eki + Sıfat* yapısından oluşur:

Sıfat Takımı	Ad + 3. tek. iyelik eki + Sıfat
gözü açık çocuk	göz-ü açık
karnı tok işçi	karn-ı tok

Türkçede ayrı yazılan bu sıfatlar Almanca eşdeğerlerinde bu özelliklerini yitirmektedir. Bunlar çoğunlukla tek sıfata indirgenmekte ya da başka biçimlerde karşılama yoluna gidilmektedir. Sözgelimi *yüzü soğuk* sıfatı Almanca eşdeğeri olarak *abschreckend* "korkutucu", *abstoßend* "suratsız, çirkin, yüzü soğuk, antipatik", *Angst einflößend* "korkutan, korku veren" gibi sözcükler verilmektedir. Dolayısıyla Türkçede iki sözcükten oluşan sıfat, ya tek sıfatla verilmekte ya da açıklanması yapılmaktadır. Türkçedeki *Ad + 3. Tekil iyelik eki + Sıfat* yapısı Almancadaki eşdeğerinde sağlanamamaktadır. Kuşkusuz bu tür sıfatların çoğunda bir deyimleşme (Alm. Ideomatisierung) söz konusudur. Sözcükler kendi anlamlarından sıyrılıp birlikte yeni bir anlam kazanmaktadır. Örneğin *yüzü soğuk* yapısında *yüz* ve *soğuk* sözcükleri kendi anlamlarını yansıtmamaktadır. İkisi birlikte *ürkütücü* gibi bir anlam içermektedir. Almanca eşdeğerinde sıfatın sadece anlam yönü sağlanmıştır. Böyle bir yapının Almanca eşdeğeri, *Ad + 3. tekil iyelik eki + Sıfat* yapısını içeren ve deyimleşmiş olan bir yapı olabilir. Aynı yapının Almancada sağlanması da imkansızdır:

Türkçe Sıfat	
yüzü sıcak	: verführerisch, verlockend
yüzü yumuşak	: gutmütig, wer einem anderen etw nicht abschlagen kann
kulağı delik	: hellhörig, Schlitzohr
gözü açık	: schlau, aufgeweckt, pfiffig
karnı tok	: wohlhabend, in guten Verhältnissen lebend, satt sein, einer Sache überdrüssig sein, etw. satthaben
uzun boylu	: groß (-gewachsen), lang und breit

Türkçede ayrı yazılan sıfatlar grubuna, ikilemeli sıfatlar da girmektedir. İkileme (Alm. Verdoppelung, Zwillingsformel, Reduplikation), "*aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi* " (Kormaz 1992: 82) olayıdır. İkileme Türkçenin en önemli özelliklerinden biridir. Çok yaygın olan ve Türkçenin yaratma gücünü ve zenginliğini ortaya koyan ikilemenin, anlatım gücünü artırma, anlamı pekiştirme, güçlendirme, çoğaltma, abartma, kavramı zenginleştirme ve

anlatımı kolaylaştırma gibi işlevleri vardır. İkilemelerin yapıları, anlamları ve üstlendikleri görevleri açısından kendine özgü kuralları ve özellikleri söz konusudur.[14]

Sözcük türü yönünden ad, adıl, belirteç, ünlem, bağlaç ve fiillerden ikileme kurulduğu gibi sıfatlardan da ikileme kurulabilir. Sıfattan kurulu ikilemeler aynı sıfatın tekrarıyla kurulabileceği gibi farklı sıfatların tekrarıyla da kurulabilir. Sıfat görevini üstelenen ikilemeler sadece sıfatlardan değil adlardan (*sıra sıra* evler) da oluşabilir:

Sıfat Takımı			
güzel güzel	kızlar	güzel güzel	(Sıfat + Sıfat)
evsiz barksız	insanlar	evsiz barksız	(Sıfat + Sıfat)
tatsız tuzsuz	yemek	tatsız tuzsuz	(Sıfat + Sıfat)
demet demet	güller	demet demet	(Ad + Ad)
dizi dizi	boncuklar	dizi dizi	(Ad + Ad)
öbek öbek	çiçekler	öbek öbek	(Ad + Ad)

Örneğin *öbek öbek* ikilemesi aynı sözcüğün tekrarından oluşmaktadır. Bu yapı Almancada *in Gruppen* "gruplar halinde" biçiminde verilmektedir, yani eşdeğeri bir ilgeç ve çoğul bir addan oluşmakta ve bu Türkçedeki yapıyı yansıtmaktan çok uzaktır. *Evsiz barksız* ikilemesinin anlamca eşdeğeri olarak *wer kein Haus (mehr) hat* "kendine ait hiçbir evi olmayan kimse" ya da *Landstreicher* "serseri, evi barkı olmayan kimse" gibi sözcük ve ifade biçimleri verilmektedir. Burada ise birincisi bir açıklama, ikincisi de bir addır.

İkilemeler Türkçeye özgü bir yapıdır. Almancada *gang und gäbe, fix und fertig, Mann und Maus, Kind und Kegel* gibi kalıplaşmış ifadeler şeklinde ikilemeler görülmektedir, ancak Türkçeyle kıyaslandığında bunların sayıca çok az olduğu ve Türkçe ikilemeler kadar çeşitli ve zengin olmadığı görülür.

Türkçenin anlatım gücünü ve onun zenginliğini ortaya koyan ikilemeler, özellikle Almancaya çevirilerde büyük güçlükler yaratmaktadır, zira hedef dilde bir eşdeğeri sağlanamamakta ve Türkçeye özgü olan bu özellik çeviride sağlanamadığı için kaybolmaktadır. Bununla birlikte Almanca öğrenirken Türkçedekine benzer ikilemeler oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Sonuç olarak her iki dilde de bileşik sıfatlar yer almaktadır, ancak bileşik sıfatlarda benzer yönlerin yanında oldukça farklı yönlerin de söz konusu olduğu yadsınamaz bir gerçek. Almancayı öğrenmede güçlük yaratan unsurlar ise bu farklılıklardır.

[14] İkilemelere ilişkin geniş bilgi için bkz. Hatipoğlu 1981.

2. BİLEŞİK SIFATLARI OLUŞTURAN SÖZCÜK TÜRLERİ

Bileşik sıfatlar sözcük türleri açısından ya aynı ya da farklı türdeki sözcüklerden oluşur.

Türkçedeki bileşik sıfatlar sözcük türleri yönünden şunlardan oluşur:

Ad + Ad	
canciğer	(can-ciğer)
iyiliksever	(iyilik-sever)
hayvansever	(hayvan-sever)
demirbaş	(demir-baş)
çöpçatan	(çöp-çatan)

Ad + Sıfat	
zeytinyağlı	(zeytin-yağlı)
babayiğit	(baba-yiğit)
başıbozuk	(başı-bozuk)

Sıfat + Ad	
açıkgöz	(açık-göz)
kabadayı	(kaba-dayı)
karasevdalı	(kara-sevdalı)

Sıfat + Sıfat	
ağırbaşlı	(ağır-başlı)
alçakgönüllü	(alçak-gönüllü)
aksakallı	(ak-sakallı)
delikanlı	(deli-kanlı)

Daha önce de belirtildiği gibi Türkçede sıfatlar ad, adlar sıfat görevi üstlenebilir ve yapım ekleri hem ad hem sıfat türetebilir. Bu grupta yer alan *alçakgönüllü*, *aksakallı* gibi sıfatlardaki *sakallı* ve *gönüllü* gibi *-lı, -li, -lu, -lü* yapım ekleriyle türetilen sözcükler, hem ad hem de sıfat olarak kullanılabilirler. Dolayısıyla bu sözcükler aynı zamanda *Sıfat + Ad* grubuna girer.

Almancadaki sıfatlar ise şu sözcük türlerinden oluşmaktadır:

Ad + Sıfat	
grasgrün	(gras-grün)
butterweich	(butter-weich)
weltbekannt	(welt-bekannt)
handgeschrieben	(hand-geschrieben)
kopfnickend	(kopf-nickend)
lebensfremd	(leben-fremd)

geschlechtsreif	(geschlecht-reif)
hilfsbereit	(hilf-bereit)

Sıfat + Sıfat

hellrot	(hell-rot)
tiefblau	(tief-blau)
schwerkrank	(schwer-krank)
wildwachsend	(wild-wachsend)
weichgekocht	(weich-gekocht)

Fiil + Sıfat

tropfnaß	(tropf-naß)
lauffreudig	(lauf-freudig)
schreibgewand	(schreib-gewand)
treffsicher	(treff-sicher)
lerneifrig	(lern-eifrig)

Almanca ve Türkçedeki gruplar karşılaştırıldığında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Türkçe	Almanca
Ad + Sıfat	Ad + Sıfat
Sıfat + Sıfat	Sıfat + Sıfat
Ad + Ad	----------
----------	Fiil + Sıfat

Dikkat edilirse *Ad + Ad* grubu Almancada, *Fiil + Sıfat* grubu ise Türkçede yer almamaktadır. Almancada ikinci sözcükler genellikle hep sıfattır. Böyle olunca o sözcüğün sıfat olup olmadığı kolaylıkla belirlenebilmektedir. Bilindiği gibi bir sözcüğün Almancada sıfat olup olmadığı Türkçeye göre daha kolay belirlenebilmektedir, çünkü sıfatların ekleri farklıdır. Türkçe de ise sözcük türleri arasındaki sınır kesin çizgilerle çizilememektedir ve yapım ekleri de buna yardımcı olmamaktadır. Bir sıfat, ad ya da belirteç görevi üstlenebilir ve sıfat türeten ekler diğer sözcük türlerinde de bulunabilmektedir. Bu nedenle Türkçe bileşik sıfatlarda ikinci sözcük bir addan da oluşabilmektedir. Oysa böyle bir durum Almanca sıfatlarda gözlemlenememektedir. Burada şunu da belirtmekte yarar vardır. Her iki dilde de sıfatlar belirteç görevi üstlenebilmektedir. Diğer bir anlatımla, sıfat olan bir sözcüğe belirteç gözüyle de bakılmalıdır.

Türkçe ve Almancada yer alan sıfatlara genel olarak bakıldığında, sıfatların her iki dilde de yalın, türemiş ya da bileşik olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Türkçedeki sıfatlarda, yabancı önekler hariç, önekin yer almadığı görülür. Pekiştirme sıfatlarında sıfatların önüne önek gibi getirilen pekiştirme heceleri ise Türkçeye özgü bir yapı olarak kalmakta ve belli bir kurala göre oluşan bu

tür sıfatların biçimbilimsel açıdan bir eş değeri Almancada sağlanamamaktadır. Almancada ise sıfatlara önekler getirilmekte ve bunlar arasında yabancı kökenli olanlar oldukça dikkat çekmektedir. Ayrıca Almancada öneklerin yanında önek gibi kabul edilen bazı sözcükler de bulunmaktadır. Önekler daha çok sözcüğün anlamını etkilemekte, sözcük türetme ve sözcüğün türünü belirlemede bir rol oynamamaktadır.

3. SONUÇ

Almanca ve Türkçede söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturan sıfatlar biçimbilimsel açıdan benzerliklerin ve ortak yönlerin yanında, dikkati çeken önemli farklılıklar da göstermektedir. Kuşkusuz bu da farklı yapıdaki iki dil ve kültürün doğal sonucudur. Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında, sıfatlarda ortaya çıkan güçlüklerin bir kısmı Almancadaki sıfatların yapısından, diğerleri ise farklı dil ailelerine ait olan Almanca ve Türkçenin farklı yapılarından kaynaklandığı görülür. Her iki dil arasında görülen ortak ve benzer yönler Almancayı yabancı dil olarak öğrenirken olumlu aktarıma neden olduğu için dil öğrenme sürecini hızlandırmakta ve dil öğrenmeyi kolaylaştırmakta, farklılıklar ise olumsuz aktarımlara neden olduğundan engellemekte ve güçleştirmektedir.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (1979). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. Ankara: TDK.

Admoni, W. G. (1982). *Der deutsche Sprachbau*. München.

Aksan, D. (1998). *Anlambilim*. Ankara.

Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*. Ankara: DTCF Yay.

Atabay, N. / Kutluk, İ. / Özel, S. (Yay. Hazırlayan Doğan Aksan) (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: TDK.

Atalay, B. (1941). *Türk Dilinde Ekler ve Kökler Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: TDK.

Balcı, T. (1991). Birleşik Sözcükler ve Öztürkçe Üzerine. *Çağdaş Türk Dili*, no: 11, s. 345-352.

Balcı, T. (1993). *Abriss der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik. Ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Diyarbakır: Üniversite Fakülteler Kitapevi.

Balcı, T. (1995). Ad Takımı - Sıfat Takımı Sorunu. *Çağdaş Türk Dili*, No: 92, pp. s. 5-7.

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

Balcı, U. (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT.* London: İjopec Publication.

Darancık, Y.. & Balcı, U.. (2017). Dilbilimsel Açıdan Tümce Analizi. Tümce Tanımlamalarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Institutions, National Identity, Power, and Governance in the 21st Century-Proceeding Book*, s. 85-94.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TTK.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TTK.

Başkan, Ö. (1969). *Yabancı-Dil Öğretimi.* İstanbul.

Brinkmann, H. (1962). *Die Deutsche Sprache*. Düsseldorf.

Bulıtta, E. (1991). *Wörterbuch der Synonyme und Antomyme*. Frankfurt am Main.

Conrad, R. (Hrsg.) (1975). *Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara.

Demircan, Ö. (1977). *Türkiye Türkçesinde Ek Kök Birleşmeleri*. Ankara: TDK.

Deny, J. (1941). *Türk Dili Grameri*, İstanbul: Maarif Vekâleti.

Dilaçar, A. (1964). *Türk Diline Genel Bir Bakış*. Ankara: TDK.

Dizdaroğlu, H. (1962). *Türkçede Sözcük Yapma Yolları*. Ankara: TDK.

Dornseif, F. (1959). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Berlin.

Duden. (1984). *Die Grammatik*. Bd.4, Mannheim.

Ediskun, H. (1993). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul.

Engel, U. (1982). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin.

Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.

Erben, J. (1980). *Deutsche Grammatik.* München.

Erben, J. (1983). *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin.

Ergin, M. (1977). *Türk Dili*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ergin, M. (1983). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Fleischer, W. (1982). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.

Gencan, T. N. (1954). Sıfat Birlikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, s. 181-187.

Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. İstanbul.

Glinz, H. et al. (1971,1972). *Deutsche Grammatik*. Bd. 1-3, Frankfurt a.M.

Griesbach, H. (1990). *Neue deutsche Grammatik*. Berlin.

Gronbech, K.(1936*). Der türkische Sprachbau* I. Kopenhagen.

Grünberg, T. (1970). *Anlam Kavramı Üzerine Bir Deneme*, Ankara.

Hatiboğlu, V. (1970). Eşanlamlı sözcükler var mıdır? *Türk Dili*, No: 229, s. 9-10.

Hatiboğlu, V. (1973). *Pekiştirme ve Kuralları*. Ankara: TDK.

Hatiboğlu, V. (1974). Türkçedeki Eklerin Kökeni. *TD* 29, s. 331-340.

Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: TDK.

Hatiboğlu, V. (1981). *Türkçenin Ekleri*. Ankara: TDK.

Helbig, G. (1973). Zu einigen Problemen der konfrontativen Grammatik und der Interferenz in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität Berlin* 12, H.3, S. 171-176.

Helbig, G. / Buscha, J. (1975). *Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.

Helbig, G. (1976). Zur Rolle des kontrastiven Sprachvergleich für den Fremdsprachenunterricht. *DaF* 13, S. 9-16.

Helbig, G. (1977). *Beiträge zur Klassifizierung der Wortarten*. Leipzig.

Helbig, G. / Buscha, J. (1986). *Deutsche Grammatik*. Leipzig.

Helbig, G. /Buscha, J. (1992). *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig.

Helbig, G. / Buscha, J. (1994). *Übungsgrammatik Deutsch*. Leipzig.

Hellinger, M. (1977). *Kontrastive Grammatik Deutsch/Englisch*. Tübingen.

Hermann, E.(1928). *Die Wortarten*. Berlin.

İmer, K. (1976). *Türkiye Türkçesinde Kökler*. Ankara: TDK.

İmlâ Klavuzu (2000). Ankara: TDK.

Jansky, H. (1964). *Lehrbuch der türkischen Sprache*. Wiesbaden.

Korkmaz, Z. (1960). Türkçede Ek Yığılması Olaylarının Meydana Gelişi. *TDAY-B*, s. 173-180.

Korkmaz, Z. (1969). *Türkçede Eklerin Kullanış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: DTCF Yay.

Korkmaz, Zeynep (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Kühnhold, I. u. a. (1978). *Deutsche Wortbildung . Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Das Adjektiv*. Bd. 43, Düsseldorf.

Kutlar, S. (1988). *Die Adjektivalergänzungen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen*. Hacettepe Üniv., Ankara. (Y. L.Tezi)

Kuzu, A. (1988). *Konjunktionen Unter Besonderer Berücksichtigung Temporaler Nebensätze mit "Wenn" und "Als" im Deutschen und Ihre Wiedergabe im Türkischen*, Anadolu Üniversitesi. (Y.L.Tezi)

Motsch, W. (1971). *Syntax des deutschen Adjektivs* (= Studia Grammatica III). Berlin.

Muthmann, G. (1991). *Rückläufiges deutsches Wörterbuch*, Tübingen.

Neumann, B. (1972). *Wortbildung in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.

Özel, S. (1977). *Türkiye Türkçesinde Sözcük Türetme ve Bileştirme*. Ankara: TDK.

Peters, L. (1947). *Grammatik der türkischen Sprache*. Berlin.

Razwadowski, J. V. (1904). *Wortbildung und Wortbedeutung*. Heidelberg.

Rudi, K. (Hrsg.)(1981). *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig.

Rühl, P. (1975). *Türkische Sprachlehre. Grammatische Einführung, Lesestücke und Wörterverzeichnisse*, Heidelberg.

Schmidt, W. (1967). *Lexikalische und aktuelle Bedeutung. Ein Beitrag zur Theorie der Wortbedeutung*. Berlin.

Siebert, H.-J. (1968). *Zur Wortbildung des zusammengesetzten Adjektivs in der deutschen Sprache der Gegenwar*t. Leipzig. (Diss.)

Sommerfeldt, K.-E. / Schreıber, H. (1983). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. Leipzig.

Steuerwald, K. (1974). *Almanca-Türkçe Sözlük*. Wiesbaden.

Steuerwald, K. (1972). *Türkçe-Almanca Sözlük*. İstanbul.

Tokdemir, A. (1992). *Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*. Ankara: Gündoğan Yay.

Tokdemir, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. Ankara: Sam Yay.

Türkçe Sözlük (1998). Ankara: TDK.

Ülkü, V. (1980). *Affixale Wortbildung im Deutschen und im Türkischen*. Ankara: DTCF.

Ulrich, W. (1972). *Wörterbuch Linguistischer Grundbegriffe*. Kiel.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yay.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK.

Wahrig, G. (1978). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh.

Weber, W. (1971). *Das erweiterte Adjektiv- und Partizipialattribut im Deutschen*. München.

Zengin, D. (2023). *Her Yönüyle Modern Almanca*. Ankara: Nika Yay.

MASAL ÇEVİRİSİ BAĞLAMINDA TÜRKÇE HITAPLARIN ALMANCAYA ÇEVİRİSİ

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
dzengin@ankara.edu.tr

1. GİRİŞ

Masal, birçok özelliğinden ötürü, edebiyatın en çok araştırılan edebi türlerinden bir tanesidir (Aksöz ve Balcı, 2023; Talayhan Kurt ve Balcı 2024). Bu çalışmada Türk dilini ve kültürünü yakından tanıyan Oryantalist Otto Spies tarafından *Türkische Märchen* adı altında Almancaya çevrilen Türk masallarında yer alan hitapların çevirisi ve çeviride ortaya çıkan sorunlar konu edinecektir. Bu bağlamda bazı örneklerle hitap konusu biçimbilimsel (Alm. Morphologie) ve anlambilimsel (Alm. Semantik) açıdan karşılaştırmalı olarak eşdeğerlik bağlamında ele alınmaktadır.

Oryantalist olan Spies dikkate değer bir kişiliktir, zira kendisi Türkçeyi ve Türk kültürünü çok iyi bilen ve yakından tanıyan, ayrıca Türk edebiyatı, özellikle de Türk halk edebiyatı alanında bilimsel araştırmaları bulunan bir bilim insanıdır. Bu özellikler de Spies tarafından çevrilen masalların çevirisini dikkate değer kılmaktadır. Dolayısıyla Spies sıradan bir çevirmen değil, donanımlı ve bir çevirmende aranan en önemli özelliklerin bulunduğu bir çevirmendir.[15]

Hitap (Alm. Anrede) „sözü birine veya birilerine yöneltme, seslenme“ (Türkçe Sözlük 2005: 895) anlamına gelir. Her toplumda karşıdaki insana seslenmek ve hitap etmek için kimi sözcükler kullanılır. Bir hitapta, hitap eden ve hitap edilen kişi, bunların arasındaki yakınlık derecesi, hitabın yapıldığı yer, zaman, ortam ve daha birçok neden önemli rol oynar. Kişinin kendi adı ya da kişi adılı dışında ad, sıfat, ünlem gibi dildeki başka sözcük türleri de hitapta kullanılabilir (bkz. Balcı, 2009, 101/140 ve 2021, 116).

Hitap konu gereği dilbilim (Alm. Linguistik), kullanım dil bilimi (Alm. Pragmalinguistik), budun bilimi (Alm. Ethnologie) ve (Alm. Volkskunde) gibi bilim dallarının inceleme alanına girer. Bu çalışmada hitapların çevirisi söz konusu olduğu için çeviri ve çeviribilimi (Alm. Übersetzungswissenschaft) alanına da girer.

Toplumsal ve kültürel yapıya bağlı olarak toplumdan topluma hitap biçimlerinde kimi farklılıkların oluşması kaçınılmaz olur ve bire bir örtüşme her zaman gerçekleşmez.

[15] Otto Spies'e ilişkin geniş bilgi için bkz. Hönerbach 1967; Nagel 1981: 1-7; Schützinger 1983: 11-15.

2. TÜRKÇE HITAPLARIN ALMANCAYA ÇEVIRISI

Türkische Märchen adlı kitabın çevirisinde yer alan hitap şekillerine genel olarak bakıldığında Almanca eşdeğerlerinde anlam-, edim- ve biçimbilim açısından kimi benzerliklerin yanında önemli farklılıkların ve sorunların da ortaya çıktığı görülmektedir. Kuşkusuz burada birbirinde çok farklı iki dil ve kültür söz konusu olduğu için benzer yönlerin yanında önemli farklılıkların bulunması doğal bir durumdur.

Türkçe[16] hitap biçimlerinin Almancaya çevirisinde farklı dil ve kültürden dolayı çoğu kez güçlükler yarattığı gözlemlenmektedir. Bunu masallarda geçen hitap biçimlerinin çevirisinden kolaylıkla algılamak mümkün:

"Hey **ana kuzusu**!" (s. 9)

"Ja, ***mein kleines Mädchen****... ." (s. 207)*[17]

[Evet, benim küçük kızım]

Verilen örnekte yüzeysel yapıda Tükçe hitabın *hey ana kuzusu* şeklinde bir ünlem ile iki isimden oluştuğu görülür. Almanca çevirisinde ise eşdeğer olarak *mein kleines Mädchen* ("Evet, benim küçük kızım") şeklinde, *evet* sözcüğü, bir iyelik adılı (*mein*), bir sıfat (*klein*) ve isimden (*Mädchen*) oluşun bir ifade yer almaktadır. Biçimbilimsel açıdan bakıldığında Almanca eşdeğerinin normal olarak bir ünlem ve iki isimden oluşması gerekirdi, oysa *hey* ünlemi yerine *evet* sözcüğü, diğer iki isim (*ana kuzusu*) yerine *mein kleines Mädchen* şeklinde bir iyelik zamiri, bir sıfat ve bir isim kullanılmıştır. Her şeyden önce ünlemin bir ünlem ile çevrilmesi gerekirdi. Sözcük türleri açısından bir isim dışında bir eşdeğerlik söz konusu değildir. Bununla birlikte *ana* ile *kuzu* sözcüğü arasında belirtisiz isim tamlaması söz konusu, diğer bir anlatımla *ana kuzusu,* „anaya ait kuzu" anlamına gelir. Almanca eşdeğerinde ise *benim küçük kızım* şeklinde yine bir aitlik söz konusudur, ancak Türkçedekine benzer bir tamlama yer almamaktadır. Bu nedenle biçimbilimsel açıdan yani hem sözcük türleri hem de yapı bakımından bir eşdeğerlik sağlanamamıştır. Derin yapı yani anlambilimsel açıdan bakıldığında her şeyden önce *ana* ve *kuzu* sözcüklerinin

[16] Türkçede hitap konusuna ilişkin Sylvia Başoğlu'nun bir çalışması bulunmaktadır. Başoğlu günümüz Türk edebî eserlerinde hitap konusunu incelemektedir. Başoğlu 1987.

[17] Örneklerde yer alan Almanca ve Türkçe masalların listesi:

Die goldhaarige Zwillingskinder	(47-68)	Çengi Dilâver	(9-26)
Der Wind-Dev	(77-89)	Başlık yok	(14-16)
Der verliebte Prinz	(98-104)	Başlık yok	(5-13)
Der goldene Schuh	(205-220)	Sırmalı Papuç	(7-26)
Die Perlmuttermaid	(221-227)	Sedef Bacı	(72-80)

bu anlama gelen Almanca sözcüklerle karşılanması gerekirdi. Örneğin Almancada *ana* (Mutter), *kuzu* (Lamm) sözcüklerinden oluşan ve tamlama şeklinde kullanılan, yani a*nnenin kuzusu* olduğunu ifade eden bir hitap biçiminin ya da bu anlamı veren bir hitabın yer alması gerekirdi, ancak Almancada *Lamm von Mutter* ya da *Mutterslamm* gibi bir hitap şekli Almancada yer almayan bir hitap biçimidir. Çeviride ise *benim küçük kızım* şeklinde başka anlamlara gelen sözcüklerle çevrilmiştir. Türkçedeki bu hitap biçiminde *kuzu* yerine *yavrum* sözcüğü de alınabilirdi, ancak *kuzu* sözcüğüyle bir eğretileme yapılarak daha etkil, daha duygusal ve sevgi, şefkat ve duygusallık içeren bir anlatım söz konusudur. Türkçedeki *ana kuzusu* ifadesiyle *benim küçük kızım* ifadesi derin yapıda birbirinden farklıdır ve uyandıracağı çağrışımlar da farklı olacaktır. Bu hitap biçiminin bir de toplumsal ve kültürel yönü söz konusudur, yani edimdilbilim açısından bakıldığında bu Türk toplumunda kullanılan bir hitap biçimidir. Diğer bir değişle *ana kuzusu* gibi bir hitap Türk toplumunda herkesçe bilinir ve kullanılır. Belli bir toplumsal uzlaşı söz konusudur. Bununla birlikte *ana* sözcüğü günlük konuşma diline özgü olan ve günkük konuşma dilinde ve alt kesimdeki insanlar tarafından kullanılan bir sözcüktür, oysa Almancadaki sözcüklerin tümü standart Almancada kullanılan sözcüklerdir. Oysa *ana* sözcüğünde belli bir sıcaklık, doğallık ve resmi olmama durum söz konusudur. Örneğin *ana* yerine *anne* sözcüğü olsaydı, standart Türkçeye ait olan ve daha resmi, doğal olmayan bir durum söz konusu olurdu. Kuşkusuz farklı dil ve kültürler söz konusu olduğu için her açıdaneşdeğerliliğin sağlanması mümkün değildir ve bu nedenle çeviride kültüler ve dilsel unsurların çoğu çeviride kaybolmaktadır.

Örneğin aşağıda verilen örnekte Türkçedeki *kız* sözcüğü Almancaya *Mädchen* sözcüğüyle çevrilmiştir. Ne var ki Türkçede *kız* sözcüğüyle evli olan olmayan her yaştan kadın ya da kız birbirine hitap edebilir, ancak Almancada bu mümkün değil:

> "**Kız** sen olsan ne yapardın?" (s. 10)
>
> *"**Mädchen**, was würdest du an deiner Stelle tun?" (s. 49)*
>
> [Kız sen olsan ne yaparsın?]

Türkçede, aralarında belli bir samimiyet olan kadın veya kızlar arasında *kız* sözcüğüyle hitap etmek çok yaygındır. Ancak aynı şey Almanca için söylenemez. *Kız* sözcüğü Almancada *Mädchen* ya da *Tochter* anlamına gelir, ancak *Mädchen* evlenmemiş kızlar için kullanılır, *Tochter* ise "kız çocuğu" anlamına gelir ve evli olabilir ya da olmayabilir. *Mädchen* sözcüğü Almancada bir kız çocuğuna hitap ederken kullanılsa bile bizdeki gibi yaygın bir kullanım değildir ve daha çok çevirinin zorlamasıyla kullanılan bir ifadedir, çünkü bir kız çocuğuna ya adıyla ya da başka ifedelerle hitap edilebilir. Hele Türkçedeki

gibi kızlar ya da kadınlar arasında hitapta kullanılmaz. Evli kadınlar zaten birbirine *Mädchen* diye hitap edemez. *Tochter* sözcüğü ile insan sadece kendi kızına ya da samimi olduğu bir kız çocuğuna *Tochter* şeklinde hitap edebilir, ancak kızların ya da kadınların kendi aralarında *Tochter* şeklinde hitap etmesi söz konusu olamaz, zaten anlamı buna uymaz. Bu nedenle Türkçedeki *kız* sözcüğü anlam yönünden Almancadaki *Mädchen* ya da *Tochter* sözcüğünden daha geniş bir kullanım alanına sahiptir. Burada ister istemez şu husus akla gelmektedir: Bir dili öğrenmek demek o dilin sözcüklerini öğrenmek değil, önemli olan öğrenilen sözcüklerin nerede ve nasıl kullanıldığını bilmektir.

Aşağıda verieln *bacı* örneğinde de kullanım açısından bir takım sorunlar söz konusudur:

"**Bacı** demişler... !" (s. 74)

*"**Schwester** ... !" (s. 224)*

[(Kız) kardeş]

Türkçe örnekte, büyük ya da küçük kız kardeş anlamına gelen, konuşma diline ait olan ve daha çok alt tabakadan insanlarca kullanılan ve standart Türkçeye uymayan *bacı* sözcüğü hitapta yer almaktadır. Hepimizin bildiği gibi bir toplumda birçok dil türü söz konusudur: Ölçünlü dediğimiz standart dil, konuşma dili, ölgesel diller, lehçeler, ağızlar, kadın dili, erkek dili, çocuk dili, argo vs. Almancada 'kız kardeş' anlamına gelen ve ölçünlü dile ait olan ve belli bir resmiyet içeren *Schwester* sözcüğüyle bu özellikler kaybolmaktadır. Eşdeğerinin sağlanabilmesi için sözcüğün öncelikle günlük konuşma diline ait ve alt kesim tarafından kullanılan bir sözcüğün olması gerekirdi. Ayrıca Türkçedeki *bacı* sözcüğünün çağrıştırdığı anlamlar ve duygu değerleri de çeviride yok olmuştur. Zira *bacı* diye hitap eden birinin aynı zamanda halktan biri ve doğal olduğunu resmi olmadığını, onu bir bacı olarak kabul ettiğini, yani kendisinden zarar gelmeyeceğini ve içinde herhangi bir kötülük barındırmadığını vs. ifade etmektedir. Sonuç olarak, her ne kadar *Schwester* sözcüğü çevirideki eşdeğeri olarak görülse de kullanım bakımından tam bir eşdeğerlik söz konusu değildir.

Aşağıda verilen kardeşlik örneğinde de benzer sorunlar yer almaktadır:

"Vay **kardeşlik** nereden gelip nereye gidiyorsun?" (s.19)

*"**Lieber Bruder**, woher kommst du und wohin gehst du?" (s.83)*

[Sevgili kardeş nereden gelip nereye gidiyorsun?]

Türkçe hitap „vay kardeşlik" şeklinde bir ünlem ve bir isimden oluşmaktadır. Yapı ya da biçimbilimsel açıdan Aalmanca çevirisinin ya da eşdeğerinin bir ünlem ve bir isimden oluşması gerekirdi, oysa çevirisinde *Lieber Bruder*

şeklinde bir sıfat ve bir isimden oluştuğu görülür. Bununla birlikte *kardeşlik* sözcüğü *–lik* eki eklenerek yapılan bir sözcüktür. Ne var ki Almancaya *kardeş* olarak çevrilmiştir, oysa Türkçede *kardeş* sözcüğü de mevcuttur. *Kardeşlik* sözcüğünün anlamca eşdeğeri *Brüderlichkeit* ya da *Brüderschaft* sözcükleridir. Sonuç olarak biçimbilimsel açıdan yani yani yapı ve söcük türleri açısından tam bir eşdeğerlik sağlanamamıştır. Buna bağlı olarak anlam yönü ve uyandırdığı çağrışımlar açısından da tam bir eşdeğerlik söz konusu değildir.

Hitaplarda özellikle kendi toplumumuza ve kültürümüze özgü sözcüklerde çeviri güçlüğü oluşmaktadır. Örneğin: *Şahım, Padişahım, Sultanım, Devletlim* vb.

"Değil mi **Sultanım**?" (s. 21)

*"...nicht war **meine Herrin**?" (s. 62)*

[değil mi Hanımefendim?]

Örnekteki *sultan* sözcüğü hükümdar, padişah, Osmanlı padişahlarına ya da Müslüman hükümdarlara verilen san, padişahların eşlerine, annelerine, kız ve erkek çocuklarına verilen san, saltanatlı kadın (Türkçe Sözlük 2005: 1818) gibi kavram alanı çok geniş ve çeşitli olan bir sözcüktür. Bu sözcük kadın erkek her cinsiyet için hitap olarak kullanılabilmektedir. Çevirisi bir iyelik zamiri (*meine*) ve bir isimaden (*Herrin*) oluşan "benim hanımefendim/sahibem, patronum" anlamına gelen *meine Herrin* ifadesi kullanılmıştır. Bu yapı her şeyden önce sadece bayanlar için kullanılır. Kısaca *sultan* sözcüğünün geniş kullanım alanı ve birçok çağrısımsal anlamı ve uyandırdığı duygu değeri yok olmaktadır. Yapısal olarak bakıldığında *Sultan* sözcüğü *Sultan-ım* şeklinde iyelik ekiyle kullanılmıştır. Buna eşdeğer olarak çeviride *meine* iyelik zamiri yer alınmıştır. maktadır. 'hanımefendi, sahibe' anlamına gelen ve sadece kadınları ilgilendiren *Herrin* (hanımefendi, sahibe, patron) sözcüğü her ne kadar bir eşdeğeri gibi görünse de genel olarak kullanım alanı, anlamı ve uyandırdığı çağrışımlar vs. göz önüne alındığında belli bir anlam daralmasının oluştuğu ve birçok özelliğin kaybolduğunu kolaylıkla saptayabilmekteyiz.

Hitaplar ayrıca biçim bilimsel özellikler yönünden de kimi güçlükler yaratmaktadır. Burada *efendiciğim, kocacığım, babacığım, anacığım, oğulcağız* gibi örnekler sıralanabilir. Türkçede sevgi, şefkat ve acıma gibi duyguları dile getiren *-cık (-cik, -cuk, -cük, -çık, -çik, -çuk, -çük); -cağız, -ceğiz* gibi küçültme ekleri (Aksan 1983: 59-60) hitaplarda yer alır:

"Efendi**ciğim**... ." (s. 22)

"Meine Gebieterin... ." (s. 63)

[Efendim]

"Hoca**cığım** sen bu gülü nerede buldun?" (s. 11)

"Meine Lehrerin, woher hast du diese Rose bekommen?" (s. 103)

[Hocam sen bu gülü nerden aldın?]

"Oğul**cağız** sen nerelisin...?" (s. 10)

"Mein Sohn, woher kommst du?" (s. 102)

[Oğlum nerelisin?]

Dikkat edildiği üzere *efendi-ciğ-im, hoca-cığ-ım* ve *oğul-cağız* sözcüklerinde küçültme ekleri bulunmaktadır. Ancak bunların çevirisi olan *meine Gebieterin, meine Lehrerin* ve *mein Sohn* hitap biçimleri küçültme eklerini içermemektedir. Anlam yönünden belli bir sevgi, şevkat, acıma ve küçültmeyi ifade eden bu tür eklerin anlam yönünden bir eşdeğeri çevirilerde yer almamaktadır. Bu nedenle eklerin sağlamış olduğu bu özellikler Almancada kaybolmakta ve ekler işlevini yerine getirememektedir. Bir an bu sözcükleri tekrar Türkçeye çevirdiğimizi düşündüğümüzde, çevirilerinin ne kadar farklı olacağı daha iyi anlaşılır:

Meine Gebieterin	→ [Sultanım, Efendim]	→ *Efendiciğim*
Meine Lehrerin	→ [Öğretmenim]	→ *Hocacığım*
Mein Sohn	→ [Oğlum]	→ *Oğulcağız*

Görüldüğü üzere çeviride daha çok anlam yönüne ağırlık verilmeye çalışılmış, ancak biçimbilimsel yani yapı yönünden bir eşdeğerlik sağlanamamıştır. Yapı açısından bir eşdeğerliğin gerçekleşmesi için aynı anlamdaki sözcüklerin küçültme ekleriyle kullanılması gerekirdi.

3. SONUÇ

Kuşkusuz burada sadece birkaç örnek üzerinde durulmuştur. Türkçedeki hitaplara ilişkin araştırma yapıldığında bunların ne kadar zengin ve çeşitli olduğu ve başlı başına bir konu oluşturacağı görülecektir. Ancak örneklerimizden de anlaşıldığı gibi, bunların bir eşdeğerini Almancada bulmak farklı dil ve kültür nedeniyle her zaman olanaklı olmamaktadır, zira birbirinden çok farklı iki dil ve kültür söz konusudur. İki dil ya da kültür birbirine ne kadar yakın ve benzer ise benzer ve ortak yönler o kadar çok, ne kadar farklı ise farklı yönler ve farklılıklar da o denli çok olmaktadır. Çeviri açısından bakıldığında iki dil ya da kültür birbirine ne kadar yakın ve benzer ise çeviri güçlüğü o denli az, ne kadar farklı ise çeviri güçlüğü de o denli çok olmaktadır (bkz. Balcı 1993). Çeviride asıl güçlük de farklı dil ve kültürel özelliklerden kaynaklanan durumlarda ortaya çıkmaktadır. Diğer bir anlatımla, dil ve kültürel olarak sadece bize özgü olan hitap biçimlerinin bir eşdeğeri Almancada yoksa çeviri

güçleşmektedir. Bütün bu özelliklerin hitap biçimlerine de yansıdığını kolaylıkla görebilmekteyiz. Bu nedenle toplumumuza özgü hitap biçimlerinin anlam, biçim ve kullanım yönünden bir eşdeğerinin Almancada tam olarak sağlanamadığı ve Türk dilini ve kültürünü yakından tanıyan bir çevirmenin çevirisinde bile birçok şeyin kaybolduğu ve yansıtılamadığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

Aarne, A. (1914). *Übersicht der Märchenliteratur*. Hamina.

Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil*. Cilt: III, Ankara.

Aksan, D. (1980). *Her Yönüyle Dil*. Cilt: II, Ankara.

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

Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk Anlambililimi*. Ankara: DTCF. Yay.

Aksöz, M. / Balcı, U. (2023). Masal edebiyat türünün internet sitelerindeki Türkçe tanımlanması. *4th Internatıonal Istanbul Current Scıentıfıc Research Congress, Proceedıngs Book*, s. 323-332.

Apel, F. (1983). *Literarische Übersetzung*. Stuttgart.

Atabay, N. / Özel, S. -Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. Ankara: TDK Yay.

Balcı, T. (1993). "Çevrilebilirlik - Çevrilemezlik Sorunu". *Gündoğan Edebiyat*, No: 5, s. 127-133.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T. (2021). Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* vol. 9, No: 1, s. 108-121.

Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul.

Başgöz, İ. (1986). *Folklor Yazıları*. İstanbul.

Başoğlu, S. (1987). *Anreden in türkischer Gegenwartsliteratur*. Frankfurt am Main.

Birsen, E. (1962). *Masal Dünyası*. İstanbul.

Blanke, G. H. (1973). *Einführung in die semantische Analyse*. München.

Boratav, P. N. (1967). *Türkische Volksmärchen*. Berlin.

Boratav, P. N. (1939). *Folklor ve Edebiyat*. İstanbul.

Bünting, K. D. (1984). *Einführung in die Linguistik*. Königstein.

Conrad, J. (1981). *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Terimini*. Leipzig.

Diller, H.J. / Kornelius, j. (1978). *Linguistische Probleme der Übersetzung*. Tübingen.

Durusoy, G. (1989). Interkulturelle Aspekte beim Übersetzungsunterrichts. *Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Deutsches Kulturinstitut*, Ankara, s. 67-75.

Eberhard, W. / Boratav, P. N. (1953). *Typen Türkischer Volksmärchen*. Wiesbaden.

Erkman-Akerson, F. (1989). *Anlam-Çeviri- Karşılaştırma*. İstanbul.

Giese, F. (1925). *Türkische Märchen*. Jena.

Göktürk, A. (1994). *Çeviri, Dillerin Dili*. İstanbul.

Hatipoğlu, V. (1982). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: DTCF. Yay.

Hönerbach, W. (Hrsg.) (1967). *Der Orient in der Forschung. Festschrift für Otto SPİES zum 5. April 1966*. Wiesbaden.

İvgin, H. (1988). *Masal Araştırmaları I. Türk Masalları ve Kaynakları*. İstanbul: Ayrı basım.

Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg.

Koller, W. (1987). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg.

Levy, J. (1969). *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung*. Frankfurt am Main-Bonn.

Lewandowski, Th. (1990). *Linguistisches Wörterbuch I, II, III*. Heidelberg-Wiesbaden.

Löhrich, L. (1964). *Märchen und Wirklichkeit*. Wiesbaden.

Lüthi, M. (1962). *Märchen*. Stuttgart.

Mounin, G. (1967). *Die Übersetzung. Geschichte Theorie Anwendung*. München.

Nagel, T. (1981). "Otto Spies. Ein Nachruf". *Die Welt des İslams*. N. 5. 21, No: 1-4, Leiden, s. 1.

Narciss, C. (Hrsg.) (1961). *Märchen und Geschichten aus dem Morgenland*. Stuttgart.

Özel, S. / Atabay, N. (1976). *Sözcük Türleri* II. Ankara: TDK Yay.

Pflegerl, B. (1992). *Es war einmal. Es war keinmal. Türkische Volksmärchen*. Wien –Köln Weimar.

Pınar, N. (1991). *Kültürlerarası İletişim Aracı Olarak Çeviri*.

Propp, V. (1985). *Masalın Biçimbilimi*. Çev.Mehmet Rifat-Sema Rifat, İstanbul.

Reiss, K. (1976). *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Kronberg ITS.

Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik.* München.

Reiss, K. / Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.

Reiss, K. (1986). *Übersetzungstheorien und ihre Relevanz für die Praxis. Lebende Sprachen I.*

Schützinger, H. (1983). Otto Spies (1901-1981). *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*. Bd. 133, Wiesbaden, s. 11-17.

Snell-Hornby, M. (Hrsg.) (1986): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen.

Sözer, E. (1983). *Çağdaş Almancada Koşul İlişkileri*. İstanbul: İ.Ü.Ed.Fak. Yay.

Spies, O. (1941). *Türk Halk Kitapları*. Behçet Gönül (Necatigil). İstanbul.

Spies, O. (1943). *Türkische Prosaliteratur der Gegenwart*. Leipzig.

Spies, Otto (1962). Tendenzen und Strömungen in der türkischen Literatur der Gegenwart. *Zeitschrift für Kulturausttausch,* Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart 2-3, s. 186-194.

Spies, O. (1963). Die moderne türkische Literatur. *Handbuch der Orientalistik Abschn*. Türkologie, Leiden/Köln, s. 336-417.

Spies, O. (1967). *Türkische Märchen*. Düsseldorf-Köln.

Spies, O. (1975). Beiträge zur türkischen Literaturgeschichte. *Welt des İslam*, N.F.15, s. 183 323.

Spies, O. (1976). *Die Silberpappel mit den goldenen Früchten und andere türkische Volksmärchen*. Wiesbaden.

Spies, O. (1986). *Türk Halk Masalları*. Çev. Behçet Gönül, İstanbul.

Spies, O. (1986). *Türkische Märchen*. Köln.

Steuerwald, K. (1972). *Türkçe-Almanca Sözlük*. İstanbul.

Steuerwald, K. (1974). *Almanca-Türkçe Sözlük*. Wiesbaden.

Stolze, R. (1994). *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen.

Störig, H. J. (Hrsg.) (1963). *Das Problem der Übersetzung*. Darmstadt.

Talayhan Kurt, F. / Balcı, U.. (2024). Alman Masal Yolu Bağlamında Masalturizm İlişkisi ve Türkiye'de Uygulanabilirliğinin Analizi. İçinde. *Kültürlerarasılık & Karşılaştırmalı Edebiyat*. Çanakkale. Paradigma Yayınevi. S. 71-94.

Taner, N. (1988). *Masal Araştırmaları. Folktale Studies I.* İstanbul.

Teply, K. (1987). *Türkische Literatur in deutscher Sprache. Bibliographisches Verzeichnis*. Duiesburg.

Tezel, N. (1965). *Türk Halk Masalları Üzerine Bir İnceleme*. Hisar.

Tezel, N. (1992). *Türk Masalları*. Cilt: II Ankara.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yay.

Ulrich, W. (1972). *Wörterbuch lingustische Grundbegriffe*. Kiel.

Uzunoğlu-Ocherbauer, A. (1985). *Türkische Märchen*. Frankfurt am Main.

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul.

Von Der Leyen, Fr. (1952-53). *Die Welt der Märchen*. 2 Bde., Düsseldorf-Köln.

Wahrig (1978). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh.

Wills, W. (1977). *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden.* Stuttgart.

Wunderlich, D. (1980). *Arbeitsbuch Semantik*. Königstein.

Yücel, T. (1986). Çeviri ve Sorunları. *Gösteri*. İstanbul, s. 84-85.

Zengin, D. (2020). *Edebi Çeviride Temel Kurallar*. Ankara: Nika Yay.

READING PRACTICES THROUGH DIGITAL RESOURCES AMONG EFL PREPARATORY LEARNERS

Öğr. Gör. Dr. Hacer KAÇAR
Çukurova University School of Foreign Languages
hkacar@cu.edu.tr

1. INTRODUCTION

Using technology to teach languages has become an essential component of modern teaching strategies in the digital age. Particularly in English as a Foreign Language (EFL) environments, learners increasingly resort to digital tools to enhance their speaking, writing, listening, and reading comprehension (Godwin-Jones 2018). The way that reading, an essential skill regarding language proficiency, is presented has changed considerably with the introduction of digital tools, interactive mediums, and mobile applications which enable students to access authentic content and practice reading on their own (Coiro 2020).

According to research, digital technologies that offer contextual vocabulary support, multimodal input, and individualized learning experiences might help EFL learners improve their reading comprehension. Additionally, learner autonomy and motivation can be fostered by digital reading platforms. In order to help learners get natural language samples and incorporate them into their own language material, multi-model texts also can provide multiple opportunities for comprehension, encourage involvement, and encourage repeated practice (Kaminski 2019). Even though the use of these tools is growing, there are still few descriptive studies that concentrate on the kinds of digital resources that students in EFL preparatory classes like and how efficient they are thought to be for reading development.

There is a lack of research on students' real usage habits and preferences in regular learning situations since the majority of studies now in existence concentrate on experimental methods or the effects of particular technologies on their reading skills (Wang & Vásquez 2012). Instructors, curriculum administrators, and material designers who want to more effectively use technology into EFL classroom might benefit greatly from knowing which tools students select on their own and how often they use them. By investigating the digital resources employed by students in English preparatory programs to enhance their reading skills, this descriptive study attempts to bridge this gap. 45 students were supplied with open-ended questions to gather data, and the answers were examined to determine the most popular digital platforms in line

with the reading preferences of the students. In this respect, the following research questions were formulated.

1. What digital tools do EFL preparatory class students use to develop their reading skills?
2. How do they perceive the effectiveness of these tools?

Overall, the purpose of this study is to better understand students' digital reading preferences in order to build more student-centered and effective reading courses in EFL preparatory programs.

2. REVIEW OF LITERATURE

Reading is considered a core ability which has a great impact on students' overall academic achievement, especially in a particular field of study. Reading strategies are intellectual endeavours that increase one's proficiency in reading procedures. Active reading engagement is essential to encourage students' participation in reading. At this point, digital tools have been used more and more in EFL classes in recent years, especially to help students improve their reading skills. According to researchers, digital platforms give students access to reading materials that are authentic, varied, and appropriate for their reading level. These resources are crucial for enhancing vocabulary and comprehension (Grabe & Stoller 2011; Coiro 2020). These resources often provide interactive reading experiences that have been shown to increase comprehension and engagement, such as constructed dictionary software, hyperlinked vocabulary lists, and comprehension quizzes through various websites designed to improve reading skills.

The growing adoption of internet-based environments into educational settings has led to a substantial amount of research on the impact of digital resources regarding reading habits and skills. Due to the expansion of online platforms, e-books, digital newspapers, and educational websites, students are increasingly adopting digital resources to enhance their reading abilities (Liu 2005). This digital transition has mostly affected university and preparatory school students, leading to changes in reading choices and methods. According to Saaid and Wahab (2014), 62.2% of students in undergraduate programs stated that digital resources have significantly changed the way they read. Onovughe (2012) examined the reading preferences and Internet usage of various college students in Nigeria's Ekiti State. The study came to the conclusion that university students' reading habits are significantly influenced by the Internet. Accordingly, Tumkur University students made substantial use of the Internet to improve their school-related reading practices (Kumara & Kumar 2018). These results highlight the growing popularity of digital resources as accessible, adaptable, and frequently more interesting substitutes

for printed materials. Bana (2020) highlighted that students at Universitas Kristen Indonesia used the Internet as a source of reading as well as a source of inspiration to cultivate a passion of reading. Eze et al. (2022) investigated how students at the College of Health Technology in Calabar used the Internet in relation to their reading habits. The results of the study demonstrated that students' use of the Internet had a significant influence on their reading habits. This suggests that there is a substantial correlation between reading habits and Internet use regarding this case.

Despite these improvements, some researchers highlight the challenges that students encounter while engaging with digital texts, such as inadequate digital literacy, information overload, and distractions (Coiro & Dobler 2007). Furthermore, more descriptive research that examines learners' preferences is required, even though numerous experimental studies have assessed the effect of digital strategies on reading comprehension. The body of research suggests that while online resources can significantly enhance EFL learners' reading skills, more research is needed to understand how students use and perceive these resources, particularly in preparatory language programs where improving reading skills is crucial.

3. METHODOLOGY

In order to investigate the digital resources used by students in English preparation classes to improve their reading abilities, this study used a descriptive qualitative methodology. This research design emphasizes on giving thorough accounts of particular events that people or groups have gone through, particularly in situations where not much is known with regard to the topic being studied (Creswell 2014). Understanding students' preferences, experiences, and views of digital technologies used in reading activities was the main goal of the study. The gathered data was rigorously interpreted and categorized using a content analysis approach.

Participants in the study were 45 students who registered in an English preparatory program at a Turkish state university over the 2024–2025 academic year. Because the study participants were readily available and voluntarily gave their agreement, convenience sampling was utilized to select them (Creswell 2012). Each participant had previously used digital resources for learning and had completed English language lessons for at least a semester.

Data gathering was done in two rounds. In the first phase, a standardized Google Forms questionnaire was distributed to each of the 45 participants. The questionnaire included closed-ended questions to determine the kind of digital resources students use to enhance their reading skills. These included digital reading platforms e-books, online articles, instructional websites, and mobile

applications. Three distinct focus group interviews were done over the course of a month at various intervals in order to collect qualitative data for the following phase. Volunteer students participated in each focus group, and the interviews were semi-structured to provide for the exploration of their experiences. In other words, deeper understandings of students' motivations, routines, difficulties, and perspectives on their experiences with digital reading were made possible by these sessions.

The qualitative data collected from the focus group discussions and the responses of the Google Form were examined using content analysis (Lincoln & Guba 1985). The inductive coding of the responses resulted in themes and categories to emerge naturally from the data. To ensure trustworthiness, data triangulation was carried out by comparing and verifying the focus group and questionnaire results. This methodological approach allowed for a comprehensive understanding of the digital reading practices of students in preparatory classes and provided valuable insights about how they were adjusting their engagement with technology-enhanced language learning materials.

4. FINDINGS

The findings of this study were based on qualitative data collected from students attending preparatory classes. The data was analysed using content analysis to identify recurring themes. Based on the students' responses and shared experiences, the online resources and platforms used to enhance reading skills were divided into distinct categories. These recurring patterns reflect the choices and tendencies of the students regarding their digital reading habits. Four main categories emerged from the analysis including e-books, online articles, instructional websites, and mobile applications. Each category represents a distinct type of digital resource that is frequently used by students to improve their reading comprehension and level of engagement. Table 1 provides information regarding the characteristics and examples of each category.

Table 1. Categories and Examples about Digital Resources

Theme	Categories	Examples
Digital Resources	E-books	Pdf versions of classical novels Pdf versions of short stories Project Gutenberg for e-books Institutional digital libraries
	Online Articles	News websites Blogs Informational texts

		BBC Learning English
	Instructional Websites	ReadTheory British Council LearnEnglish LingQ ESL Bits
	Mobile applications	Duolingo Beelinguapp News in Levels Busuu

E-books were cited by several students as a practical and easily accessible alternative for graded readers and printed forms. Because of its portability, built-in dictionaries, and readable font sizes, e-books were particularly prevalent. Some students reported using graded readers or classic novels in PDF format that were recommended by their instructors. Others used institutional digital libraries or websites like Project Gutenberg to obtain free e-books. The portability of accessing e-books on phones, tablets, or computers was highlighted by students, particularly during break times or commuting. Direct excerpts are also presented below to illustrate the category of e-books.

> "*Since I can read e-books on my phone anytime I have free time, I prefer them. I make particularly extensive use of the dictionary feature*" (Student A, Focus Group 1).
>
> "*While reading the e-book, I can take notes on unfamiliar words and repeat them whenever I want, which increases my motivation*" (Student B, Focus Group 2).

A substantial percentage of participants expressed routinely reading online articles from news websites, blogs, and instructional books. When selecting these examples of texts, personal interests such as current events, sports, or technology were often taken into account. According to the students, reading about real-life situations inspired them and exposed them to language usage in everyday contexts. Websites such as BBC Learning English and Breaking News English were frequently highlighted due to their simplified levels and useful features, such as audio recordings and word glossaries. Below, specific excerpts are supplied as well to demonstrate the category of online articles.

> "*Daily reading of short articles keeps me informed and enhances my vocabulary with real-world examples.*" (Student C, Focus Group 3).
>
> "*I am especially interested in sports and reading current articles in this field on different sites helps me improve my English*" (Student D, Focus Group 2).

Instructional websites were a further significant component of students' digital reading practices. Platforms such as ReadTheory, British Council LearnEnglish, LingQ, and ESL Bits were all commonly utilized for structured reading practice. Students like the level-based reading passages, comprehension assessments, and progress-tracking features on these websites. Many claimed that they were a helpful complement to classroom activities and that they allowed students to exercise at their own pace. To further demonstrate the category of instructional websites, direct excerpts are also provided below.

> "*The reason I enjoy ReadTheory is that it provides me with instant feedback following every passage. I can see exactly how far I have improved.*" (Student E, Focus Group 1).

> "*I love ESL Bits because there are so many short audio stories and it has improved my reading a lot.*" (Student F, Focus Group 3).

Plenty of students also made use of smartphone applications designed to facilitate language learning. Apps like Beelinguapp, Duolingo, Busuu, and News in Levels were frequently cited. Because these applications offer interactive reading activities, multilingual reading options, and short texts, students found them to be inspiring and captivating. Some students claim that they include regular usage of smartphone applications in their language practice routines. Additionally, sample excerpts are presented below to highlight the category mobile applications.

> "*As Beelinguapp presents the story in both Turkish and English, I make use of it. It improves my comprehension and helps me acquire new vocabulary.*" (Student G, Focus Group 2).

> "*News in Levels app is very useful for me because it helps me read and understand different original short texts.*" (Student H, Focus Group 3).

Overall, the analysis revealed that students regularly used four categories of digital resources to improve their reading skills, which are e-books, online articles, instructional websites, and mobile applications. Students' autonomy, engagement, and exposure to language use beyond the classroom were all strengthened by these resources.

5. DISCUSSION

The results of the study suggest that students in EFL preparatory courses actively use a range of digital resources, such as e-books, online articles, educational websites, and mobile applications to enhance their reading skills. These findings are consistent with earlier research demonstrating how digital platforms are influencing reading preferences and promoting student autonomy in cases involving foreign languages (Coiro 2020; Godwin-Jones 2018).

According to the results, the growing popularity of e-books supports previous research by Liu (2005), who additionally observed a change in reading preferences from conventional ways of reading to digital mediums, particularly among students studying higher education. When combined with facilities like dictionary integration and adjustable fonts, digital books' adjustability and accessibility seem to improve student engagement and comprehension, which was also indicated by Grabe and Stoller (2011).

It is clear that students prefer authentic, engaging materials that lead them to experience a lot of words and this explains the reason why they use online articles for reading practice. In a similar vein, according to Saaid and Wahab, more than 60% of undergraduates reported that digital resources had changed their reading habits, in accordance with their decisions to read news websites or thematic blogs (2014). This need for current, real reading supports the claim made by Coiro and Dobler (2007) that, when used properly, digital environments encourage online engagement and understanding. Students' demand for monitored and controlled reading opportunities can be observed in the popularity of instructional websites such as British Council LearnEnglish and ReadTheory. These platforms facilitate autonomous learning and personalized pace by providing level-based content and instant feedback, two characteristics that Kaminski (2019) found to be beneficial in encouraging learners to engage with multidimensional reading materials. These websites also aid in bridging the gap between independent learning and classroom instruction, and this is one of the main objectives of teaching English as a foreign language.

In terms of mobile applications, the students highlighted that these apps including Duolingo and Busuu as valuable sources for them to improve their reading comprehension. According to the results, these apps' augmented reality and linguistic guidance greatly increase motivation of students to read. This contributes to the findings of Godwin-Jones (2018), who found that mobile-assisted language learning (MALL) is a crucial component in fostering flexible, everyday exposure to the language. This study demonstrates that mobile technology promotes more frequent and ongoing reading practices among EFL learners, which is also consistent with Eze et al. (2022), who discovered a high association between students' internet usage as well as their reading routines.

Although the study acknowledges the effectiveness of digital sources, it is in line with previous research concerning the potential difficulties that students may face, such as distraction, low level of engagement, or lack of digital competence (Coiro & Dobler 2007). Furthermore, since this paper is descriptive in nature, it primarily focuses on students' perspectives and practices rather than directly addressing specific testing. It thereby fills an important gap in the

literature by noting students' real-world preferences and documenting the self-defined benefits of various digital resources, which is a relatively underexplored area with regard to previous studies (Wang & Vásquez 2012).

To sum up, this study emphasizes the educational benefits of incorporating learner-preferred digital resources into EFL courses. In addition to providing teachers and curriculum designers with practical insights to support self-directed, interesting, and contextually appropriate reading instruction, the link between students' actual choices and current findings strengthens the potentially transformative effects of digital reading experiences.

6. CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND LIMITATIONS

This study examined the digital resources used by students in EFL preparatory classes to improve their reading skills. Four main categories of digital tools were identified based on the responses collected from 45 students through three rounds of focus group discussions and a Google Forms questionnaire. These categories included e-books, online articles, instructional websites, and mobile applications. The results reveal a high level of learner self-regulation and motivation as students use the digital resources to monitor their academic progress as well as track their own interests. In respect to vocabulary development, reading comprehension and general engagement with English texts, these resources were seen as easily accessible, adaptable and useful. Based on the results, it is clear that reading exercises in EFL preparation programs can become more successful, individualized, and relevant by incorporating student-preferred digital resources into language instruction.

The results of the study have various implications for language instructors, curriculum designers and educators. First, educators need to consider incorporating a variety of digital reading materials into the curriculum, especially those that students are already familiar with and find useful, such as smartphone apps, interactive websites and e-books. Teaching students how to employ these resources strategically can help improve reading outputs. In addition, it is recommended that curriculum designers can link reading materials to students' digital routines and actual interests. Particularly in situations where learner engagement and motivation are crucial, platforms that integrate authentic material with integrated scaffolding (such as glossaries, audio assistance, and comprehension tests) can be given preference. More experimental and longitudinal research may be carried out in the future to further explore the specific effects of particular digital materials on vocabulary development and reading comprehension. Comparable studies might be extended to different educational settings, skill levels and cultural backgrounds in order to make broader generalizations.

While this paper provides insightful findings about students' digital reading practices, it is important to note that it has some shortcomings. First, only 45 students from one state university were included in the sample, which may not accurately reflect the diversity of EFL students at other universities. Also, since the study used focus groups and self-reported data, students' responses may have been biased. Finally, since the study did not directly assess students' reading competence, statements about the effectiveness of the materials are based on opinions rather than measurable outcomes.

REFERENCES

Bana, A. (2020). Students' perception of using the Internet to develop reading habits: A case study at the English education department of Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*, 6(1), 60-70. https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.46

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Coiro, J. (2020). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, *56*(1), 9-31. https://doi.org/10.1002/rrq.302 .

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, *42*(2), 214–257. https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2

Eze, E. A., Kaka O., & Okon, V. A. (2022). Students' internet usage as a correlate of reading culture in College of Health Technology, Calabar, Cross River State Nigeria. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, *9*(3), 497-514.

Godwin-Jones, R. (2018) *Using Mobile Devices in the Language Classroom*: Part of the Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.

Kaminski, A. (2019) Young learners' engagement with multimodal texts. *ELT Journal*, 73(2) 175–185. https://doi.org/10.1093/elt/ccy060

Kumara, B., & Kumar, B. T. S. (2021). Library users and their reading habits: Assessing the impact of ICT. *Library Philosophy and Practice*, 5670.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environment: Changes in reading behaviour over the past ten years. *Journal of Documentation*, *61*(6), 700-712. https://doi.org/10.1108/00220410510632040

Onovughe, O. G. (2012). Internet use and reading habits of higher institution students. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *3*(1), 11-15.

Saaid, S. A., & Wahab, Z. A. (2014). The impact of digital-based materials on undergraduates' reading habit. *International Journal of Social Science and Humanity*, *4*(3), 249-253. https://doi.org/10.7763/IJSSH.2014.V4.357

Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, *29*(3), 412–430. https://doi.org/10.11139/cj.29.3.412-430 .

HOW DO KURDISH YOUTH IN URBAN AREAS OF TURKEY NAVIGATE LANGUAGE USE BETWEEN KURDISH AND TURKISH, AND WHAT FACTORS INFLUENCE THEIR LANGUAGE CHOICES AND ATTITUDES TOWARD KURDISH?

Eda GÖKTEKİN GÖNGEN
Stockholm University
edagkt@gmail.com

1. LANGUAGE LOSS AND SHIFT AS GLOBAL AND LOCAL PHENOMENA

The issue of language loss shows great importance in many communities around the world, often resulting in devastation regarding cultural heritage and identity. On a societal level, it is the phenomenon of a language gradually disappearing, often over the course of multiple generations, due to many different factors, such as political oppression. The loss of a first or second language of individuals on a personal level often reflects loss on a broader level, one which affects whole communities, ethnic groups and cultures. Language loss can be regarded as a human rights issue and 'often occurs as a result of oppressive measures' (Haynes 2010). Language loss oftentimes goes hand in hand with language shift, where a new or different language partly or completely replaces the former one; this process also happens gradually. The frequency of language use is known to be a great factor when it comes to the topic of remembering a first or second language (Köpke 2014), which is one of the main issues which is leading to a language loss and language shift of the Kurdish language, especially for Kurdish youth in many urban areas of Turkey. According to a study conducted by the Australian National University, multiple Kurdish dialects, including the Zazaki dialect, may be affected by a wave of language loss or death, where 1500 languages are said to be lost by the end of this century (Rudaw 2022). Most sources suggest that around 20 per cent of the population of Turkey is Kurdish, with the majority of the Kurdish population living in the southeastern parts of Turkey. Despite the large number of Kurds, the Kurdish language is still widely discriminated against, even having been banned in the past for many years. Furthermore, many of the Kurdish youth do not speak or understand the language well or at all, with numbers rising. In this paper, the following question will be discussed: How do Kurdish youth in urban areas of Turkey navigate language use between Kurdish and Turkish, and what factors influence their language choices and attitudes toward Kurdish? In order to have a closer insight into the reality of language use and possible language loss within the Kurdish youth in Turkey, interviews have been conducted with youth affected by this issue.

2. THE SITUATION OF THE KURDISH LANGUAGE IN TURKEY

According to UNESCO's 'Language Vitality and Endangerment' (2003), availability of materials for language education and literacy, as well as government and institutional language policies are two of the factors for determining language vitality. But what happens if a language is restricted and discriminated against for decades? For the sake of keeping this paper within frame and focusing on the current situation, the historical background will not be discussed in a detailed way. Nevertheless, it is important to note that the Kurdish language faces serious decline and endangerment due to the political history in Turkey. Ever since the founding of the Turkish Republic, the Kurdish language has been subject to various restrictions, even being completely banned in 1923 (Erbey 2009). Although the ban on Kurdish was lifted in 1991, the right to education in one's native language is not constitutionally recognized. Although two hours of elective Kurdish classes per week were offered in schools in 2012, these courses could not be implemented in most places due to teacher shortages and lack of demand. Furthermore, the use of Kurdish in public spaces still faces various obstacles. The structural and symbolic-cultural violence to which the Kurdish language and its speakers are exposed is the most important reason for language loss (Çiçek 2024).

Kurds predominantly inhabit the southeastern parts of Turkey, with the city of Diyarbakir being the unofficial capital of the region. The Kurdish language consists of many different dialects, with Kurmanji being the one which is most widely spoken (Krzyżanowska 2024). The Center for Socio-Political Research has conducted a study which revealed the seriousness of the decline in the use and knowledge of Kurdish amongst youth. The decline is especially noticeable when considering the difference in language proficiency of 11-year-old children, of which only 18 per cent are proficient in speaking Kurdish, compared to the Kurdish population over the age of 65, of which around 77 per cent showed proficiency (Yılmaz 2025). The tension between cultural revival or upholding and assimilation is one that the younger generation is forced to balance between.

2.1. Youth Perspectives: Language Choices and Attitudes Towards Kurdish

I conducted a small-scale study by interviewing nine young Kurdish and Kurdish-Turkish participants (n=9) between the ages of 20 and 28. All of them grew up in Turkey, mostly in the southeastern parts. Six of them are university students, of which five are in their Bachelor's studies and one in their Master's, while three are employed in the medical field. The interviews were conducted

mostly online through written answers, some in English, some in Turkish, in which case the answers were translated into English. One of the interviews took place face-to-face. The participants were divided into two groups: Group HP (High Proficiency) being 'Kurdish youth with high Kurdish proficiency', which consisted of four participants (n=4), and Group LP (Low Proficiency) being 'Kurdish youth with little or no Kurdish proficiency', composed of five participants (n=5). Twelve questions were identical for both groups, asking them about their personal background, identity, language use, and hopes and fears for the future. Group HP was additionally asked five questions regarding discrimination, speaking Kurdish in public, as well as the future and the younger generations. Group LP was asked a total of four additional questions regarding learning the language, cultural identity and feeling of belonging.

As a result of the first nine questions, regarding personal information, background, identity and language use, I was able to find similarities, as well as differences, between groups HP and LP. All participants, except for one LP participant, grew up at least hearing Kurdish in their home. Three of the four HP even primarily or only spoke Kurdish at home. Question four was as follows: 'Which language(s) do you use at home today?'. Three HP participants answered as 'Turkish and Kurdish', the fourth one 'We prefer to use Kurdish when communicating with family.'. Three LP participants answered as 'Mostly Turkish', while the other two had a mix of Turkish and languages other than Kurdish. A recent study shows that over half of Kurds in Turkey do not speak Kurdish at home, with most families using Turkish instead. The Socio-Political Field Research Center surveyed 1,276 people across 16 provinces, revealing that only 42.2% of Kurdish respondents regularly use Kurdish at home. Kurdish is spoken less often by women (35.9%) than men (46.3%), and usage increases with age, peaking among those over 65 ('Over half of Turkey's Kurds do not speak Kurdish at home', 2024).

Questions 7 ('Did you learn to read or write in Kurdish? If so, how and where?') and 8 ('Was Kurdish taught in your school?') were asked to understand the stance of formal and informal language education regarding Kurdish. All four HP and two of the LP learned or are currently learning to read or write Kurdish by self-education or through family. Three of the LP did not learn to read or write in Kurdish. All nine participants specified that Kurdish was never taught at their schools. In my interview, participant 5 stated that even though officially, the government allowed Kurdish lessons to be taught in schools, in reality, they were never offered. Reasons for this were said to be a lack of time in the school syllabus, a lack of teachers and mainly the lack of interest by schools in offering these courses. According to an article in the online news site Reuters, children of Kurdish families were not able to receive language classes in their native language in Turkey, not even in the most populated cities. Officially, "it is

possible for a course to be taught if at least 10 students are enrolled." (Turkey's ministry of education), but in reality, even if the demand is there, courses are failed to be taught due to the reasons stated before (Karakas 2024). To Q9 (‘Do you read, watch, or listen to anything in Kurdish?’), every single participant answered yes, Kurdish music being the main source.

Questions 10, 11 and 12 focused on the participants' hopes & fears for the future. All participants believed that it is important for Kurdish people to speak Kurdish. Their reasoning included it being their mother tongue, being essential in terms of origin, race, culture, history, society and personal identity, the importance of the language not to disappear and to be passed on to future generations and knowing their language as a right. Two of the LP participants expressed their regret at not learning the language earlier in their lives. Q11 ‘What do you think needs to happen for young people to learn and use Kurdish more?’ was answered with the need for Kurdish language education by every participant. The secondary answers were the need for more presence in media, such as entertainment, music, social platforms and apps, as well as broader use of the Kurdish language within families. Q12: ‘What challenges do you think Kurdish faces in Turkey today? Do you think political changes could improve the future of the Kurdish language?’ had similar answers by all participants. Their stance was that political changes could influence the future of the Kurdish language to some degree, but not completely, and that the current government was the main issue. Five of the participants mentioned racism, social exclusion, stigma and discrimination as other challenges the language faces.

The following questions were only answered by one group or the other. HP participants were asked ‘How do you feel about speaking Kurdish in public?’ (Q13), ‘Have you ever felt judged or discriminated against because you speak Kurdish?’ (Q14), and ‘Are there situations where you avoid speaking Kurdish?’. The participants stated that they felt proud speaking Kurdish in public, and only one of them felt there were situations where they avoided speaking Kurdish. All HP participants have felt discriminated against before due to speaking Kurdish in public spaces, stating they have felt judged, been looked at strangely, felt discriminated against by teachers, and have been told not to speak Kurdish on the phone by an officer at a police station. Two of the HP participants stated they felt a great difference in judgment depending on where in Turkey they spoke Kurdish, feeling much more judged in the western cities of Turkey. Regarding future generations, all HP participants stated that the younger population speaks less Kurdish than the older population, and that assimilation policies were the reason. All four HP participants want to pass on their native language to their children, stating that it was their responsibility because Kurdish, as their mother tongue, represented their heritage, culture and history. All LP participants were encouraged by their families to learn Kurdish,

but did not learn the language fluently due to different reasons, such as growing up in the Turkish-majority parts of Turkey, where they prioritized being adapted to social life there, not having enough Kurdish language input, or not putting in enough effort. Four of the LP participants did not feel 'less Kurdish' due to their language skills being less than highly proficient, and four believed that people who don't speak Kurdish can still fully be part of Kurdish culture. Two of the participants also stated that they would feel more confident in their identity and when speaking to their family members if they had learned the language fluently. The last question: 'If you had grown up learning Kurdish, how do you think your identity would be different today?' had been answered in many different ways, which is why I decided to insert the participants' (Ppts 5-9) exact words.

Question 21
'If you had grown up learning Kurdish, how do you think your identity would be different today?'
Ppt 5
'I think I would be a much funnier and more sympathetic person. My cultural identity would not have been affected as I grew up in both parts of Turkey, anyway.'
Ppt 6
'Even if it doesn't make a difference to my identity or consciousness, I'm sure it will open up a different world for me.'
Ppt 7
'I think I'd feel more rooted and confident in my identity if I had grown up fully bilingual.'
Ppt 8
'I might not be a completely different person, but I would have been able to express myself to my family members who don't speak Turkish, and that would have brought me a sense of fulfillment. Being able to speak both languages would have made me feel closer to my roots, and there's something incredibly beautiful about connecting with others through your mother tongue.'
Ppt 9
'I would express myself, in my native language, fearlessly.'

2.2. Insights from Interviews with Kurdish Youth

As a result of these interviews, I can say that the Kurdish language is of great importance to Kurdish youth, and their will to learn and pass on their mother tongue to future generations is strong. However, due to many different factors, the language is going through a great decline, and many of the new generation do not learn the language fully or at all. Many of the Kurdish youth show effort in learning their native language by self-studying and consuming Kurdish media, but oftentimes it is harder to learn a language afterwards, instead of from childhood. One question, which remained unanswered in this paper, is the personal level of language loss regarding Kurdish. Most of the participants grew up in the Kurdish regions of Turkey, and most of them currently live in the mainly Turkish regions of Turkey. Would moving away from their hometowns influence their ability to speak their native language? According to Barbara Köpke in her paper 'Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society', language use is one of the main factors influencing the ability to maintain a language, which may be vastly different when not living with their families or in their hometowns. Other factors she mentioned are attitudinal factors, such as socio-economic or ideological context and integration into the community (Köpke 2014). To further broaden these arguments, I would like to add the possibility of young people not feeling validated in learning or maintaining their mother tongue in a country where they are discriminated against because of said language. Acceptance in society is a basic human desire and should not be diminished due to heritage. The right to one's native language is a basic human right and should be treated as such. Choices from individuals of a society reflect broader societal structures, meaning that accumulated individual language loss leads to societal language loss on a broader scale.

3. THE IMPORTANCE OF LANGUAGE ADVOCACY AND CONCLUSIONS

What is language advocacy, and why is it essential for upholding a culture? Language advocacy refers to efforts aimed at promoting, protecting, or securing recognition for minoritized or endangered languages, often through influencing language policy and raising awareness among stakeholders. It can be carried out both by community members and by external supporters, and typically intersects with broader social, political, and cultural movements seeking societal change (Flubacher & Busch 2022). Language advocacy is essential in preserving cultural identity and protecting linguistic diversity. Language is a core element of cultural heritage, and maintaining language helps contribute to global cultural richness. As said before, speaking one's native language is a basic right and doing so fosters pride within communities and supports the rights to education and cultural expression. Advocacy can also lead to an

official recognition of a language, as well as inclusion in school curricula (and the actual act of teaching) for minority languages such as Kurdish in Turkey.

4. CONCLUSION

In summary, Kurdish youth in urban Turkey often navigate between Kurdish and Turkish depending on social context, family background, and educational environment. Their language choices are influenced by factors such as assimilation pressures, limited institutional support for Kurdish, and the dominance of Turkish in public life. While some view Kurdish as a key part of their identity, others may distance themselves from it due to stigma or lack of proficiency. Attitudes toward Kurdish often reflect broader political, cultural, and generational dynamics. Regarding possible future changes and activism, I encountered an article about Germany's first Kurdish-language university, the International Kurdish University of Applied Sciences (IKUAS), which is planned to be established in Dresden by 2026. The institution aims to offer multilingual education in Kurdish (Kurmancî and Soranî), German, and English, with a focus on fields like Kurdology, social sciences, literature, and engineering. This initiative seeks to promote cultural identity and academic self-determination. The university will adhere to German academic standards, providing internationally recognized degrees and fostering cultural and academic collaboration between Kurdish and German societies. (Dursun 2025). Projects, such as this, foster the preservation and the spread of a language and accommodate the right to one's native language, and should be strongly supported.

REFERENCES

Aboutaam, S. (2024). The Survival of Kurdish Identity in Turkey." *Human Rights Foundation*, 4 Sept., hrf.org/latest/the-survival-of-kurdish-identity-in-turkey/ (Access date: 04.09.2025).

Dursun, I. (2025). Scholz: Die Erste Kurdischsprachige Universität Wird Wirklichkeit. *ANF News*, 10 May., anfdeutsch.com/hintergrund/die-erste-kurdischsprachige-universitat-kommt-und-sie-bleibt-46233. (Access date: 06.09.2025).

Erbey, M. (2009). Kürt Diline Uygulanan Yasaklar Kaldırılsın, Kürt Sorunu Çözülsün. *Human Rights Association*, 19 May., www.ihd.org.tr/kurt-diline-uygulanan-yasaklar-kaldirilsin-kurt-sorunu-cozulsun/. (Access date: 05.08.2025).

Flubacher, MC. & Busch, B. (2022). Language advocacy in times of securitization and neoliberalization. The *Network LanguageRights*. *Lang Policy* 21, 545–560. https://doi.org/10.1007/s10993-022-09617-4.

Gourlay, W. (2020). *The Kurds in Erdogan's Turkey: Balancing Identity, Resistance and Citizenship*. Edinburgh University Press.

Haynes, E. (2010). What Is Language Loss? *Heritage Languages in America*, Center for Applied Linguistics, www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-language-loss.pdf. (Access date: 16.09.2025).

Karakas, B. (2024). Kurdish Pupils Denied Language Lessons in Turkey amid Wider Curbs, Families Say | Reuters. *Reuters*, 4 Dec., www.reuters.com/world/middle-east/kurdish-pupils-denied-language-lessons-turkey-amid-wider-curbs-families-say-2024-12-04/. (Access date: 10.09.2025).

Köpke, B., Schmid, M. S., Keijzer, M. & Dostert, S. (2007). Language Attrition. Theoretical perspectives, John Benjamins, *Studies in Bilingualism,* pp. 9-37.

Krzyżanowska, Z. (2024). The Kurds in Turkey – Waiting for a Turning Point. *OSW Centre for Eastern Studies*, 27 Nov., www.osw.waw.pl/en/publikacje/osw-commentary/2024-11-27/kurds-turkey-waiting-a-turning-point. (Access date: 10.09.2025).

Rudaw.Net (2022). *Araştirma - Bu Yüzyılın Sonuna Kadar 1500 Dil Kaybolabilir. Kürtçe de Tehlikede*. 15 Jan., www.rudaw.net/turkish/kurdistan/15012022. (Access date: 04.09.2025).

Rudaw.Net (2024). *Over Half of Turkey's Kurds Do Not Speak Kurdish at Home: Study*. 15 May., www.rudaw.net/english/middleeast/turkey/15052024. (Access date: 04.09.2025).

UNESCO Digital Library (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Mar., ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf. (Access date: 11.09.2025).

Yilmaz, E. (2025). Botan Times - Three out of Four Kurdish Children No Longer Speak Their Native Language. *Botan Times*, 11 Apr., botantimes.com/three-out-of-four-kurdish-children-no-longer-speak-their-native-language/. (Access date: 09.09.2025).

Çiçek, C. (2024). Kürtçenin Kaybı. *Birikim Dergisi*, 20 Aug., birikimdergisi.com/haftalik/11830/kurtcenin-kaybi. (Access date: 10.09.2025).

ES IST SPRACHE, SAGT DAS GEDICHT – ZUR DIDAKTISCHEN PRODUKTIVITÄT LYRISCHER STRUKTUREN IM DAF-UNTERRICHT

Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ndemiryay@comu.edu.tr

Prof. Dr. Umut BALCI
Batman Üniversitesi, Turizm Fakültesi
balci_u@yahoo.de

1. EINLEITUNG

Die Rolle literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist seit langem Gegenstand didaktischer Diskussionen. Während Literatur früher vor allem im Hinblick auf landeskundliche Inhalte oder die Vermittlung sogenannter „hoher" Kultur betrachtet wurde, wird sie heute zunehmend als Medium verstanden, das sprachliche, kognitive und affektive Lernprozesse gleichermaßen anregen kann (vgl. Bredella 2002; Delanoy 2015;). Lyrik, lange Zeit als zu schwierig und zu distanziert für Lernende im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingeschätzt, hat dabei eine neue Wertschätzung erfahren: Ihre Kürze und rhythmische Struktur eröffnen Potenziale, die über die rein rezeptive Auseinandersetzung hinausgehen.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht das Gedicht *Es ist, was es ist* von Erich Fried, das zu den bekanntesten Liebesgedichten der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts zählt. Frieds Text ist durch seine sprachliche Einfachheit, klare Struktur und universell nachvollziehbare Thematik in besonderer Weise für den Einsatz im DaF-Unterricht geeignet. In nur wenigen Versen entfaltet er ein Spannungsfeld aus gegensätzlichen Stimmen – Vernunft, Angst, Erfahrung, Stolz – und einer letzten Instanz, der Liebe, die all diese Gegenargumente überstrahlt. Diese dramaturgische Steigerung wird in einer repetitiven, leicht memorierbaren Satzstruktur realisiert, die für Lernende auf verschiedenen Niveaustufen zugänglich ist.

Während bisherige didaktische Überlegungen zur Einbindung von Literatur im Fremdsprachenunterricht häufig den Schwerpunkt auf Textverstehen, Interpretation und interkulturelle Reflexion gelegt haben, rückt dieser Beitrag einen anderen Aspekt in den Vordergrund: die sprachliche Produktion. Die These lautet, dass gerade Gedichte wie *Es ist, was es ist* nicht nur rezeptive Zugänge, sondern vor allem produktive Sprachhandlungen eröffnen. Der Text wird nicht nur gelesen, sondern er wird zum Sprachimpuls: Lernende greifen

seine Muster auf, variieren sie, transformieren sie und nutzen ihn als kreatives Sprungbrett für eigenes Sprechen und Schreiben. Damit wird das Gedicht zu einer Art „didaktischer Schablone", die produktive Sprachverwendung in unterschiedlichen Niveaustufen anregt.

Die Bedeutung sprachlicher Produktion im DaF-Unterricht ist mittlerweile unbestritten. Bereits die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) betonen die aktive Sprachverwendung in mündlicher wie schriftlicher Form als zentrales Kriterium für kommunikative Kompetenz (vgl. Europarat 2001). Literatur kann dabei nicht nur als Input dienen, sondern als „kreative Sprachressource" fungieren, die Lernende motiviert, über die reine Wiederholung hinauszugehen und eigene Ausdrucksformen zu entwickeln. Insbesondere produktionsorientierte Verfahren – etwa kreatives Schreiben, performatives Lesen oder szenische Transformationen – haben in den letzten Jahren einen festen Platz in der Fremdsprachendidaktik erlangt (vgl. Rösler 2012; Hallet 2017).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Artikel zwei zentrale Ziele:

1. Theoretisch soll aufgezeigt werden, wie literarisches Lernen mit einem Fokus auf sprachliche Produktion im DaF-Unterricht verankert werden kann.

2. Praktisch wird ein didaktisches Modell entwickelt, das Frieds Gedicht als Ausgangspunkt für produktive Sprachhandlungen auf den Niveaustufen A2 bis B2 nutzt.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einem theoretischen Rahmen, der die Konzepte des literarischen Lernens und der produktionsorientierten Didaktik skizziert (Kapitel 2), folgt eine Analyse des Gedichts (Kapitel 3), die seine sprachlichen und thematischen Potenziale für den Unterricht herausarbeitet. Darauf aufbauend werden konkrete didaktische Modelle mit Schwerpunkt auf Sprachproduktion entwickelt (Kapitel 4), ergänzt durch ein exemplarisches Unterrichtsmodell (Kapitel 5). Abschließend werden die Chancen und Grenzen des Ansatzes diskutiert und eine Schlußfolgerung gezogen (Kapitel 6).

2. THEORETISCHER RAHMEN

Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist seit den 1980er Jahren ein zentrales Thema der Didaktik. Literatur wird längst nicht mehr nur als Zusatzmaterial oder landeskundlicher Beleg betrachtet, sondern als Ressource, die sprachliches Lernen, ästhetische Erfahrung und kulturelle Reflexion miteinander verbindet (Bredella 2002; Rösler 2012; Surkamp 2012). In jüngerer Zeit hat sich besonders die produktionsorientierte Perspektive durchgesetzt, die literarische Texte nicht in erster Linie hermeneutisch deutet, sondern sie als Ausgangspunkt für aktive

Sprachverwendung begreift (Hallet/Königs 2010; Bredella/Burwitz-Melzer 2004).

2.1 Literatur und literarisches Lernen im DaF-Unterricht

Das Konzept des literarischen Lernens betont, dass Lernende durch die Beschäftigung mit Literatur die Chance erhalten, Sprache nicht nur funktional, sondern auch kreativ und subjektiv zu erfahren (Bredella 2002; Öztürk und Balcı, 2019). Dabei geht es um mehr als Textverständnis: Literatur wird als Erfahrungsraum aufgefasst, der Mehrdeutigkeit zulässt, Emotionen anspricht und neue Sichtweisen eröffnet. Surkamp (2012) hebt hervor, dass gerade literarische Texte die Fähigkeit fördern, verschiedene Perspektiven sprachlich zu erfassen und zu gestalten.

Im DaF-Unterricht zeigt sich die besondere Eignung literarischer Texte darin, dass sie sowohl auf elementaren als auch auf fortgeschrittenen Niveaus eingesetzt werden können. Rösler (2012) betont, dass literarische Materialien dann besonders wirksam sind, wenn sie Lernende nicht nur rezeptiv aufnehmen, sondern auch produktiv nutzen. Dies gilt insbesondere für kurze lyrische Texte, deren reduzierte Form und klare Sprache Lernende zum Mitsprechen, Variieren und Weiterschreiben anregen.

2.2 Produktionsorientierte Literaturdidaktik

Mit dem Paradigmenwechsel hin zu kommunikativen und handlungsorientierten Lehrmethoden hat sich auch die Literaturdidaktik stark in Richtung Produktionsorientierung entwickelt. Bredella und Burwitz-Melzer (2004) fordern, Lernende nicht nur über Texte sprechen zu lassen, sondern sie selbst sprachlich produktiv werden zu lassen. Produktionsorientierung bedeutet somit, literarische Texte als Impulse für kreative Schreib- und Sprechaufgaben zu nutzen, die über reine Reproduktion hinausgehen.

Hallet und Königs (2010) betonen, dass literarische Texte in dieser Perspektive zweifach wirksam sind: Sie fördern einerseits literarische Kompetenz, indem Lernende ästhetische Strukturen erkennen und reflektieren, und sie stärken andererseits die Sprachkompetenz, indem sie zur aktiven Gestaltung eigener Texte anregen. Surkamp (2012) beschreibt die produktionsorientierte Arbeit mit Literatur als zentralen Weg, Motivation aufzubauen und nachhaltiges Sprachlernen zu ermöglichen.

Im türkischen Kontext ergänzt Koçak (2012), dass literarische Texte Lernende besonders motivieren können, da sie universelle Themen wie Liebe oder Angst aufgreifen und damit emotionale wie interkulturelle Lernprozesse anstoßen.

3. ANALYSE DES GEDICHTS *ES IST, WAS ES IST* VON ERICH FRIED

Das Gedicht *Es ist, was es ist* von Erich Fried erschien 1983 in dem Band *Es ist was es ist. Liebesgedichte* (Fried 1983). Es gilt als eines der bekanntesten deutschsprachigen Liebesgedichte des 20. Jahrhunderts und besticht durch seine sprachliche Einfachheit und klare rhetorische Struktur. Diese Eigenschaften machen den Text besonders geeignet für den Einsatz im DaF-Unterricht.

3.1 Formale und sprachliche Struktur

Das Gedicht ist in kurzen, repetitiven Versen verfasst, die einem festen Satzmuster folgen: „Es ist …, sagt …"

Dieses syntaktische Gerüst erzeugt hohe Verständlichkeit und eröffnet Möglichkeiten zur Variation. Wie Surkamp (2012) hervorhebt, erleichtern solche wiederholten Strukturen den Zugang zu literarischen Texten und unterstützen Lernende bei der produktiven Sprachverwendung.

Ein weiteres zentrales Merkmal ist der Parallelismus: Die wiederholte Verwendung derselben Satzstruktur in jedem Vers führt zu einer gleichförmigen Rhythmik, die die formale Geschlossenheit des Gedichts unterstreicht. Gleichzeitig entsteht durch die Antithese zwischen den skeptischen Stimmen (Vernunft, Angst, Erfahrung, Stolz) und der abschließenden Instanz der Liebe eine dramaturgische Spannung, die in der letzten Pointe aufgelöst wird. Diese klare Gegenüberstellung verdeutlicht, wie literarische Texte mit minimalen sprachlichen Mitteln starke semantische Effekte erzielen können (vgl. Kast/Neuner 1994).

Lexikalisch stützt sich das Gedicht auf hochfrequente, leicht zugängliche Wörter wie *Liebe, Vernunft, Angst, Erfahrung* und *Stolz*. Rösler (2012) betont, dass solche lexikalisch einfachen, aber semantisch gewichtigen Texte für den Fremdsprachenunterricht besonders geeignet sind, da sie einen niederschwelligen Einstieg ermöglichen.

3.2 Semantische Struktur und inhaltliche Dimension

In seiner inhaltlichen Dimension erscheint das Gedicht als vielstimmige Struktur, die verschiedene Sichtweisen kontrastiert: verschiedene Instanzen der menschlichen Erfahrung äußern sich mit teils widersprüchlichen Stimmen. Dieses Spannungsfeld ist kulturübergreifend nachvollziehbar. Koçak (2012) unterstreicht, dass literarische Texte im DaF-Unterricht gerade durch die Thematisierung universeller Erfahrungen motivierend wirken und Lernende zu sprachlicher Aktivität anregen.

Die Schlusspointe „Es ist, was es ist, sagt die Liebe“ bricht das etablierte Muster und verstärkt so die inhaltliche Aussage: Die Liebe entzieht sich rationaler Erklärung. Didaktisch eröffnet dieser Bruch eine Reflexionsmöglichkeit, bei der Lernende über Form und Inhalt gleichzeitig ins Gespräch kommen.

3.3 Didaktisches Potenzial: Das Gedicht als „Sprachschablone“

Das Gedicht eignet sich besonders, weil es als „Sprachschablone“ genutzt werden kann: Lernende übernehmen das syntaktische Muster und füllen es mit eigenen Inhalten. Auf A2-Niveau können Lernende das Muster imitieren und mit einfachen Vokabeln erweitern („Es ist schwer, sagt die Schule“). Auf B1-Niveau lassen sich kreativ neue Stimmen entwickeln, die persönliche Erfahrungen einbeziehen. Auf B2-Niveau ist eine Transformation in andere Textsorten (Dialog, Chat, Szene) möglich.

Solche produktionsorientierten Verfahren entsprechen den Prinzipien der aktuellen Literaturdidaktik und ermöglichen Lernenden, mit relativ wenig Sprachmaterial eigene Texte zu produzieren (vgl. Surkamp 2012; Hallet/Königs 2010).

4. DIDAKTISCHE MODELLIERUNG: PRODUKTIONSORIENTIERTE ARBEIT MIT FRIEDS GEDICHT

Die Betrachtung in Kapitel 3 hat gezeigt, dass Frieds Gedicht sich in besonderem Maße für eine produktionsorientierte Nutzung im DaF-Unterricht eignet. Im Folgenden wird ein Modell entwickelt, das exemplarisch zeigt, wie Lernende auf den Niveaustufen A2 bis B2 durch den Text zu eigener Sprachproduktion angeregt werden können. Dabei wird ein Methodenmix aus Lesen, Diskutieren, kreativem Schreiben und performativem Gestalten gewählt.

4.1 Lernziele

Ziel der Unterrichtseinheit ist es, Lernende nicht nur zum Textverständnis, sondern vor allem zu aktiver Sprachverwendung zu befähigen. Folgende Kompetenzen werden dabei gefördert:

- Sprachliche Kompetenz: Wiederholung und Variation syntaktischer Muster, Erweiterung des Wortschatzes um abstrakte Begriffe (*Liebe, Vernunft, Angst, Erfahrung, Stolz*).
- Pragmatisch-kommunikative Kompetenz: Entwicklung eigener Ausdrucksmöglichkeiten in schriftlicher und mündlicher Form.
- Ästhetische Kompetenz: Reflexion über sprachliche Gestaltungsmittel (Wiederholung, Parallelismus, Antithese).

- Interkulturelle Kompetenz: Diskussion unterschiedlicher Vorstellungen von Liebe, Vernunft und Emotionen in verschiedenen kulturellen Kontexten (vgl. Rösler 2012; Surkamp 2012; Hallet/Königs 2010)

4.2 Methodische Umsetzung

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in mehrere Phasen, die je nach Lernniveau unterschiedlich ausgebaut werden können. In Phase 3, die dem Bereich *Analyse und Sprachbewusstsein* gewidmet ist, liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit formalen und semantischen Aspekten des Gedichts. Auf der Niveaustufe A2 konzentrieren sich die Lernenden zunächst auf das Herausarbeiten des wiederkehrenden Satzmusters „Es ist …, sagt …", wodurch ihnen eine klare sprachliche Struktur bewusst wird. Auf B1-Niveau rückt anschließend die Identifikation von Gegensätzen in den Vordergrund, die gemeinsam diskutiert und hinsichtlich ihrer Wirkung reflektiert werden. Lernende auf B2-Niveau setzen sich schließlich mit dem Bruch im letzten Vers auseinander und erörtern dessen poetische Funktion im Gesamtkontext des Gedichts.

In Phase 4, die den *Produktionsaufgaben* gewidmet ist, werden die Lernenden systematisch zu eigener Sprachgestaltung angeregt. Auf der Stufe A2 steht zunächst das Einsetzen neuer Wörter in das Satzmuster „Es ist …, sagt …" im Mittelpunkt, wodurch die Lernenden mit einfachen Mitteln eigene Verse bilden können. Auf B1-Niveau erweitern die Lernenden diese Basis, indem sie kreative Strophen zu selbstgewählten Themen wie Schule, Freundschaft oder Zukunft entwickeln. Lernende auf B2-Niveau schließlich gehen über die reine Nachahmung hinaus, indem sie das Satzmuster in andere Textsorten transformieren – etwa in Form eines Chatverlaufs, eines Dialogs oder einer kurzen Szene – und es zudem ironisch brechen, um Sprache spielerisch und reflektiert einzusetzen (vgl. Koçak 2012; Bredella/Burwitz-Melzer 2004).

In Phase 5, die der *Reflexion und dem interkulturellen Vergleich* dient, setzen sich die Lernenden mit den kulturellen Dimensionen des Themas auseinander. Sie vergleichen, welche Gegensätze und Zuschreibungen in ihren Herkunftskulturen mit zentralen Begriffen wie etwa Liebe verbunden sind, und diskutieren dabei Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten. Auf diese Weise wird sichtbar, inwiefern bestimmte Aspekte universell verständlich erscheinen und welche Elemente stärker kulturell bedingt sind. Damit wird das Gedicht zu einem Ausgangspunkt, um interkulturelle Lernprozesse anzuregen und kulturelle Sensibilität zu fördern (vgl. Europarat 2020; Surkamp 2014).4.3 Begründung des Modells.

Das hier vorgestellte Modell folgt den Prinzipien der Handlungs- und Produktionsorientierung (Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Hallet/Königs 2010). Es verbindet rezeptive und produktive Phasen miteinander, wobei die sprachliche Produktion im Vordergrund steht. Durch den Einsatz von kreativen Aufgaben wird nicht nur die aktive Sprachverwendung gefördert, sondern zugleich die Motivation der Lernenden gesteigert. Koçak (2012) hebt hervor, dass literarische Texte durch ihre emotionale und ästhetische Dimension eine besonders starke Lernwirksamkeit entfalten. Diese Beobachtung bestätigt sich gerade an Frieds Gedicht, das mit minimalen sprachlichen Mitteln universelle Themen aufgreift und damit ideale Anlässe für Sprachproduktion bietet.

5. EXEMPLARISCHES UNTERRICHTSMODELL: FOKUS PRODUKTION

Das Gedicht *Es ist, was es ist* von Erich Fried (1983) wird in diesem Modell ausschließlich als **Sprachimpuls für produktive Aufgaben** genutzt. Ziel ist es, Lernende unterschiedlicher Niveaustufen zu kreativer Sprachverwendung zu motivieren und ihnen durch die klare Satzstruktur des Gedichts eine sichere Grundlage für eigene Texte zu bieten.

5.1 Lernziele

Die Arbeit mit Gedichten im Fremdsprachenunterricht verfolgt mehrere ineinandergreifende Zielsetzungen. Ein zentrales Anliegen ist die Förderung der Sprachproduktion, indem Lernende das Satzmuster „Es ist …, sagt …“ aktiv anwenden und in eigenen Texten variieren. Gleichzeitig wird ihre Kreativität angeregt, wenn sie neue Verse, Strophen oder auch alternative Textsorten gestalten. Hinzu kommt die Dimension der Performanz, die durch das Vortragen, Inszenieren oder gemeinschaftliche Lesen eigener Texte eine besondere ästhetische und kommunikative Qualität erhält. Schließlich eröffnet die Beschäftigung mit Gegensätzen und Symbolen die Möglichkeit zur interkulturellen Reflexion, indem universelle Erfahrungen einerseits und kulturell geprägte Zuschreibungen andererseits thematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Surkamp 2012; Koçak 2012).

5.2 Differenzierung nach Niveaustufen

Niveau A2: Einstieg in die Sprachproduktion

Ziele: Sicherer Umgang mit dem Satzmuster, Erweiterung des Grundwortschatzes, einfache eigene Texte.

Aufgabenvarianten:

- Wortschatzlisten nutzen: Die Lehrkraft stellt eine Liste einfacher Substantive zur Verfügung (*Haus, Schule, Sonne, Hund, Mutter*). Lernende füllen diese in das Muster ein:

„Es ist kalt, sagt der Winter .Es ist schwer, sagt die Prüfung. Es ist, was es ist, sagt die Erfahrung."

Fokus: Einfache Wortschatzproduktion, sichere Satzbildung.

"Es ist hell, sagt die Sonne. Es ist warm, sagt das Haus. Es ist, was es ist, sagt der Tag."

- Partnerarbeit: Lernende erfinden gemeinsam kleine Dialoge aus 2–3 Sätzen.
  Beispiel:
  A: „Es ist langweilig, sagt das Buch."
  B: „Es ist spannend, sagt der Film. Es ist, was es ist, sagt der Augenblick."
- Ministrophe: Am Ende gestalten Lernende aus 3–4 Sätzen eine eigene kleine Strophe.

Niveau B1: Kreatives Strophenschreiben

Ziele: Anwendung bekannter Wortfelder, Ausdruck persönlicher Erfahrungen, Erkennen semantischer Gegensätze.

Aufgabenvarianten:

- Themenbezogene Strophen: Lernende schreiben neue Strophen zu Bereichen wie *Freundschaft, Schule, Familie, Zukunft, Freizeit*.
- Gegensätze betonen: Lernende überlegen jeweils zwei gegensätzliche Zuschreibungen:
  „Es ist kalt, sagt der Winter. / Es ist heiß, sagt der Sommer. / Es ist, was es ist, sagt das Jahr."
- „Es ist dunkel, sagt die Nacht. / Es ist hell, sagt die Sonne. / Es ist, was es ist, sagt die Zeit."
- „Es ist langsam, sagt die Schildkröte. / Es ist schnell, sagt das Auto. / Es ist, was es ist, sagt der Weg."
- Variante „Gefühle": Jeder Lernende wählt ein Gefühl (*Angst, Hoffnung, Freude*) und schreibt 2–3 Verse dazu.

" Es ist schwer, sagt die Prüfung..Es ist lang, sagt der Weg. Es wird besser, sagt die Hoffnung."

„Es ist bunt, sagt der Sommer.. Es ist laut, sagt die Musik. Es bleibt hell, sagt die Freude."

„Es ist leer, sagt die Straße.Es ist spät, sagt die Uhr..Es vergeht nicht, sagt die Angst.“

Niveau B2

- Lernende transformieren das Muster in andere Textsorten:

WhatsApp-Chat zwischen „Mut“ und „Vernunft“

WhatsApp-Chat (B2)
Mut: Es ist neu
Vernunft: Es ist riskant
Mut: Es ist wichtig.
Vernunft: Es ist zu gefährlich
Mut: Es wird besser
Vernunft: Es ist unsicher
Mut: Es ist, was es ist.

Ironische Brechung des Musters:

“ Es ist lecker, sagt die Pizza. Es ist kalt, sagt das Getränk. Es ist zu spät, sagt die Diät.“

“Es ist köstlich, sagt die Spaghetti..Es ist süß, sagt der Kuchen. Es ist, was es ist, sagt der Hunger.“

“ Es ist Montag, sagt der Wecker. Es ist langweilig, sagt die Schule. Es ist egal, sagt das Bett.“

Die exemplarisch dargestellten Aufgabenvarianten verdeutlichen, wie Gedichte in unterschiedlichen Lernkontexten produktiv genutzt werden können. Aus diesen Überlegungen lässt sich im Folgenden eine zusammenfassende Schlussfolgerung ableiten.

6. SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Gedichte im Fremdsprachenunterricht ein besonderes didaktisches Potenzial entfalten können. Als kurze, verdichtete Texte, die häufig mit Wiederholungen, rhythmischen Strukturen und prägnanten Bildern arbeiten, bieten sie Lernenden sowohl sprachliche Orientierung als auch kreative Spielräume. Damit sind sie geeignet, Sprachlernprozesse auf unterschiedlichen Niveaustufen produktiv zu unterstützen.

Von zentraler Bedeutung ist jedoch, dass Gedichte nicht isoliert und rein rezeptiv behandelt werden, sondern in methodisch reflektierte

Unterrichtskonzepte eingebettet sind. Erst durch eine passende methodische Aufbereitung und den Einsatz produktionsorientierter Verfahren werden Lernende dazu befähigt, eigene Sprachhandlungen zu entwickeln, kreativ mit Mustern umzugehen und individuelle Ausdrucksformen zu erproben. Während auf niedrigeren Niveaustufen einfache Muster und lexikalisch zugängliche Strukturen im Vordergrund stehen, eröffnen sich auf höheren Stufen Möglichkeiten zur kreativen Transformation, zur ironischen Brechung und zur interkulturellen Reflexion.

Aus didaktischer Perspektive verdeutlicht dies, dass Gedichte nicht als „Zusatzmaterial" oder rein illustrativer Text verstanden werden sollten, sondern als Impulsgeber für aktives Sprachhandeln. Sie ermöglichen einen Unterricht, der sprachliche Kompetenz mit ästhetischem Lernen und kultureller Sensibilisierung verbindet.

Für die Praxis lässt sich daraus ableiten, dass die Integration lyrischer Texte in den Fremdsprachenunterricht dann besonders fruchtbar ist, wenn sie auf der Basis klarer didaktischer Prinzipien erfolgt: Sprachproduktion, Kreativität, Subjektorientierung und interkulturelle umu die Forschung wiederum ergeben sich Anschlussfragen, wie etwa die systematische Untersuchung produktionsorientierter Methoden mit lyrischen Texten, die Wirkung von kreativen Brechungen auf die Sprachentwicklung oder die Relevanz von Gedichten in heterogenen, mehrsprachigen Lerngruppen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Gedichte – bei sorgfältiger Auswahl und methodisch fundierter Aufbereitung – ein effektives Medium darstellen, um sprachliches Lernen, kreative Ausdrucksprozesse und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht miteinander zu verbinden.

LITERATURVERZEICHNIS

Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen.* Tübingen: Narr.

Bredella, L.; Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik.* Tübingen: Narr.

Europarat (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Fried, E. (1983). *Es ist was es ist. Liebesgedichte.* Berlin: Wagenbach.

Hallet, W.; Königs, F. G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Kast, B.; Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin: Langenscheidt.

Koçak, M. (2012). „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht.“ *EKEV Akademi Dergisi*, 16(50), 245–259.

Öztürk, A.O.& Balcı, U. (2019). Ein Unterrichtskonzept zur Anwendung der Türkischen Migrantenliteratur im DaF-Unterricht. In: *Schriften zur Sprache und Literatur III* (Hrsg. von Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk und Ergün Serindağ). London: Ijopec Publication. 263-272.

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Stuttgart/Weimar: Metzler.

Surkamp, C. (2012). *Literatur im DaF-/DaZ-Unterricht: Grundlagen – Konzepte – Methoden*. Stuttgart: Klett.

Surkamp, C. (2014). „Literarisches Lernen und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(2), 34–48.

LEKTÜREARBEIT IM DAF-UNTERRICHT: SPRACHLICHE UND INTERKULTURELLE LERNPOTENZIALE

Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ndemiryay@comu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Literarische Texte nehmen im DaF-Unterricht eine zunehmend wichtige Rolle ein. Sie ermöglichen nicht nur den Erwerb sprachlicher Strukturen, sondern eröffnen Lernenden auch Zugänge zu kulturellen, ästhetischen und emotionalen Dimensionen von Sprache. Jugendliteratur ist hierbei besonders wertvoll, da sie Lebensrealitäten aufgreift, die für Jugendliche und junge Erwachsene unmittelbar nachvollziehbar sind (vgl. Hallet 2010; Rösler 2012).

Die Cornelsen-Lektüre 'Die Entscheidung' (Reihe „Großstadtgeschichten“, Niveaustufe A2/B1) erzählt die Geschichte von Amelie, die zwischen Ausbildung, erster Liebe und familiären Konflikten ihren Weg sucht. Die narrative Nähe zu den Erfahrungen von Lernenden macht die Lektüre zu einem vielversprechenden Medium für Sprachvermittlung und interkulturelles Lernen.

Ziel dieses Artikels ist es, anhand von 'Die Entscheidung' die sprachdidaktischen Potenziale, die Möglichkeiten des interkulturellen Lernens sowie motivationale Aspekte herauszuarbeiten. Textbelege dienen als Grundlage, um die Analyse zu verankern und zugleich konkrete didaktische Anknüpfungspunkte zu zeigen.

2. LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

Literatur gilt als „dritter Ort“ (Krumm 2011), an dem Lernende Sprache nicht nur systematisch, sondern auch in ihrer kulturellen Einbettung erfahren. Spinner (2006) spricht vom „literarischen Lernen“, das durch die Mehrdeutigkeit und Offenheit literarischer Texte die Reflexionsfähigkeit von Lernenden stärkt.

Im DaF-Unterricht ermöglichen literarische Texte den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten in authentischen Kommunikationskontexten. Während Lehrbücher oft standardisierte Dialoge bieten, konfrontiert Literatur Lernende mit komplexeren Sprachhandlungen: Streitgesprächen, Rechtfertigungen, Erklärungen oder Gefühlsäußerungen.

2.1 Interkulturelles Lernen

Byram (1997) definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und handlungsfähig zu bleiben. Literarische Texte können solche Prozesse in Gang setzen, indem sie Figuren in kulturell spezifischen Alltagssituationen zeigen.

In der Lektüre 'Die Entscheidung' treten Themen wie Familienmodelle, berufliche Orientierungen und Beziehungsnormen auf. Diese sind universell, erscheinen aber im deutschen Kontext spezifisch kodiert. Die Lernenden sind eingeladen, eigene Erfahrungen im Vergleich einzubringen.

2.2 Motivation und Leseförderung

Authentische Lebenssituationen und identifikationsstarke Figuren steigern die Motivation im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hallet 2010). Der narrative Spannungsbogen – von der ersten Liebe bis zur Trennung, von beruflichen Krisen bis zum offenen Ende – motiviert Lernende zum Weiterlesen und erzeugt damit intensive Sprachkontakte.

2.3 Szenisches Lernen

Szenisches Lernen ist ein didaktischer Ansatz, der literarische Texte durch performative Verfahren erschließt. Lernende treten dabei in Rollen, improvisieren Dialoge, inszenieren Szenen oder gestalten alternative Handlungsverläufe. Dadurch wird Sprache nicht nur rezeptiv verstanden, sondern produktiv handelnd umgesetzt (vgl. Schewe 1993; Hallet 2010). Im DaF-Unterricht fördert szenisches Lernen besonders die mündliche Ausdrucksfähigkeit, die Empathie mit Figuren sowie die Reflexion über

3. INHALTLICHE DARSTELLUNG DER HANDLUNG

Amelie lernt im Urlaub auf Ibiza Daniel kennen. Die Beziehung entwickelt sich schnell, doch Hanna, ihre beste Freundin, warnt sie. Zurück in Berlin beginnt Amelie eine Ausbildung in einer Zahnarztpraxis. Dort trifft sie auf Dr. Lücke-Wurzel, der sie freundlich aufnimmt, und Frau Dunkel, die ihr feindselig begegnet („Frau Dunkel verweigerte ihr sogar den Handschlag.“ – S. 13, Kap. 3). Parallel intensiviert sich die Beziehung zu Daniel, der ihr bald einen Wohnungsschlüssel überlässt. („Amelie konnte es kaum glauben: Sie hielt den Schlüssel in der Hand.“ – Kap. 4).

Die Konflikte spitzen sich zu: Amelie wird in der Praxis ungerecht behandelt, Daniels Verhalten wird zunehmend verdächtig, und Amelie fühlt sich überfordert. Bei ihrer Großmutter findet sie Trost. Schließlich trennt sie sich von Daniel.

Die Intrigen von Frau Dunkel werden aufgedeckt, Amelie gewinnt an Stabilität. Weihnachten verbringt sie im Kreis der Familie – bis Daniel plötzlich wieder auftaucht („Kurz vor 22 Uhr klingelte es. Draußen im Schnee stand Daniel." – Kap. 12).

4. SPRACHDIDAKTISCHE POTENZIALE

Bevor konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten betrachtet werden, ist es sinnvoll, zunächst die sprachlichen Potenziale der Lektüre in den Blick zu nehmen. *Die Entscheidung* eröffnet Lernenden zahlreiche Gelegenheiten, Wortschatz und grammatische Strukturen in authentischen Kontexten zu erschließen und kommunikativ zu erproben. Im Folgenden sollen diese sprachdidaktischen Möglichkeiten systematisch dargestellt werden.

4.1 Wortschatzfelder und Redemittel

Die Lektüre deckt verschiedene lexikalische Bereiche ab, die für jugendliche DaF-Lernende relevant und unmittelbar nutzbar sind:

Gefühle und Beziehungen:

- „Amelie gesteht, dass sie sich in Daniel verliebt hat. Sie schwärmte von seinen Augen, seinem Lächeln, seiner Stimme." (Kap. 2))
- „Amelie fühlte sich hintergangen, enttäuscht und verletzt." (Kap. 10)
- „Zwischen Amelie und Hanna kam es zu einem Streit." (Kap. 6)

→ Redemittel für Emotionen (‚verliebt sein', ‚enttäuscht sein', ‚sich streiten') können direkt in Rollenspielen oder Schreibaufgaben angewendet werden.

Beruf und Ausbildung:

- „Amelie musste die Instrumente für die Operation vorbereiten." (Kap. 5)
- „Dr. Lücke-Wurzel begrüßte sie freundlich in der Praxis." (Kap. 3)
- „Frau Dunkel übertrug ihr die Verantwortung für die Operationsinstrumente." (Kap. 5)

→ Hier wird berufsspezifischer Wortschatz aus dem medizinischen Bereich eingeführt (‚Instrumente sterilisieren', ‚Praxis', ‚Operationstag').

- *Familie und Generationen:*

- „Die Eltern machten ihr klar, dass die ‚Hotel-Mama-Zeit' vorbei sei." (Kap. 6)
- „‚Du musst deinen eigenen Weg gehen, Amelie', sagte die Großmutter sanft." (Kap. 10)

→ Lernende können Redemittel wie ‚jemanden unterstützen', ‚Verantwortung übernehmen' oder ‚sich abgrenzen' kennenlernen.

Konflikt- und Streitkultur:

- „Als sie beim Chef nachfragen wollte, wurde sie von ihm laut zurechtgewiesen.“ (Kap. 5)

- „Hanna warnte: ‚Er ist acht Jahre älter als du.‘“ (Kap. 2)

→Besonders wichtig sind sprachliche Handlungen wie Ermahnen, Warnen, Rechtfertigen, die sich in Alltagssituationen leicht übertragen lassen.

- *Alltagskommunikation und Medien:*

- „Amelie schrieb ihren Eltern eine SMS, dass sie erst am nächsten Abend nach Hause komme.“ (Kap. 4)

- „Sie suchte bei Facebook nach Informationen über Daniel.“ (Kap. 4)

→Lernende erhalten Redemittel für digitale Kommunikation (‚eine Nachricht schreiben‘, ‚im Internet recherchieren‘), die im jugendlichen Alltag sehr präsent sind.

- *Freizeit und soziale Kontakte:*

- „Daniel überredete Amelie, mit zu einer Party zu gehen.“ (Kap. 9)
- „Auf der Party fühlte sie sich unwohl, einige Gäste erschienen ihr merkwürdig.“ (Kap. 9)

→Themen wie Ausgehen, Feiern, Freundeskreis ermöglichen lexikalische Erweiterungen im Bereich Freizeitgestaltung.

Aus der Lektüre *Die Entscheidung* lassen sich mindestens sechs zentrale Wortschatzfelder ableiten: Gefühle und Beziehungen, Beruf und Ausbildung, Familie und Generationen, Konflikte und Streit, Alltagskommunikation und Medien sowie Freizeit und soziale Kontakte. Diese Bandbreite macht den Text besonders wertvoll für den aufgabenorientierten DaF-Unterricht, da Lernende den Wortschatz nicht isoliert, sondern in narrativen Zusammenhängen kennenlernen und in eigenen Sprachhandlungen anwenden.

4.2 Grammatikalische Strukturen

Die Lektüre bietet vielfältige grammatische Strukturen, die für DaF-Lernende auf A2/B1-Niveau besonders relevant sind.

Modalverben im Alltag und Beruf

„Du musst pünktlich sein.“ (Kap. 3)

„Frau Dunkel übertrug ihr die Verantwortung für die Operationsinstrumente, die Amelie sorgfältig vorbereiten sollte.“ (Kap. 5)

Lernende üben Modalverben wie müssen, sollen, dürfen in realistischen Kontexten (Arbeitswelt, Regeln, Erwartungen).

Tempusgebrauch: Perfekt und Präteritum

„Amelie hat sich in Daniel verliebt.“ (Kap. 2, Erzählung im Perfekt)

„Er wunderte sich, warum Amelie nicht direkt studiert hatte.“ (Kap. 3, Erzählung im Präteritum)

Der Text wechselt zwischen Perfekt (gesprochensprachlich) und Präteritum (narrativ), wodurch Lernende beide Tempora in authentischer Kombination erleben.

Indirekte Rede in Konfliktsituationen

„Hanna fragte, ob Amelie wirklich die Nacht bei Daniel verbracht habe.“ (Kap. 2)

„Der Zahnarzt erklärte, dass die Handschuhe in der Tasche gefehlt hätten.“ (Kap. 7)

Lernende üben Konjunktiv I/II in der indirekten Rede und festigen Strukturen für mündliche und schriftliche Berichte.

Konjunktionen und Nebensätze

„Amelie war erschöpft, weil sie die ganze Nacht kaum geschlafen hatte.“ (Kap. 8)

„Obwohl Hanna skeptisch war, folgte sie Amelie schließlich.“ (Kap. 6) Typische Konnektoren (weil, obwohl, dass, ob) können gezielt als Grammatikschwerpunkt aufgegriffen werden.

Final- und Kausalsätze

„Daniel weckte sie, damit sie keinen Sonnenbrand bekam.“ (Kap. 1)

„Sie blieb bei Daniel, weil sie sich geborgen fühlte.“ (Kap. 4)

Lernende erweitern ihre Ausdrucksmöglichkeiten, indem sie Ursachen und Zwecke differenziert formulieren.

Konjunktiv II in hypothetischen Aussagen

„Wenn ich besser gelernt hätte, wäre die Arbeit nicht so schlecht ausgefallen.“ (Kap. 9, innere Reflexion Amelies)

Hier eröffnet die Lektüre Möglichkeiten für kontrafaktische Bedingungssätze, die Lernende in eigenen Reflexionen produktiv nachbilden können.

Damit zeigt *Die Entscheidung*, wie literarische Texte nicht nur Wortschatz, sondern auch ein breites Spektrum an grammatischen Strukturen in funktionalem Kontext bereitstellen – ein klarer Vorteil gegenüber isolierten Lehrbuchübungen.

5. INTERKULTURELLES LERNEN

Die Lektüre *Die Entscheidung* bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für interkulturelle Vergleiche. Sie thematisiert Lebensbereiche, die in allen Kulturen bedeutsam sind – etwa Familie, Partnerschaften, Ausbildung oder Freundschaft –, zugleich aber in unterschiedlichen Gesellschaften ganz verschieden ausgestaltet werden. Damit eröffnet der Text Lernenden die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit den dargestellten Szenen zu kontrastieren und Gemeinsamkeiten wie Unterschiede bewusst wahrzunehmen. Gerade diese Spannung zwischen universellen Themen und kulturspezifischer Ausprägung macht den Text für interkulturelles Lernen besonders ergiebig.

Familienmodelle

„Die Eltern machten ihr klar, dass die ‚Hotel-Mama-Zeit' vorbei sei." (Kap. 6)

„Du musst deinen eigenen Weg gehen, Amelie', sagte die Großmutter sanft." (Kap. 10)

Vergleiche mit anderen Kulturen: In welchen Ländern leben Jugendliche länger bei den Eltern? Welche Rolle spielen Großeltern in Übergangssituationen?

Ausbildungssystem

„Amelie erklärte, dass ihr Notendurchschnitt nicht gut genug war, um sofort zu studieren." (Kap. 3)

„Frau Dunkel übertrug ihr die Verantwortung für die Operationsinstrumente." (Kap. 5)

→ Einstieg in Diskussionen über das duale Ausbildungssystem, Unterschiede zu rein schulischen oder universitären Ausbildungsgängen in den Herkunftsländern.

Beziehungsnormen

„Hanna warnte: ‚Er ist acht Jahre älter als du.'" (Kap. 2)

„Schließlich gestand Daniel, dass er mit einer Kommilitonin namens Jenny verabredet ist." (Kap. 10)

→Gesprächsanlässe über Altersunterschiede in Partnerschaften, Erwartungen an Treue und Ehrlichkeit in verschiedenen Kulturen.

Arbeitswelt und Autorität

„Als sie beim Chef nachfragen wollte, wurde sie von ihm laut zurechtgewiesen." (Kap. 5)

„Eva kritisierte, dass Frau Dunkel die neuen Mitarbeiterinnen absichtlich schlecht einarbeitet." (Kap. 7)

→Diskussion über Arbeitsklima, Hierarchien und Teamarbeit in verschiedenen Ländern.

6. MOTIVATION UND IDENTIFIKATION

Die Identifikationsmöglichkeiten sind hoch, da Amelie in Situationen gezeigt wird, die viele Lernende aus ihrem eigenen Leben kennen:

Erste Liebe und Unsicherheit

„Amelie gesteht, dass sie sich in Daniel verliebt hat." (Kap. 2)

„Sie konnte es kaum glauben: Daniel gab ihr einen Wohnungsschlüssel." (Kap. 4)

→Lernende können über eigene Erfahrungen mit Vertrauen und Unsicherheit sprechen.

Krisen und Enttäuschungen

„Amelie fühlte sich hintergangen, enttäuscht und verletzt." (Kap. 10)

„Sie wusste, dass es so nicht weitergehen konnte." (Kap. 9)

→Texte regen zum Austausch über Strategien im Umgang mit Enttäuschungen an.

Selbstständigkeit und Verantwortung

„Die Eltern machten ihr klar, dass sie Verantwortung übernehmen müsse." (Kap. 6)

„Amelie beschloss, mit Daniel über ihre Sorgen zu sprechen." (Kap. 9) Anlass, über Erwachsenwerden, Verantwortung und Selbstbestimmung zu diskutieren.

Narrative Spannung und offenes Ende

„Kurz vor 22 Uhr klingelte es. Draußen im Schnee stand Daniel.“ (Kap. 12) Lernende sind motiviert, alternative Enden zu schreiben oder ihre Meinung zu äußern: Soll Amelie Daniel noch eine Chance geben?

7. DIDAKTISCHE UMSETZUNG

Die Lektüre *Die Entscheidung* eignet sich hervorragend für einen mehrphasigen Einsatz im DaF-Unterricht. Dabei können unterschiedliche Fertigkeiten (Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören) integriert und sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen gefördert werden.

7.1 Vor dem Lesen:

Wortschatzarbeit: Einführung zentraler Begriffe zu den Themen „Liebe/Beziehungen“ und „Ausbildung/Beruf“. Methoden: Wortigel, Mindmap oder digitale Tools. Fortgeschrittene Lernende formulieren eigene Beispielsätze, schwächere Lernende ordnen Begriffe Bildern zu.

Erwartungsgespräch: Leitfragen wie „Welche Entscheidungen habt ihr in eurem Leben schon treffen müssen?“ oder „Welche Konflikte kennt ihr aus Familie, Freundschaft oder Beruf?“ schaffen emotionale Nähe zum Thema.

7.2 Während des Lesens:

Lesetagebuch: Lernende schreiben nach jedem Kapitel kurze Einträge mit drei Leitfragen: (1) Was ist passiert? (2) Wie fühlte sich Amelie? (3) Wie hätte ich reagiert?

Arbeit mit Zitaten: Lernende markieren im Text Sätze, die sie besonders bewegen, und diskutieren deren Bedeutung.

Rollenspiele: Streitgespräch Amelie–Hanna (Kap. 2/6), Mitarbeitergespräch Amelie–Frau Dunkel (Kap. 5). Lernende übernehmen Figurenrollen und üben emotionale Sprache.

7.3 Nach dem Lesen:

Kreatives Schreiben: „Schreibe ein alternatives Ende. Wie geht die Geschichte weiter, nachdem Daniel vor der Tür steht?“ Varianten: innerer Monolog, Brief, SMS.

Rollenspiele und Simulationen: Mitarbeitergespräch mit Dr. Lücke-Wurzel. Lernende spielen alternative Lösungen durch.

Interkultureller Vergleich: „Vergleicht Amelies Situation mit Ausbildungswegen und Familienbeziehungen in eurem Heimatland.

7.4 Szenisches Lernen

Neben klassischen Formen der Textarbeit bietet 'Die Entscheidung' zahlreiche Anlässe für szenisches Lernen:

Rollenspiel der Auseinandersetzung zwischen Amelie und Frau Dunkel (Kap. 5), mit verschiedenen Lösungsansätzen („konfrontativ vs. kooperativ“).

- Szenische Fortsetzungen: Das offene Ende (Kap. 12: „Draußen im Schnee stand Daniel.“) kann durch eigene Dialoge weitergeführt und in Kleingruppen gespielt werden.

- Perspektivwechsel: Lernende inszenieren eine Szene einmal aus Amelies Sicht und dann aus Daniels Sicht. Dadurch wird die Mehrperspektivität literarischer Figuren erfahrbar.

Diese Verfahren ermöglichen es, Lesen, Sprechen und interkulturelle Reflexion zu verbinden und Lernende aktiv und kreativ einzubeziehen.

8. DISKUSSION

Die Analyse von der Lektüre zeigt, dass sie sowohl didaktische Chancen als auch gewisse Grenzen für den DaF-Unterricht aufweist.

8.1 Didaktische Potenziale

Sprachliche Zugänglichkeit:
Die Lektüre bewegt sich auf A2/B1-Niveau und verwendet überwiegend alltagsnahe Strukturen. Beispiel: „Du musst pünktlich sein.“ (Kap. 3). Solche einfachen Sätze erleichtern den Einstieg und machen Grammatikphänomene wie Modalverben funktional erlebbar.

Thematische Relevanz:
Themen wie Liebe, Freundschaft, Ausbildung und Familie sind universell und für Jugendliche leicht anschlussfähig. So etwa die Szene, in der Amelies Eltern erklären, dass die „Hotel-Mama-Zeit“ vorbei sei (Kap. 6). Hier knüpft der Text an reale Übergangserfahrungen im Jugendalter an. Amelie als Protagonistin repräsentiert die Unsicherheit junger Menschen auf dem Weg ins Erwachsenenleben. Der narrative Spannungsbogen – von der ersten Liebe bis zum offenen Ende – hält die Lesemotivation aufrecht.

Förderung interkultureller Kompetenz:

Unterschiedliche Familien- und Ausbildungskonzepte regen zu interkulturellen Vergleichen an. Beispiel: „Amelie erklärte, dass ihr Notendurchschnitt nicht gut genug war, um sofort zu studieren.“ (Kap. 3). Für Lernende aus anderen Bildungssystemen eröffnet dies Reflexionsräume über Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

8.2 Kritische Reflexionspunkte im Unterrichtseinsatz

Neben den didaktischen Potenzialen weist die Lektüre auch bestimmte Grenzen auf, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Besonders zu berücksichtigen sind dabei zum einen die kulturelle Begrenztheit der dargestellten Alltags- und Familienmodelle, die eine vorsichtige didaktische Rahmung erfordert, und zum anderen die thematische Sensibilität bestimmter Inhalte, die in unterschiedlichen kulturellen Kontexten unterschiedlich wahrgenommen werden können.

- *Kulturelle Begrenztheit:*

Der Text spiegelt primär deutsche Alltags- und Familienmodelle wider. Ohne didaktische Rahmung könnten Lernende Gefahr laufen, dies als „typisch deutsch" zu verallgemeinern. Aufgabe der Lehrkraft ist es, hier interkulturelle Vergleichsperspektiven aktiv zu öffnen.

- *Thematische Sensibilität:*

Manche Themen (z. B. Liebesbeziehungen, familiäre Konflikte) können in bestimmten kulturellen Kontexten sensibel oder gar tabuisiert sein. Lehrkräfte müssen sensibel abwägen, wie sie Diskussionen einleiten und wie viel Raum für persönliche Offenheit geschaffen wird.

Diese Grenzen zeigen, dass der Einsatz der Lektüre einer sorgfältigen didaktischen Rahmung bedarf. Besonders die Rolle der Lehrkraft ist entscheidend: Sie muss einerseits mögliche sprachliche und kulturelle Barrieren aufgreifen und bearbeiten, andererseits aber auch Räume für kritische Reflexion öffnen.

9. AUSBLICK

Die Analyse hat gezeigt, dass Die Entscheidung exemplarisch verdeutlicht, wie literarische Texte im DaF-Unterricht als integratives Medium eingesetzt werden können. Die Lektüre verbindet in besonderer Weise drei zentrale Dimensionen des Fremdsprachenlernens: Sprachvermittlung, interkulturelles Lernen und Motivation.

Sprachvermittlung:

Anhand zahlreicher alltagsnaher Szenen wird ein funktionaler Wortschatz zu den Bereichen Gefühle, Ausbildung, Familie und Konflikte eingeführt. Grammatikalische Strukturen wie Modalverben, Tempusgebrauch, indirekte Rede oder Nebensätze erscheinen in authentischen Kontexten und ermöglichen so einen handlungsorientierten Erwerb.

Interkulturelles Lernen:

Die Darstellung von Familienmodellen, Ausbildungssystem und Beziehungsnormen eröffnet produktive Vergleichsperspektiven. Lernende können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihren eigenen kulturellen Erfahrungen und den im Text dargestellten Situationen reflektieren. Damit leistet die Lektüre einen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit im Sinne von Byram et al. (2002).

Motivation:

Die Nähe der Themen zur Lebenswelt Jugendlicher, die Identifikationsmöglichkeiten mit der Protagonistin Amelie und die narrative Spannung (insbesondere das offene Ende) fördern Leselust und kreative Sprachproduktion. Durch Aufgaben wie Rollenspiele, Debatten oder kreatives Schreiben wird die Motivation zusätzlich gestärkt.

Die Analyse legt nahe, dass die Integration von Jugendliteratur im DaF-Unterricht weiter ausgebaut werden sollte. Weitere Untersuchungen könnten sich darauf konzentrieren, wie Lernende selbst den Einsatz solcher Lektüren erleben, welche rezeptiven und produktiven Kompetenzen sie im Detail fördern, und wie digitale Ergänzungen (z. B. Lesetagebuch-Apps oder Online-Diskussionen) die Wirkung noch verstärken können.

Damit wird deutlich, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht als bloßes Zusatzmaterial, sondern als integraler Bestandteil eines modernen, kompetenzorientierten Unterrichts zu verstehen ist.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur:

Baumgarten, C., & Borbein, V. (2012). *Die Entscheidung*. Cornelsen Verlag.

Sekundärliteratur:

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe.

Hallet, W. (2010). *Literaturdidaktik*. Schöningh.

Krumm, H.-J. (2011). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. UTB.

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Metzler.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch, 200*, 6–16.

EINE AKTIONSFORSCHUNG ZUR LEISTUNGSBEWERTUNG SCHRIFTLICHER TEXTPRODUKTE VON DAF-LERNENDEN IN UNIVERSITÄREN VORBEREITUNGSKLASSEN

Kader AKSOY
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi
kaderaksoy@uludag.edu.tr

Handan KÖKSAL
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi
handankoksal@trakya.edu.tr

1. EINLEITUNG

Durch die Globalisierung hat das Erlernen von Fremdsprachen in der Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen. Denn das Fremdsprachenlernen fördert sowohl die persönliche als auch die berufliche Entwicklung und eröffnet neue Perspektiven. Die deutsche Sprache gehört zu den am häufigsten gewählten Sprachen, weil Deutsch eine der wichtigsten Sprachen in der Wissenschaft ist, insbesondere in den Bereichen Ingenieurwissenschaften, Medizin und Literatur. Darüber hinaus werden Studiengänge wie Germanistik, Deutschlehrerausbildung und Translationswissenschaft in der Türkei an vielen Universitäten angeboten. Die Studierenden können erst dann an ihrem eigentlichen Studiengang teilnehmen, wenn sie über ausreichende sprachliche Fähigkeiten verfügen. Die meisten Studierenden in diesen Fachrichtungen verfügen jedoch über geringe oder keine Deutschkenntnisse, weshalb das Erlernen der deutschen Sprache notwendig ist (Hatipoğlu & Köksal, 2023). Der vorbereitende Deutschunterricht wird meist an den Fremdsprachenzentren der jeweiligen Universitäten angeboten. Das Vorbereitungsjahr dauert in der Regel ein bis maximal zwei Studienjahre, bevor die Studierenden in das eigentliche Fachstudium übergehen können. Das zu erreichende Sprachniveau variiert je nach Studiengang. Der universitäre DaF-Unterricht findet in sprachpraktischen Seminaren statt. Seit der Einführung des Bologna-Systems wird die Sprachpraxis als eigenständiger Bereich anerkannt und hat die Aufgabe, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit von DaF-Studierenden zu fördern. In den Kursen wird besonderes Augenmerk auf die lexikalischen und grammatikalischen Kenntnisse, die mündliche Kommunikation, die Landeskunde der DACH-Länder, die schriftliche Kommunikation sowie interkulturelle Kompetenz gelegt (Kertes, 2015).

Unter diesen Kenntnissen ist das Schreiben ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und spielt eine wesentliche Rolle in der Textarbeit.

Es ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in unseren Bildungssystemen (Thonhauser, 2019). Jedoch sind schriftliche Textprodukte eine komplexe Anforderung für Lernende. Denn die Lernenden sollten über textlinguistische Kenntnisse verfügen, um in der Lage zu sein, Texte sowohl in ihrer lokalen als auch globalen Strukturen kohärent zu gestalten und gezielt mit verschiedenen Textsorten und -Funktionen im jeweiligen pragmatischen Kontext umzugehen (Siebold, 2014). Die schriftliche Textproduktion kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, wie physische, physiologische, sprachliche und mentale Faktoren (Gračner, 2018). Diese Faktoren können aber auch zu Schreibdefizite führen. Für die Ermittlung der Schreibdefizite der angehenden Lehramtstudierenden bzw. DaF-Studierenden wurden einige Forschungen unternommen. Erdoğan (2011, S.62) hat in ihrer Studie herausgestellt, dass bei den Lernenden die meisten vorgetretenen Fehler auf der Syntax Ebene liegen. Auch Ali (2023, S.358) hebt hervor, dass die Studierenden häufiger gegen die Syntaxregeln verstoßen. Im Gegensatz dazu weist Tanır (2023, S.1053) daraufhin, dass die Studierenden im Bereich Morphologie die größten Probleme besitzen. Viele Studien konzentrieren sich auf grammatikalische Fehler in den Schreibprodukten, doch bleibt die Frage offen, ob diese Analysen ausreichen, um ein Schreibprodukt als „Text" definieren zu können.

Was ist eigentlich ein Text? Es besteht noch keine endgültige Definition des Begriffs „Text" in der Textlinguistik (vgl. Akol & Köksal, 2018). Jedoch kann allgemein unter diesem Begriff verstanden werden, dass sie eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit ist, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst (Brinker u. a., 2014, S.12). Doch die aufeinander folgenden Sätze können erst dann als Text bezeichnet werden, wenn sie in inhaltlich-thematischer Hinsicht als zusammenhängend und als kohärent interpretiert werden kann. Daher muss das Merkmal der Kohärenz (im inhaltlichen Sinn) für den alltagsprachlichen Textbegriff entsprechend sein. Die Kohärenz ist die Texttiefenstruktur bzw. inhaltlich-semantische Struktur eines Textes. Sie entsteht sowohl durch semantische zusammenhängende Folge von Sätzen als auch durch grammatische Textverknüpfung (Akol Göktaş, 2020, S.12).

Aufgrund der Komplexität des fremdsprachlichen Schreibprozesses ist es nicht verwunderlich, dass Fehler zustande kommen. Kleppin (1998, S.20) unterteilt die umfassende Definitionen zu dem „Fehler" in fünf Kategorien als Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien, Flexibilität und Lernerbezogenheit. Es gibt verschiedene Ansätze für die Fehleridentifizierung, Fehlerkorrektur und Fehlerursachen (Köksal, 2009). Die Kombination eines grammatikalischen und linguistischen Ansatzes für die Bewertung der Fehler würde eine andere Perspektive in die Schreibprodukten bringen. Denn ein grammatikalisch richtiger Text bedeutet nicht, dass auch die

Textkohärenz geleistet ist. Laut Brinker u. a. (2014) kann ein Text dann als Text bezeichnet werden, wenn es die Voraussetzungen erfüllt, indem es eine grammatische als auch eine thematische Kohärenz beinhaltet. Jedoch ist das Kontrollieren der Texte bzw. der Leistungen der Studierenden einer der heikelsten Themen.

Im universitären Bereich gehören das Prüfen, Messen und Beurteilen der Leistungen, die die Studierenden in der von ihnen erlernten Fremdsprache erbringen, immer zum festen Bestandteil jedes Studiengangs. Nach Albers & Bolton (1995, S.22) sollen die Tests bzw. Prüfungen die sprachlichen Leistungen der Lernenden möglichst genau erfassen (Validität), möglichst zuverlässig messen (Reliabilität) und möglichst objektiv (Objektivität) bewerten. Das Ergebnis wird mit Noten bzw. Punkten gekennzeichnet. Die Benotung hat unterschiedliche Funktionen, wie die Lernenden über ihren Leistungsstand zu informieren bzw. ihre Leistungen zu belohnen und zu mehr Anstrengung zu ermuntern (Altmeyer & Domisch, 1998). Allerdings ist die Objektivität bei der Leistungsbewertung aufgrund verschiedener Beeinträchtigungen und Erwartungen nicht vollständig zu erreichen (Hofstetter, 2023). Es liegen statistische Untersuchungen vor, die nachweisen, dass verschiedene Lehrkräfte gleiche Arbeiten unterschiedlich bewerten. Vor allem die Bewertung von offenen Aufgaben wie Texten, die von Lernenden als produktive Leistung selbst formuliert werden müssen, enthält immer ein gewisses Maß an Subjektivität (Heyd, 1991, S.222). Dies liegt in der Natur eines Textes, die durch Zusammenhänge und Verknüpfungen geprägt sind und deshalb nicht in einzelne, isoliert bewertbare Komponenten aufteilen lässt (Glaboniat, 1998).

Diese Problematik macht die objektive Bewertung von Fehlern zu einer großen Herausforderung. Es existieren zwar unterschiedliche Bewertungskriterien für die Bewertung von Texten, jedoch gibt es noch keinen kompletten und verbindlichen Katalog dafür (Uyanık, 2019). Ein Beispiel dafür wäre die Bewertungskriterien des Goethe Institutes, die internationale Sprachprüfungen als Qualifikationsnachweis nach der sechsstufigen Kompetenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) durchführt. Im Folgenden wird die Tabelle der Bewertungskriterien für das Goethe-Sprachzertifikat auf Niveau A2 dargestellt und verschriftlicht.

		A	B	C	D	E
Aufgabenerfüllung*	Sprachfunktion	alle 3 Sprachfunktionen inhaltlich und umfänglich angemessen	2 Sprachfunktionen angemessen **oder** 1 angemessen und 2 teilweise	1 Sprachfunktion angemessen und 1 teilweise **oder** alle teilweise	1 Sprachfunktion angemessen **oder** teilweise	Textumfang weniger als 50 % (10 Wörter in Teil 1; 15 Wörter in Teil 2) der geforderten Wortanzahl **oder** Thema verfehlt
	Register	situations- und partneradäquat	weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat	
Sprache	Spektrum: Kohärenz Wortschatz Strukturen	angemessen und differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	Text durchgängig unangemessen
	Beherrschung: Kohärenz Wortschatz Strukturen	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	

Grafik 1: Bewertungskriterien „Schreiben" des Goethe-Sprachzertifikatsprüfung Niveau A2

Wie aus der Grafik 1 ersichtlich ist, wurde die Bewertung der Textprodukte in zwei Teile geteilt: Aufgabenerfüllung und Sprache. Während in der Aufgabenerfüllung die Sprachfunktion (der Inhalt und Umfang) und Register (Situation und Partneradäquat) bewertet wird, beinhaltet der Sprachteil die Kohärenz, Wortschatz und Struktur. Die Teile werden innerhalb von 5 Stufen bewertet, die für eine ausführliche Bewertung im Hinblick auf die grammatische und linguistische Ebene nicht ausreichend sind. Für die Bewertung des Spektrums: Kohärenz, Wortschatz und Struktur steht als höchste Stufe „angemessen". Der Begriff „angemessen" ist jedoch in der Praxis oft sehr subjektiv, was zu unterschiedlichen Interpretationen und somit zu unterschiedlichen Bewertungen führen kann. Jeder Prüfer oder jede Lehrkraft kann „angemessen" anders verstehen, je nachdem, welche Aspekte sie oder er für besonders wichtig hält. Dies kann zu einer gewissen Ungerechtigkeit in der Bewertung führen, da nicht jeder Prüfer dieselben Kriterien anlegt.

Während unserer Berufstätigkeit haben wir mehrere Erfahrung bezüglich der Problematik zur Subjektivität des Bewertungsprozesses von Texten gesammelt und Verbesserungsmöglichkeiten für die Praxis erprobt. Bei verschiedenen Prüfungen und Aufgaben gab es immer wieder Situationen, in denen der Begriff „angemessen" von Kollegen und Kolleginnen auf unterschiedliche Weise interpretiert wurde. Dieser Unterschied in der Bewertung hat uns gezeigt, wie stark die Interpretation von „angemessen" von den persönlichen Prioritäten und den zugrunde liegenden Kriterien des Prüfers abhängt. Es stellt sich die Frage, wie eine valide, reliable und objektivere Bewertung erreicht werden kann, die weniger von subjektiven Wahrnehmungen abhängt. Eine mögliche Lösung könnte die Entwicklung klarer, detaillierter Bewertungskriterien sein, die definieren, was in jedem spezifischen Kontext als „angemessen" gilt. Zudem

würde ein solches Bewertungskriterium auch den Lernenden aufzeigen, welche Kompetenzen sie bereits beherrschen und in welchen Bereichen noch Entwicklungsbedarf besteht.

Folglich ist das Ziel dieser Arbeit ein leicht adaptiertes Leistungmessungsinstrument zu einem DaF-Unterricht in Anlehnung an die Bewertungskriterien der Goethe-Sprachzertifikatsprüfung vorzustellen, das anhand der schriftlichen Textprodukte der DaF-Lernenden der Vorbereitungsklassen in der Modulende-Prüfung des FSZ der Uludağ-Universität zu Bursa adaptiert wurde. Diese Arbeit soll auch dazu beitragen, dass DaF-Lehrkräfte weltweit die Möglichkeit bekommen, für ihre eigenen Schreibaufgaben ein individuelles Bewertungsraster zu adaptieren und dadurch die Schreibprodukte ihrer Schüler bzw. Studierenden aus einer breiteren Perspektive zu bewerten. Die leicht adaptierte Bewertung würde auch dazu dienen, die auftretenden Fehler gezielt in ihren Unterricht einzubeziehen und so die Effektivität des Unterrichts zu steigern.

2. METHODE

Die Frage „Was bedeutet angemessen? bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschung. Im Rahmen dieser Forschung wurde ein Bewertungsraster für die Modulende-Prüfung A2 des Fremdsprachenzentrums BUÜ adaptiert. Die Studie wurde in Anlehnung an Textlinguistik nach Brinker u.a. (2014), Leistungsmessung nach Heyd (1991) und mittels der Fehleranalyse (Kleppin, 1998) durchgeführt. Die Fehler wurden auf Textebene in zwei Kategorien unterteilt, der grammatischen und thematischen. Das Forschungsdesign dieser Arbeit orientiert sich an den Prinzipien der kritischen Aktionsforschung (Yıldırım & Şimşek, S.320, 2021). Ziel ist es nicht nur, bestehende Bewertungsraster zu untersuchen, sondern diese durch zyklische Reflexion und Handlung gezielt zu verändern. Die Lehrkraft wird dabei nicht als neutrale Beobachterin verstanden, sondern als handelnde Forscherin, die aktiv in den Lern- und Bewertungsprozess eingreift und diesen zugleich kritisch reflektiert. Mithilfe der Aktionsforschung lernen die Lehrenden aus eigener Praxis, was zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis führt.

2.1.Teilgesamtheit

Die Studierenden aller DaF-Studiengänge der Universitäten in der Türkei bilden die Grundgesamtheit dieser Forschung und Studierenden des DaF-Studiengangs der Vorbereitungsklassen des Fremdsprachenzentrums der Uludağ-Universität zu Bursa aus dem Studienjahr 2024/2025 definieren die Teilgesamtheit. Das Schreibprodukt einer/eines Studierenden wurde nach dem Auswahlverfahren „Nicht-Zufallsauswahlen“ der Stichproben-Methode ausgewählt (Pfeiffer & Püttmann, 2018).

2.2. Sammeln der Daten

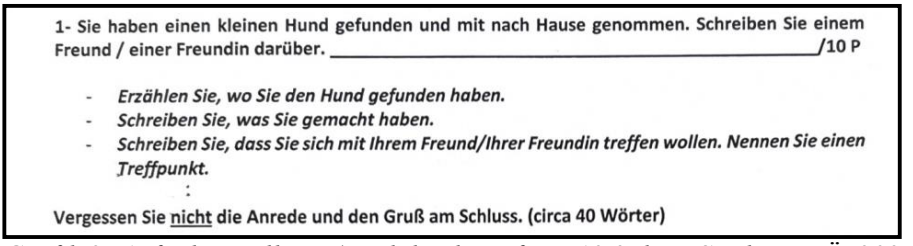
Der Forschungsprozess dieser Arbeit verläuft in mehreren Phasen. Die einzelnen Phasen umfassen die Bestimmung des Problems, die Datensammlung, sowie deren Analyse und Auswertung, die auf dem Aktionsplan beruhen. Den Ausgangspunkt bildet die Leitfrage „Was bedeutet angemessen?“ Zur empirischen Untersuchung wurden zwei Schreibaufgaben, die von den Lehrkräften erstellt worden sind, in der Modulende-Prüfung auf Sprachniveau A2.2 analysiert und die aufgetretenen Fehler anhand einer Tabelle veranschaulicht und ausgewertet. Nachfolgend wird ein allgemeines Bewertungsraster gezeigt.

	Bewertungsbereiche	**Punkte**
Aufgaben-	Sprachfunktion	10
	Register	10
Sprache	Spektrum: Kohärenz, Wortschatz, Strukturen	10
	Beherrschung: Kohärenz, Wortschatz, Strukturen	10

Tabelle 1. Bewertungsraster

Die Tabelle 1 beinhaltet alle Bewertungsbereiche, die Sprachfunktion, das Register, das Spektrum und die Beherrschung, die in einer schriftlichen Produktion in der Regel bewertet werden müssen. Diese Arbeit hat sich aber nur auf den Bereich „Spektrum: Kohärenz, Wortschatz und Strukturen” fokussiert, in der die höchste Bewertungsstufe als „angemessen” gekennzeichnet und nicht eindeutig bei der Bedeutung ist, was zur subjektiven Bewertung führt, ausführlicher beschrieben und nach der angeführten Aufgabenstellung in Situationen geteilt und bewertet werden sollte. Im Folgenden werden zunächst die Aufgabenstellungen, die in der Modulende Prüfung abgefragt worden sind und die dazu adaptierten Bewertungsraster für den Teil Spektrum, vorgestellt. Danach folgt die Analyse und Auswertung der Schreibprodukten.

In der Aufgabenstellung wurden die Studierenden dazu aufgefordert, eine formelle und eine informelle E-Mail zu schreiben. Die Studierenden hatten für die gesamte Modulende-Prüfung insgesamt 90 Minuten Zeit. Handys, Tablets und digitale Wörterbücher waren nicht erlaubt. Im Folgenden werden die Aufgabenstellungen gezeigt.


1- Sie haben einen kleinen Hund gefunden und mit nach Hause genommen. Schreiben Sie einem Freund / einer Freundin darüber. _____/10 P

- *Erzählen Sie, wo Sie den Hund gefunden haben.*
- *Schreiben Sie, was Sie gemacht haben.*
- *Schreiben Sie, dass Sie sich mit Ihrem Freund/Ihrer Freundin treffen wollen. Nennen Sie einen Treffpunkt.*

Vergessen Sie nicht die Anrede und den Gruß am Schluss. (circa 40 Wörter)

Grafik 2: Aufgabenstellung (Modulendeprüfung A2.2 des FSZ der BUÜ, 2024)

Aus der Aufgabenstellung ist herauszulesen, dass von den Studierenden verlangt wird, über einen kleinen Hund zu schreiben, den sie gefunden und mit nach Hause genommen haben. Sie sollten auf die Fragen eingehen, wo sie den Hund gefunden haben und was sie danach gemacht haben. Abschließend sollen sie einen Treffpunkt nennen. Beim Verfassen der E-Mail sollten die Formalien wie Anrede und Gruß nicht vergessen werden. Bei dieser Aufgabenstellung wurde das folgende Bewertungsraster adaptiert.

Grammatische und thematische Bewertung					
		Aufgabenerfüllung	**Grammatik**	**Situation-Text-Kohärenz**	**Punkte**
Situation a	kleinen	✓	✓	✓	1,5
	Hund	✓	✓	✓	1,5
	nach Hause mitnehmen	✓	✓	✓	1,5
Situation b	Wo?	✓	✓	✓	1,5
Situation c	Was?	✓	✓	✓	1,5
Situation d	Treffpunkt	✓	✓	✓	1,5
Formalien des Textes					
Textsorte E-Mail	Anrede		✓		0,25
	Gruß		✓		0,25
Wörter	circa 40 Wörter		✓		0,5
Total					10

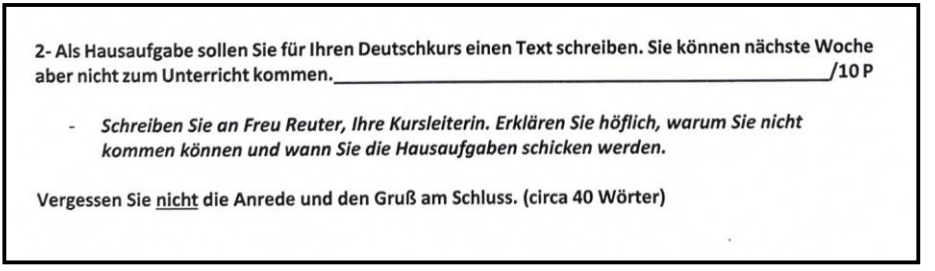
Tabelle 2. Bewertungsraster für die Aufgabenstellung 1

Aus der Tabelle 2 ist ersichtlich, dass die Schreibprodukte in zwei Bereichen bewertet werden. Im ersten Bereich wird die grammatische und thematische Ebene bewertet. Hier werden die Situationen in der Aufgabenstellung in 4 Gruppen geteilt, Situation a, b, c und d. Innerhalb dieser Situationen wird die

Bewertung nochmals in drei Teile geteilt, Aufgabenerfüllung, Grammatik und Situation-Text-Kohärenz. Für jede richtig erfüllte Situation erhalten die Studierenden 1,5 Punkte, also jeweils 0,5 Punkte für jedes Kriterium.

Im zweiten Bereich werden die Formalien bewertet. Wenn die Studierenden die Anrede, den Gruß geschrieben haben, bekommen sie jeweils 0,25 Punkte. Bei Erreichung der Wörteranzahl erhalten sie 0,5 Punkte. Insgesamt können die Studierenden 10 Punkte von dieser Aufgabe erhalten.

Als nächstes wird die zweite Aufgabe gezeigt.


2- Als Hausaufgabe sollen Sie für Ihren Deutschkurs einen Text schreiben. Sie können nächste Woche aber nicht zum Unterricht kommen._____/10 P

- *Schreiben Sie an Freu Reuter, Ihre Kursleiterin. Erklären Sie höflich, warum Sie nicht kommen können und wann Sie die Hausaufgaben schicken werden.*

Vergessen Sie nicht die Anrede und den Gruß am Schluss. (circa 40 Wörter)

Grafik 3. Aufgabenstellung 2 (Modulende-Prüfung A2.2 des FSZ BUÜ, 2024)

Wie aus der Aufgabenstellung 2 abzulesen ist, sollten die Studierenden einen Text als Hausaufgabe für den Deutschkurs schreiben und ihn nächste Woche in den Unterricht mitbringen. Da sie aber nicht am Unterricht teilnehmen können, sollen sie jetzt eine E-Mail an ihre Kursleiterin, Frau Reuter, schreiben. In der Mail sollen sie höflich den Grund für das Fehlen nennen und wann sie die Hausaufgabe schicken werden, schreiben. Auch diese E-Mail sollte aus circa 40 Wörter bestehen und die Anrede, der Gruß darf nicht vergessen werden. Zu dieser Aufgabenstellung wurde das folgende Bewertungsraster adaptiert.

Grammatische und thematische Bewertung					
		Aufgabenerfüllung	**Grammatik**	**Situation-Text-Kohärenz**	**Punkte**
Situation a	Hausaufgabe	✓	✓	✓	1,5
	Deutschkurs	✓	✓	✓	1,5
	Text	✓	✓	✓	1,5
	Nächste Woche	✓	✓	✓	1,5
Situation b	Warum?	✓	✓	✓	1,5
Situation c	Wann?	✓	✓	✓	1,5
Formalien des Textes					
Textsorte E-Mail	Anrede – Frau Reuter			✓	0,25
	Gruß			✓	0,25
Wörter	circa 40 Wörter			✓	0,5
Total				✓	10

Tabelle 3. Bewertungsraster für die Aufgabenstellung 2

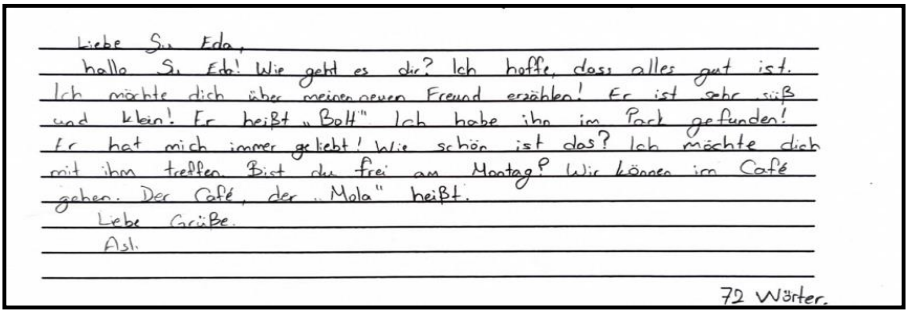
Aus der Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass die Bewertung wieder in zwei Kategorien erfolgt. In der ersten Kategorie wird die grammatische und thematische Ebene bewertet. Hier wurde die Aufgabe in 3 Situationen geteilt, Situation a, b und c. Diese Situationen wurden in drei Bereichen untersucht, Aufgabenerfüllung, Grammatik und Situation-Text-Kohärenz. Für jede Situation können die Studierenden maximal 1,5 Punkte bekommen, das heißt für jeden Bereich erhalten sie 0,5 Punkte.

In der zweiten Kategorie wird auf die Formalien des Textes geachtet. Hier erhalten die Studierenden für die Anrede und den Gruß-Teil 0,25 Punkte und wenn sie die Anzahl der Wörter erreicht haben, bekommen sie nochmals 0,5 Punkte.

3. ANALYSE DER DATEN

3.1 Textbewertungsbeispiele nach den entwickelten Bewertungsrastern

Im Folgenden wird das Textprodukt von einer Studierenden visuell dargestellt und in einer Bewertungstabelle benotet.



Liebe Su Eda,
hallo Su Eda! Wie geht es dir? Ich hoffe, dass alles gut ist.
Ich möchte dich über meinen neuen Freund erzählen! Er ist sehr süß
und klein! Er heißt „Bolt" Ich habe ihn im Park gefunden!
Er hat mich immer geliebt! Wie schön ist das? Ich möchte dich
mit ihm treffen. Bist du frei am Montag? Wir können im Café
gehen. Der Café, der „Mola" heißt.
Liebe Grüße.
Asli

72 Wörter.

Grafik 4. Textprodukt der Studierenden zur Aufgabe 1

Grammatische und thematische Bewertung					
		Aufgabenerfüllung	**Grammatik**	**Situation-Text-Kohärenz**	**Punkte**
Situation a	kleinen	✓	×	×	0,5
	Hund	×	×	×	0
	nach Hause mitnehmen	×	×	×	0
Situation b	Wo?	✓	✓	×	1
Situation c	Was?	×	×	×	0
.Situation d	Treffpunkt	✓	×	✓	1
Formalien des Textes					
Textsorte E-Mail	Anrede			✓	0,25
	Gruß			✓	0,25
Wörter	Anzahl der Wörter			✓	0,25
Total					3,25

Tabelle 4. Punktverteilung zum Schreibprodukt der Studierenden zur Aufgabe 1

Nun wird die Bewertungstabelle ausführlich beschrieben.

Situation a: Die Studierende hat in ihrem Text keinen Bezug auf die Situation a genommen, außer dass sie schreibt, dass ihr neuer Freund klein und süß ist. Aber wer der neue Freund ist, wurde nicht benannt.

*„Ich möchte dich über meinen **neuen Freund** erzählen! **Er** ist klein und süß."*

Es besteht zwar eine Rückwärtsverweisung bzw. eine anaphorische Pro-Form. Aber wer der neue Freund ist, wird nicht benannt. Man kann nicht aus dem Text

erkennen, dass es sich um einen kleinen Hund handelt. So würde der Satz grammatisch und thematisch richtig sein.

*„Ich möchte **dir** über meinen neuen **Freund** erzählen! Ein **Hund**, **der** **klein** und süß ist."*

Auch auf die Anweisung, dass sie den Hund mit nach Hause genommen hat, kommt im Text nicht vor.

Situation b: In dem Text wird zwar geschrieben, dass sie ihn im Park gefunden hat. Hier ist mit „ihn" höchstwahrscheinlich der Hund gemeint. Doch man sieht kein Bezugswort.

„Ich habe ihn im Park gefunden!"

Die Aufgabe wurde erfüllt, auch grammatikalisch ist der Satz korrekt. Doch das Pronomen „ihn" wurde hier explizit aufgenommen.

Situation c: Auf die Situation c ist die Studierende auch nicht eingegangen. Deshalb hat sie hier keine Punktzahl erreicht.

Situation d: Für die Situation d wurde die Aufgabe erfüllt, Auch die Situation-Text-Kohärenz ist hier gegeben.

„Bist du frei am Montag? Wir können im Café gehen. Der Café, der „Mola" heißt."

Doch grammatikalisch befinden sich in diesen Sätzen einige morphologische-syntaktische Fehler. Anstatt

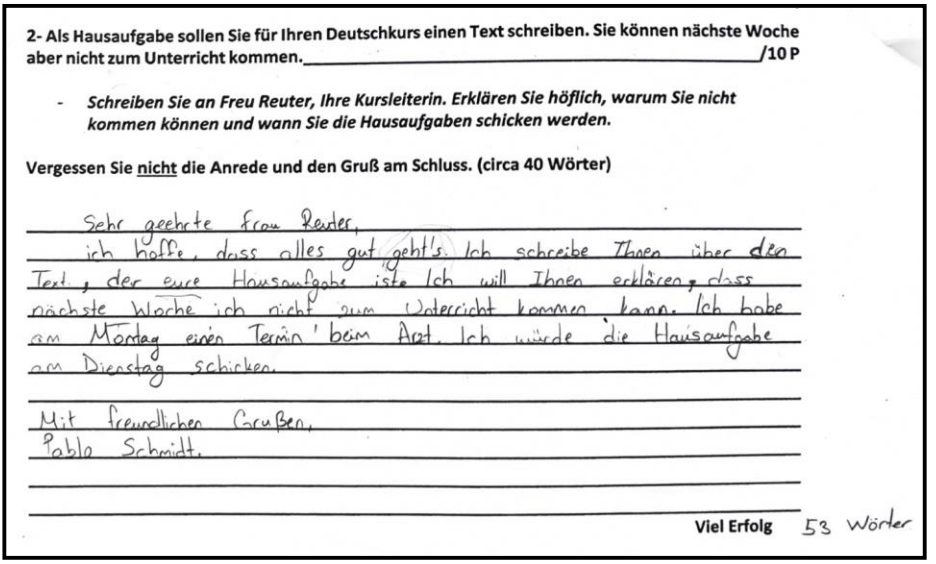
*„**Bist** du **frei** am Montag?" → „**Hast** du am Montag **frei**?" heißen. (Morphologie-freihaben; Syntax)*

*„Wir können **im** Café gehen." → „Wir können **ins** Café gehen." (Morphologie-Präposition)*

*„**Der** Café, **der** „Mola" heißt." → „**Das** Café, **das** „Mola" heißt." (Morphologie - Artikel)*

Bei den Formalien des Textes hat die Studierende sich an die Anweisungen gehalten. Sie hat die Anrede und den Gruß geschrieben. Auch die Wörteranzahl wurde erreicht.

Als nächstes wird der zweite Text der Studierenden visuell dargestellt und in einer Tabelle bewertet.



2- Als Hausaufgabe sollen Sie für Ihren Deutschkurs einen Text schreiben. Sie können nächste Woche aber nicht zum Unterricht kommen. /10 P

- *Schreiben Sie an Freu Reuter, Ihre Kursleiterin. Erklären Sie höflich, warum Sie nicht kommen können und wann Sie die Hausaufgaben schicken werden.*

Vergessen Sie nicht die Anrede und den Gruß am Schluss. (circa 40 Wörter)

Sehr geehrte Frau Reuter,
ich hoffe, dass alles gut geht's. Ich schreibe Ihnen über den Text, der eure Hausaufgabe iste Ich will Ihnen erklären, dass nächste Woche ich nicht zum Unterricht kommen kann. Ich habe am Montag einen Termin beim Arzt. Ich würde die Hausaufgabe am Dienstag schicken.

Mit freundlichen Grüßen,
Pable Schmidt.

Viel Erfolg 53 Wörter

Grafik 4. Textprodukt der Studierenden zur Aufgabe 2

Grammatische und thematische Bewertung					
		Aufgabenerfüllung	**Grammatik**	**Situation-Text-Kohärenz**	**Punkte**
Situation a	Hausaufgabe	✓	×	✓	1
	Deutschkurs	✓	✓	✓	1,5
	Text	✓	✓	✓	1,5
	Nächste Woche	✓	×	✓	1
Situation b	Warum?	✓	✓	✓	1,5
Situation c	Wann?	✓	×	✓	1
Formalien des Textes					
Textsorte E-Mail	Anrede – Frau Reuter			✓	0,25
	Gruß			✓	0,25
Wörter	circa 40 Wörter			✓	0,5
Total				✓	8,5

Tabelle 5. Punktverteilung zum Schreibprodukt der Studierenden zur Aufgabe 2

Jetzt folgt eine ausführliche Beschreibung der Bewertungstabelle. Die Studierende beginnt ihre E-Mail mit der Befragung nach dem Befinden der Lehrkraft. Dieser Satz beinhaltet zwar grammatische Fehler, wird jedoch bei der Benotung nicht berücksichtigt, da es in der Aufgabenstellung nicht gefordert wurde.

„ich hoffe, dass alles gut geht's." → *„ich hoffe, dass **es** **Ihnen** gut geht."*

(Pronomen)

Situation a: In der E-Mail wird auf die Situation a eingegangen. Die Studierende gibt den Grund für das Senden der E-Mail an. Die Aufgabe wird erfüllt und es besteht auch eine Situation-Text-Kohärenz. Allerdings schleichen einige grammatische Fehler in die Sätze.

*„Ich schreibe Ihnen über den Text, der **eure** Hausaufgabe ist. Ich will Ihnen **erklären**, dass nächste Woche **ich** nicht zum Unterricht kommen kann."*

(Possessivpronomen, Morphologie, Syntax)

Situation b: Für die zweite Situation wurden keine Fehler identifiziert.

Situation c: Die Frage *„Wann?"* die Studierende die Hausaufgabe senden kann, wird auch beantwortet. Jedoch mit der falschen Verbform. Anstatt *„**werde**"* zu schreiben, wurde der Satz mit *„**würde**"* formuliert, was zu einem Bedeutungsfehler führt.

Bei den Formalien des Textes hat die Studierende die Vorgaben beachtet. Die Anrede und der Gruß wurden korrekt eingefügt und die geforderte Wortanzahl wurde ebenfalls erfüllt.

4. AUSWERTUNG UND AUSBLICK

Die begrenzte Aktionsforschung hat gezeigt, dass ein ausführliches Bewertungsraster für Schreibprodukte zu einer validen, reliabel und objektiven Bewertung führt. Die detaillierte Definition von dem Begriff „angemessen" trägt dazu bei, die Subjektivität der Bewertung zu minimieren und die Konsistenz in der Beurteilung der Lernenden zu gewährleisten. Zudem führt ein Bewertungsraster zu einer Arbeitsentlastung der Lehrkräfte, da die Kontrolle der Schreibaufgaben nicht mehr von zwei Lehrkräften parallel erfolgen muss, weil die Objektivität im Raster sichergestellt werden konnte. Eine solche Vereinheitlichung könnte nicht nur den Lehrkräften helfen, die schriftlichen Arbeiten gerechter zu bewerten, sondern auch den Lernenden eine genauere Vorstellung davon vermitteln, welche Aspekte ihrer Texte verbessert werden müssen. Diese Studie könnte als Ansatz für die Adaptierung weiterer

Bewertungsrastern dienen, um die Problematik bei der Leistungsbewertung bei Schreibprodukten zu lösen. In diesem Zusammenhang leistet dieser Artikel einen Beitrag zur Reflexion und Weiterentwicklung von Bewertungskriterien im DaF-Schreibunterricht mit einem besonderen Fokus auf die Angemessenheit von Textbeurteilungen.

LITERATUR

Ali, S. N. A. (2023). Gruppenkorrektur der schriftlichen Fehler im DaF-Unterricht am Beispiel der studentischen Texte. *Research in Language Teaching*, 22, 334-360.

Akol Göktaş, S. (2020). *Textkohärenz durch Pronominaladverbien: eine textlinguistische Untersuchung zur rezeptiven Textkompetenz türkischer DaF-Studierender am Beispiel von Pronominaladverbien.* Doctoral dissertation, Dissertation, Jena, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2020.

Akol Göktaş, S. & Köksal, H. (2018). Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht. *Diyalog*, 6(2), 150–168.

Albers, H. G. & Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe: Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*, Langenscheidt: München.

Altmeyer, A. & Domisch R. O. (1998). Benoten und Bewerten im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch–Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts,*19, *Benoten und Bewerten*, 5-9.

Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Erich Schmidt Verlag.

Erdogan, E. (2011). *Eine Fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-Studentinnen der Vorbereitungsklasse*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Selcuk Üniversitesi

Glaboniat, M. (1998). Auf der Suche nach der „Objektivität. *Fremdsprache Deutsch–Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts,* 19, *Benoten und Bewerten*, 5-9.

Gračner, D. M. (2018). Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. Eine empirische Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender. *Journal for Foreign Languages, 10(1),* 219-237.

Hatipoğlu, S., & Köksal, H. (2023). Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung. *Diyalog,* 574-589.

Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Hofstetter, S. (2023). Zur Bewertung mündlicher Leistungen (nicht nur) im Fremdsprachenunterricht. *Relativität und Normativität von Beurteilungen*, 69.

Kertes, P. (2015). Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27.). Budapest: UDV*, 106-120.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur, Fernstudieneinheit 19*. München: Goethe Institut.

Köksal, H. (2009). Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Sınav Değerlendirilmesi. Bağdaşık Yapıya İlişkin Yanlış Çözümlemesi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Günümüzde Balkanlarda Eğitim, Cilt 2, Trakya Üniversitesi, Edirne, 75-78.*

Pfeiffer, D. K. & Püttmann, C. (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.* Waxmann

Siebold, K. (2014). Textlinguistisch ausgerichtete Übungen zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Magazin/Extra, n.1, 58-63.

Tanır, A. (2023). Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1014-1060.

Thonhauser, I. (2019). Schreiben heute. *Fremdsprache Deutsch- Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, (19), 8-14.

Uyanık, A. (2019). Ein Bewertungsmodell für die Leistungsmessung der Schreibkompetenz im Aufsatzunterricht der DaF Lernenden. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 74-83.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

UZAKTAN EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Doç. Dr. Gönül KARASU
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
gkarasu@anadolu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
scelikka@anadolu.edu.tr

1.GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler 90'lı yıllardan itibaren çoklu ortam uygulamaları sunmuş, bilgiye ulaşımı daha erişilebilir hale getirmiş ve aynı zamanda da sosyal etkileşim süreçlerine de katkı sağlamıştır. Bu ve buna benzeri kaynaklar yaşam içerisindeki her alanı etkilediği gibi eğitim-öğretim süreçlerini de etkilemiştir (Görl-Rottstädt vd., 2021; Herreid ve Schiller, 2013; Urfa, 2018). 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleşen deprem nedeniyle Türkiye'de üniversitelerde eğitim faaliyetleri çevrim içi ortama taşınmış ve bu durum ani bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu uzaktan eğitim sürecinde derse nasıl rehberlik edilebileceği ve elde var olan BİT uygulamalarıyla ne tür çalışmalar yapılabileceği üzerine araştırmacılar tarafından düşünceler yürütülmüş ve ders içerisinde "Flipped Learning" yani ters yüz eğitim modelinin uygulanmasının dersi daha etkin kılacağı varsayılmıştır. Kavram olarak "flip" çevirmek, bir şeyi ters yüz etme eylemine karşılık gelmektedir. "Flipped Learning" modelinde dersin ters yüz edilerek sorumluluğun öğrencide olması ve öğretmenin literatürde yer aldığı gibi "coaching" yani rehberlik etme sorumluluğunda olacağı varsayılmaktadır (Demiralay ve Karataş, 2014; Karakaş, 2021; Urfa, 2018; Verleger ve Bishop, 2013b). Bilişsel düzeyde öğrenme, öğrencinin evde bilgiye çalışarak etkin bir biçimde kendi kendine öğrenmesine bağlıdır. Sınıf içinde ise öğrenci konu bağlamında etkinlikler, uygulamalar düzenler ve sınıf içi iletişimin etkin hale gelmesini hedefler.

Ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı; kaygı düzeylerini azalttığı, bilginin kalıcılığını artırdığı ve problem çözme ile bilgiye ulaşma ve uygulama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Bishop ve Verleger, 2013a; Herreid ve Schiller, 2013; Özbay ve Sarıca, 2019; Urfa, 2018). Ne var ki Özbay ve Sarıca'nın da vurguladığı gibi bu modelde materyallerin hazırlanması uzun zaman alabilmekte ve Embacher'e (2018) göre

de öğrencinin evde bilgiyi işlemesi ve sorumluluk taşıması uygulamanın ön koşullarından birisidir.

Ters yüz öğrenme modeli, öğrencinin teorik bilgiyi evde edinmesi ve öğrendiği, üzerinde çalıştığı teorik bilginin BİT olanaklarından yararlanarak sınıf içinde uygulama örneklerine dayanmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012; Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015; Morisse, 2016; Ozdamli ve Asiksoy, 2016; Urfa, 2018; Zhao, 2018). Öğrenciler dersin işlenecek konusu ile ilgili materyallerin ve kaynakların yanında kendi kendilerine araştırma olanağı da bulmakta ve öğrenme sorumluluğu kazanmaktadırlar (Gençer vd., 2014; Karasu ve Sarı, 2019). Bu modelde eğitim öğretim ortamının esnek olduğu söylenebilir. Ne var ki öğrencinin motivasyonu düşük kalır, neyi araştırması gerektiğini bilemezse konuya ilgisi azalabileceği gibi dersten de kopma olasılığı vardır.

Ters-yüz eğitim modeli farklı alanlarda uygulanmıştır. Öncelikle fen bilimlerinde yapılan uygulamalar daha sonra sosyal bilimleri de etkilemiş ve örnek oluşturmuştur. Bunların içinde programlama (Alper 2019, Linke ve Ladenfeld 2018), Matematik (Embacher 2018, Turan ve Göktaş 2015), Eğitim (Wagner vd. 2020; Bolat 2016; Turan ve Göktaş 2018) önde gelen çalışmalardır. Eğitim içerisinde İngiliz dili eğitimi alanında (Hiver ve Whitehead, 2018; Khadjieva ve Khadjikhanova 2019; Dincer vd. 2022; Ekmekçi 2014; Kahramanoğlu ve Şenel 2018; Karakaş 2021; Şahin ve Tavil 2023) çalışmalar mevcuttur. Çalışmaların öğrencinin katılımı, öğrenci ve/veya öğretmen görüşleri, öğrenci memnuniyeti ağırlıklı olduğu görülmüş ve araştırmaların genellikle karma veya nicel bir yöntemle ele alındığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma nitel bakış açısıyla ve ikinci yabancı dil öğretiminde Alman dili eğitimi alanında yapılmış olmasıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde yabancı dil olarak Almancanın öğretimi sürecinde öğretmen adaylarının ters yüz eğitim modeli uygulamasına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda yüz yüze eğitim sürecinde yapılan çalışmalara uzaktan eğitimde ters yüz öğrenme modelinin uygulamasının öğretmen adayı perspektifinden değerlendirilmesine yer verilecektir.

Çalışma ilgisini uzaktan eğitimde tersyüz sınıf modeliyle işlenen derste öğretmen adaylarının özerk öğrenme sürecine, bilginin nasıl işlendiğine ve alanla ilgili bilişsel düzeyine yöneltmiştir. Bu süreç ele alınırken araştırma, Alman Dili Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde mesleğe yönelik içsel motivasyonun ve farklı bir modelin uygulanabilirliğinin nasıl daha etkin bir şekilde arttırılabileceğine cevap aramakta ve bu çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitimde Alman Dili Eğitimi programının "Almanca Dil Becerileri" dersinde sınıf içi uygulama ve etkinlikler gerçekleştirildikten sonra bu dersi

alan tüm öğretmen adayları açık platformda uygulama üzerinde geliştirici, tamamlayıcı önerilerde bulunmakta ve birlikte değerlendirme yoluna gitmektedir. Öğretim görevlisinin rolü ise burada rehberlik düzeyindedir (Wagner, 2016). Nitekim öğretim görevlisi her eğitim sürecinde olduğu gibi bu süreçte de stratejik bir konuma sahiptir (Köşker & Gülmez, 2018). Bu uygulama modelinde karşılıklı bir eğitim-öğretim sürecinden söz edilebilir. Ders planı ve uygulama için öğretmen adayının uygulamadan önce çoklu malzeme arayışına girmesi gerekir.

Bu araştırma nitel bakış açısıyla da 1.Öğretmen adayları konu seçimi ve hazırlık sürecinde hangi basamaklardan yararlanıyor? 2. Öğretmen adayları derse bilişsel düzeydeki bilgilerini nasıl aktarıyor? 3.Öğretmen adayları bir sorunla karşılaştıklarında nasıl bir çözüm yolu arıyor? ve 4. Özerk öğrenmelerinde bir gelişme görülüyor mu? sorularına yanıtlar aramıştır. Bu sorulara ek olarak 5. Öğretim elemanı öğrenciye araştırma ve uygulama yolculuğunda rehberlik edebiliyor mu? araştırmanın alt konusunu oluşturmuş ve çalışma ilgisini öğretmen adaylarının görüşlerine ve deneyimlerine vermiştir.

Araştırmada ters yüz öğrenme tanımına, alan çalışmalarına yer verildikten sonra araştırmaya yönelik yöntem açıklanacak ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenerek değerlendirmeye gidilecek ve önerilerde bulunulacaktır.

2.YÖNTEM

Yapılan araştırma nitel araştırma yöntemi içerisinde duyguları, davranışları ve algıları derinlemesine incelenmesini sağlayacak yarı açık uçlu anket (Chimilar, 2010; Creswell, 2007; Merriam, 2013; Subaşı & Okumuş, 2017) uygulamasına dayanmaktadır. Nitel araştırmalar nicelde olduğu gibi çoğunluğa erişmek yerine az sayıda örnekleme derinlemesine erişmeyi çabalar (Baltacı, 2018; Strauss ve Corbin, 2014). Bireylerin deneyimledikleri olay ve durumları açıklayabilmek için araştırmacının bu süreçleri inceleyebilmesi açısından indirgemeci, açımlayıcı ve yorumlayıcı bir süreç (Creswell, 2013) izlemelidir. Nitelde sürecin sayısal değeri değil sürecin nasıl işlediğine bakılır (Baltacı, 2018). Yöntem açıklandıktan sonra araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracına ve verinin nasıl incelendiğine dair bilgi verilecektir.

Araştırma konusu için 10.03.2023 tarih ve 500880 sayılı yazı ile etik kurul izinleri alınmış, "Gönüllülük Formları" gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmen adayları tarafından imzalanması istenmiştir.

2.1.Araştırma Deseni

Bu nitele dayalı keşif çalışması uzaktan eğitimde ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasına dair öğretmen adaylarının görüşleri, deneyimleri, kendilerinin açık uçlu sorulara verecekleri yanıtlarla oluşturulan dokümanlar ve eğiticilerin gözlemleri ile desenlenmiştir.

2.2.Katılımcılar

Araştırmanın amacına uygun olarak katılımcılar 2022-2023 bahar dönemi Almanca Öğretmenliği programının 6.döneminde uzaktan eğitimde "Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi" dersinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Toplam 9 öğretmen adayı ölçüt temelli (Baltacı, 2018; Sandelowski, 1986) stratejiye göre seçilmiştir. Araştırma, Almanca öğretmenliği programında öğrenim gören 8 kadın ve bir erkek toplam dokuz öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma bu dokuz öğretmen adayı ve 2022-2023 bahar dönemi "Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi" dersi ile sınırlıdır.

Veriler, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi programının üçüncü sınıfında zorunlu ders olan "Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi" dersinden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına, bir dersin programlanması, ilke ve yöntemler üzerine dokümanlar Mergen üzerinden paylaşılmış ve gönderilmiştir. Ayrıca örnek ders planları yüklenmiştir. Öğretim üyeleri bu uygulamalar ve çalışmalar için gerekli bilgileri kayda almış, yine Mergen üzerinden erişime açmıştır. Bu derste öğretmen adaylarından beklenen 40 dakikalık bir örnek dersin planlanması ve uygulanmasıdır. Adaylar ayrıca araştırma yapabilecekleri linkler ve MEB'de kullanılan ders kitabı, alıştırma kitabı ve öğretmen kitabının linkleri gibi hazır içerikler konusunda yönlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının derse yönelik bu materyallerden yararlanarak temel dört beceriye ilişkin bir ders sunumu hazırlamaları ve bunu ders içinde sunmaları istenmiştir. Ters yüz öğrenme sınıf içi modelde öğrenci özerk bir şekilde sunumunun hazırlanmasından sorumludur. Hazırlanmış olan sunum artık hazırlık aşamasını tamamlamış bir ürünün sunumudur. Öğretmen adayları sunumu gerçekleştirdikten sonra ortaya koydukları uygulama modeline yönelik yaklaşımlarını sınıf içinde tüm arkadaşları ile tartışmaya açmaktadır. Öğretim üyesi ise sürece yeri geldiğinde ve gereksinim duyulduğunda katkı sağlamaktadır.

Sınıfın tamamında 25 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma, ölçüt temelli katılımcı esasına dayanmakta olduğundan dokuz öğretmen adayının bilgi birikimi, çeşitli çalışmaları ve farklı bakış açıları esas alınarak tercih edilmiş ve kendileri de gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır.

2.3.Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Söz konusu çalışmanın çerçevesini Almanca Öğretmenliği programı örneklemi içerisindeki ölçüt temelli stratejiye dayalı olarak seçilen öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme modeli deneyimleri ile ilgili verdikleri cevapların değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu yarı açık uçlu sorularla oluşturulan veri toplama aracı ters yüz öğrenme modelin uygulanabilirliğinin, öğretmen

adaylarının deneyim ve görüşlerinin keşfedilmesini sağlayacaktır. Verilen yanıtlarla birlikte gerekli görüldüğünde katılımcılara sözlü olarak konu bağlamında sorular sorulmuş, notlar alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırmada öğretmen adayları cinsiyet değişkenine göre kodlanmış; kadın katılımcılar *Stdn x*, erkek katılımcılar ise *Std x* olarak tanımlanmıştır. Veri toplama sürecinde çevrimiçi ortamda yarı açık uçlu sorulardan oluşan anketler uygulanmış, gerekli görülen durumlarda ise yüz yüze görüşmelere başvurulmuştur.

Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiş olup, derinlemesine keşif amacına uygun olarak katılımcıların yanıtlarına araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu sayede verilerin nesnelliği ve otantikliği korunmuştur. Elde edilen veriler sistematik bir biçimde kodlanmış, kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve nihayetinde temalar belirlenmiştir. Bu temalar üzerinden, ters yüz öğrenme sınıf modelinin uzaktan eğitim bağlamındaki olumlu, olumsuz ve geliştirilebilir yönleri tartışılmıştır.

Araştırma sürecinde, elde edilen verilerin tekrar etmeye başladığı noktada veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir (Baltacı, 2018; Brüsemeister, 2008; Morgan & Morgan, 2008). Gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının deneyim ve önerileri yarı açık anket soruları aracılığıyla toplanmış, çapraz değerlendirme yoluyla analiz edilmiş ve temalaştırılmıştır. Böylece, ikinci yabancı dil olarak okutulan Alman Dili eğitiminde ters yüz öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ortaya konulmuştur.

3. BULGULAR

Verileri analiz etme sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri temaları destekleyecek durumlarda birebir verilmiş, birbirine benzer olanlar çapraz değerlendirmeye alınarak sunulmuştur. Soruların sırasıyla verilmesinin nedeni toplanan dokümanların genel bütünlüğünü sağlayabilmek, yapısını bozmamak adınadır.

Birinci soruya *"Uzaktan eğitimde "Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi" dersinde hazırlayacağınız örnek ders konusu sunumunuzu seçerken sizi etkileyen unsurlar nelerdir?"* yönelik verilen yanıtlar kendi içinde çeşitlilik göstermektedir.

Tablo 1: *Seçimi Etkileyen Faktörler*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Farklı Materyal Kullanabilme	x		x	x				x	
Çoklu Etki		x							
Yöntem/Tümevarım				x					
Müfredat/Ders Kitabı					x				
Sunum Tarihi						x	x		
Yetkinlik									x

Öğretmen adayı Stdn1/3/8 ve Std4 konu seçiminde farklı materyaller hazırlayabilmelerinin seçimlerini etkilediğini ifade etmiştir. Stdn2 ise birden çok duyu organına yönelik çalışmalar yapabilmek olarak eklemiştir:

Stdn2: "Bol görsel kullanmak ve birden çok duyu organına hitap etmek amacıyla çokça materyal hazırlayabileceğim bir konu seçmeye çalıştım.".

Uzaktan eğitime uygun materyal oluşturabilme öğretmen adaylarında tercih sebebi olmuştur. Bunun yanında ayrıca Std4'e göre yöntem, konuya hakimiyet ve tümevarım yöntemi tercih nedenleri arasındadır.

Std4: "Konu ile ilgili üretebileceğim materyal ve etkinlik fikirlerimin çok ve çeşitli olması, birçok farklı anlatım yönteminin tercih edilebilecek olması, konuya tamamen hâkim olmam, kendimce eğlenceli bir konu olması ve tümevarım yöntemine göre konunun etkili bir şekilde uyarlanabilirliği konumu seçerken beni etkileyen unsurlar olmuştur.".

Öğrenci perspektifinden konu tercih eden Stdn5, müfredatın ve ders kitapların önemine vurgu yaparken Stdn6'yı ise etkinliğin tarihi etkilemiştir:

Stdn5: "Öncelikle beni etkileyen; dersi anlatacağım hedef kitle, MEB'in vermiş olduğu kitaplar, MEB'in müfredatı ve öğretmen el kitabı beni etkiler.".

Stdn6: "Örnek ders konusunu seçerken onu anlatacağım tarih beni etkiledi.".

Stdn7 ileriye dönük bir konu seçerken Stdn9 da kendi potansiyelini ortaya çıkaracak bir konuyu tercih etmiştir:

Stdn7: "Gelecekteki meslek hayatımda kullanacağımı düşündüğüm bir konu ve anlatım şekli.".

Stdn 9: "Benim için eğlenceli bir konuydu. Bu sebeple kendimi ve potansiyelimi görmek için beni daha fazla zorlayacak bir konu seçmek istedim.".

Öğretmen adaylarının özgün materyallere ulaşımı, konunun farklı işleyiş biçimleri kendilerine bırakılmış olması öğrencilerin ve öğretmen adaylarının ters-yüz öğrenme modelinde daha aktif olarak yer aldıkları görülmüştür (Herreid ve Schiller, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının derse ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

Konu seçiminden sonra öğretmen adaylarına ikinci soru olarak: "*Konunuzu seçtikten sonra hazırlık aşamasında sırasıyla izlediğiniz adımlar nelerdir?"* sorusu sorulmuştur. Öğretmen adayları bu soruya tablo 2 de yer alan temalar çerçevesinde cevap vermişlerdir.

Tablo 2: *Kaynak Arayışı*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Arkadaşlar	-	-	x	x		-	x	x	x
Bloglar	x		x					x	
YouTube	x	x	x	x		x		x	x
Görsel Mat.			x					-	
Şarkılar			x					x	
Web2 A.				x					
PPT				x	x			x	
Pinterest						x			
Yapay Z.								x	
Alm. Siteler	x	x	x						x
Animasyon	x								
Ders Kit.	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Öğretmen adayları Stdn3/7/8/9 ve Std4 arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmuş ve ters yüz eğitimin amaçlarından biri olan sosyal dayanışma ve sosyalleşme sürecini yaşamışlardır. Stdn5 bu soruya yanıt vermezken Stdn 1/2/6 arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak yerine bireysel çalışmayı yeğlemişlerdir. Kendilerine daha sonra neden böyle bir yol izledikleri

sorulduğunda zaman darlığı, diğer arkadaşların anlatılacak ve uygulanacak olan konuya uzak olduklarından hâkim olamayabilecekleri bundan dolayı bireysel çalışmayı yeğlediklerini ifade etmişlerdir. YouTube'dan Stdn5 ve 7 yararlanmazken diğer tüm öğretmen adayları yararlanmıştır. Bloglardan fikir ve yorumlar izleyen üç aday (Stdn 1/3/8) olmuş, görsel materyallerden yararlandığını ifade eden ise Stdn3 olmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı her ne kadar görsel malzemeye yönelik bilgi vermedilerse de yapılan ders içi uygulamalardan tüm öğretmen adaylarının görsellerden yararlandığı görülmüştür. Burada öğretmen adaylarının birbirlerini etkilediklerinden söz edilebilir. Asıl olan etkileşimli dersi daha ilginç nasıl kılabiliriz, öğrenciyi ekrana nasıl çekebiliriz üzerine yaptıkları ve oluşturdukları materyallerdir. Slaytlara ek olarak oluşturdukları materyalleri daha çok ayrıntılı anlattıkları ve tecrübelerini aktardıkları verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır.

Dersleri daha eğlenceli kılacağını ve ilgi çekeceğini düşündüklerinden öğretmen adayı Stdn3 ve 8 şarkı arayışına girmiş ve bunu didaktik çerçevede düzenlemişlerdir. Öğretmen adayları Std4/5 ve 8 kendi ifadelerine dayanarak Power Pointten yararlanmış, kendi konularını görselleştirmişlerdir. Almanca siteler yine Stdn 1/2/3 ve 9 tarafından araştırılmış ve MEB ders kitapları, alıştırma kitapları ve öğretmen kitapları istisnasız tüm adaylar tarafından göz önünde bulundurulmuştur. Sadece öğretmen adayı Std4 Web 2 araçlarından yararlanmış, Stdn 8'de yapay zekadan yararlandığını ifade etmiştir. Stdn1 animasyon programlarından yararlanmıştır. Katılımcılar sunumlara çeşitlilik katmaya, etkinliklere, grup çalışmalarına önem vermeye çalışmışlardır. Öğretmen adayı Std4'ün sunumunu hazırlarken özel bir çabaya girdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Std 4: "Öncelikle "Deutsch macht Spaß 1.1" kitabında konumun bulunduğu ilgili sayfaları ve bölümü inceledim. /.../Konumu nasıl uyarlayabileceğime dair arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulundum. Fikir edinmek için internette konum ile ilgili daha önce yapılmış etkinlikleri ve materyalleri inceledim. Kullanabileceğim WEB 2.0. araçlarını araştırdım ve uzaktan eğitimde kullanabileceklerimi seçtim. /.../. Partner çalışması için betimleme metnini, Google Jamboard, Padlet ve AutoDraw çizim taslaklarını hazırladım. Konu ile ilgili ödev vermek üzere çalışma kâğıdı hazırladım."

Öğretmen adayı Std4 Power Point, Word, Removebg, Vectezzy, Canva, Google Jamboard, Padlet, Auto Draw programlarından da yararlandığını diğer verdiği yanıtların içerisinde de dile getirmiştir. Öğretmen adayı Stdn5 hazırlık aşamasında bilinenden bilinmeyene doğru gidilmesi gerektiği ilkesini göz önünde tuttuğunu ifade etmiş, bunu takiben yöntemini belirlemiş ve konusuna hazırlanmıştır.

Stdn5: "Konuyu bilinenden bilinmeyene doğru sıralar biçimde, olay örgüsü oluşturur gibi, geçiş listesi oluştururum. Konuyu en iyi anlatacağım yöntem ve tekniği seçerim.".

Stdn6 yine ders kitabını inceledikten sonra farklı sunumları izleyip esinlendiğini ve buna göre yöntemini geliştirdiğini ifade etmiştir. Çalışmada verilen yanıtlardan elde edilen verilerden birisi, öğrenciler yeni bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olduklarından, Herreid ve Schiller'in de (2013) vurguladığı gibi, öğrenmenin odağında olmaktan keyif almış olmalarıdır. Özetle konularına hazırlanırken önceden verilen materyallere dayanarak araştırmalar gerçekleştirmiş ve çeşitli araçlardan yararlanarak konunun öğreticiliğine ve uygulama boyutuna önem vermişlerdir.

Üçüncü soruda öğretmen adaylarına "*Örnek ders sunumunuzu hazırlarken hazırlık aşamasının size kolay ve zor gelen yönleri nelerdir? Zor gelen yönleri aşmak için ne gibi bir strateji uyguladınız?*" sorulmuştur.

Tablo 3: *Strateji Uygulama*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Hedef Dil	-	x							
Basit İfade	-					-			
Animasyon		-				-			
Tasarım			x	x	x	x			
PPT				x					
Video				x					
Çalışma K.	x			x					
Partner Ç.				x				-	
Site yardım									x
Ders Kitap.						x	X		

Std4 ve Stdn3/5/6 ders içi etkinliklerini hazırlarken zorlanmadıklarını, çalışma kağıtlarını hazırlarken Stdn1 ve Std4 yine çok zorlanmadan hazırlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Stdn2 için sunumunu hedef dilde yapmanın kendisine kolay geldiğini ve Stdn9 da sitelerden yaralandığı için hazırlık aşamasında zorlanmadığını ifade etmişlerdir. Stdn6 ve 7 MEB kaynağının kendilerine yardımcı olduğunu söylemiştir. Örnek ders sunumu hazırlığında ise Stdn8 için partner çalışması yapmak ve Stdn 2/6 için animasyon

çalışması yapmanın ve Stdn6 basit ifadelerle sunumu hazırlamanın kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Stdn1 de örnek ders sunumunu hedef dilde yapmanın kendisini zorladığını belirtmiştir.

Stdn1: "Sunumu Almanca olarak yapmak benim için en zor olan şeydi. Kendimi iyi ifade edemiyorum. /.../. Çok basit ifadeler kullanarak öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlamalıyız. Bu ifadeleri bulmak kolay olmadı."

Stdn6: "Üretim aşaması benim için kolaydı. Fikir bulmakta ve bunu yansıtmakta zorlanmadım. Öğrencilerin anlayabileceği düzeyde kısa ve net yönerge cümlelerini oluşturmakta zorlandım."

Bu davranış, öğretmen adaylarının empati duygusunun gelişmiş olduğunu ve ders hazırlıklarında öğrenciyi ve seviyeyi göz önünde bulundurma ilkesine uygun davrandıklarını göstermektedir. Std4 tasarım, power point, çalışma kâğıdı ve partnerleriyle çalışmada zorlanmadığını ifade ederken konuya dair video oluşturmanın kendisini zorladığını yazmıştır.

Std4: " /.../ PowerPoint sunusunu hazırlamak da kolaydı fakat resim ve videoları çekmek de bir o kadar zorladı beni. Fotoğraf ve videoları çekerken didaktik yönüne odaklanmam ve kardeşimden yardım almam bu zorluğun üstesinden gelmeme yardımcı oldu.".

Stdn9: "Daha fazla interaktif bir derse başvurmam gerekiyordu. Materyallerin hepsini kendim hazırladığım için zor oldu."

Stdn9 etkileşimli örnek ders sunumu yapabilmek için özgün çalışmalar gerçekleştirmiş ve bu süreçte zorlandığını ifade etmiştir. Verilen yanıtlardan öğretmen adaylarının sunum yaparken, konuyu işlerken hedef dilde konuşma zorunluluğu onları zorlamıştır. Kendi özerk çalışma ve yenilik sunma motivasyonları onları animasyon ve video çekme çabalarına yönlendirmiş, bu da aslında kendilerini geliştirme ve özgün malzemeler oluşturma yoluna yöneltmiştir. Denilebilir ki öğretmen adaylarına demokratik ve özgür bir alan bırakıldığında her bir öğretmen adayı ilgi çekici özgün materyaller hazırlamak adına kendi becerilerini zorlamakta ve kendini geliştirmeye çalışmaktadır.

Dördüncü soruda öğretmen adaylarına hangi materyalleri nasıl oluşturdukları sorulmuştur: "*MEB Almanca ders kitabı dışında materyal oluşturdunuz mu? Oluşturduysanız bu materyali nasıl oluşturdunuz? Sizi özellikle seçtiğiniz materyali oluşturmaya iten neden ne idi?".*

Tablo 4: *Materyal Oluşturma*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Animasyon	x	x		x					x
Motivasyon		x	x						
Pinterest				x	x	x			
Pekiştirme			x	x	x	x	X	x	x
Somutlaştırma				x					
PPT				x					
Partner Çal.				x		x		x	
Eğlenerek Ö.				x		x	X	x	
Eko. Malzeme				x					x
Web Sayfaları			x						

Stdn1 ve 2 dışında tüm öğretmen adayları hazırladıkları ek materyalleri konuyu pekiştirme amaçlı hazırladıklarını ifade etmişleridir. Öğretmen adaylarını malzemelerini oluştururken dersi eğlenceli kılma Std4 ve Stdn6/7/8, motivasyonu arttırma Stdn2 ve 3, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayacak malzeme oluşturma Std4/6/8'i iten nedenler arasındadır. Malzemenin ekonomikliği Std4 ve 9'u etkileyen faktörler arasındadır. Stdn1 ek materyal olarak animasyon hazırlamış ve hazırlık sürecini ayrıntılı bir şekilde dile getirmiştir:

Stdn1: "Animasyonu nasıl hazırlayacağıma dair Youtube üzerinden araştırma yaptım. /.../ Benim içime sinen uygulama Plotagon Stüdyo oldu. Öncelikle diyalog metnini hazırladım. Programda bazı ortam seçenekleri var. /.../ Sahnelerde yer alacak iki karakter belirledim. Sonra bu karakterlerin seslendirmesi için iki kişi gerekiyordu. Bu kişilerden biri için Google çeviri modülünü kullandım. Diğer kişi için ise Word Office programının seslendirme menüsünü kullandım. Bu yapay sesleri daha sonra animasyon programına dinleterek kaydettim. Animasyonu, birçok sahneyi birleştirerek yapıyoruz. İlk defa yaptığım bir çalışma olduğu için biraz zorlandım. /.../ Bir de sunumun başka bir kısmında kullanmak üzere anadili Almanca olan kişilerden videolar bularak bunları birleştirdim. Kesip yapıştırarak düzenledim ve sunuma ekledim."

Stdn2 animasyon çalışmasını öğrenciyi motive etme aşamasında kullanmış Stdn3 öğrencilerin bireysel çalışmalarına katkı sağlayacak materyal hazırlamayı uygun görmüştür. Std4, Stdn5 ve 6 pinterestten yararlanarak malzeme hazırladığını ifade etmiştir. Yine öğretmen adayı Std4 hazırlık sürecini ayrıntılı bir biçimde şu şekilde aktarmaktadır:

Std4: "Ders kitabı dışında PowerPoint sunusu, çalışma kâğıdı ve partner çalışması oluşturdum. /.../Materyallerim için Office programları ve Web 2.0. araçlarından yararlandım. Bunlar; PowerPoint, Word, Adobe Acrobat, Removebg, Vectezzy, Padlet, AutoDraw, Google Jamboard, Canva. Materyallerimin bana bir maliyeti olmadı. /.../ Partner çalışmam için öncelikle bir betimleyici metin oluşturdum. Daha sonra öğrencilerin okunan metne uygun olarak çizim yapabilmeleri için Canva uygulamasında boş odalar tasarladım. Sınıftaki herkesin eş zamanlı olarak çalışabilmesi için Padlet, AutoDraw ve Google Jamboard uygulamalarında sayfalar oluşturup taslak odaları orada paylaştım ve bağlantılarını aldım."

Stdn8 öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve grup çalışması sağlamak adına şarkı kullanmış Stdn9 da video oluşturarak kendisi senaryonun içerisinde arkadaşlarıyla yer almış ve öğrenci motivasyonunu yükseltmiştir.

Stdn9: "Dersim için ilk materyalim manav tezgâhı idi. Bu materyali seçme nedenim konuyu pekiştirmeye çok yardımcı olmasıydı. İkinci materyalim bir video hazırlamaktı."

Öğretmen adaylarına beşinci soruda hazırlık sürecinde kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur.

Tablo 5: *Duygu Durumu*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dile H.	x--								
Özgür	x								
Mutlu	x						x		x
Rahat		x	x						x
Güvende		x	x						x
Stres			x	x	x	x		x	
Keyifli			x				x		x
Özgüven				x				x	
Sıkılma						x			
Heyecan								x	

Tablo 5'te öğretmen adayları Stdn3/5/6/8 ve Std4 kendilerini hazırlık aşamasında stresli hissetmişler, Stdn1 kendisini özgür ve mutlu hissetmiş ne

var ki dilde yetersizlikten dolayı strese girmiştir. Std2/3 ve 9 kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini, Stdn3/7 ve 9 süreçten keyif aldıklarını, Stdn1 ve 7'nin kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Stdn3 duygularını şu şekilde dile getirmiştir:

Stdn3: "Sunum ve ders planı hazırlama esnasında güvende ve rahat hissettim. Arkadaşlarım ve öğretmenim önünde sunacağımı düşündüğümde ve kendi kendime hazırlanırken stresliydim. Ama tüm bu süreçte keyif aldığım birçok zaman oldu."

Öğretmen adayı Std4 ve Stdn8 hazırlık aşamasında kendi özgüvenlerini dile getirmiş ve kaygı düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişleridir. Stdn 6 ise sıkılma duygusuna vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarına bütün bu uzaktan eğitime yönelik bilgi ve beceriye dayalı hazırlık aşamasında öğretim görevlisinden ya da bilir kişiden destek alıp almadıkları ise altıncı soruda sorulmuştur.

Tablo 6: *Öğretim Görevlisi Desteği*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sunumlar	x	x	x	x	x	x	X		x
Destek	x	x	x	x	x	x	X	-	x
Rehberlik	x	x	x	x	x	x	X	-	x

Stdn 8 dışında tüm öğretmen adayları öğretim görevlilerinin gönderdiği sunumlardan, malzemelerden yararlandığını, gerekli durumlarda kendilerine danışıldığını ve gerekli rehberlik hizmeti aldıklarını vurgulamışlardır. Sadece bilgi boyutunda değil, uzaktan eğitim söz konusu olduğundan öğretim görevlilerinin teknik destekte de bulunduğu Stdn3 ve Std4 tarafından ayrıca ifade edilmiştir:

Stdn3: "Sunumumdan önce öğretmenime aklıma takılan soruları sordum ve net, yardım edici cevaplar aldım."

Std 4: "Sunumumdan önce dikkat etmem gereken noktalar konusunda dersimizin öğretim görevlisine aklımdaki soruları sordum. Ders esnasında da yaşadığım teknik aksaklıklar konusunda kendisi bana destek oldu."

Stdn8 ise daha önce gerçekleştirilen sunumlarından ve materyallerinden yararlanmadığını ama sonrasında sınıf içinde yapılan değerlendirmelerden yararlandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının çalışmalarını

gerçekleştirdikleri ders içi etkinliklerinde öğretim görevlilerinin ders içi tutumu yedinci soruda sorulmuştur.

Tablo 7: *Öğretim Görevlisi ile İlgili Algı*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Rehberlik	x	x	x	x	x	x	X	-	x

Öğretmen adaylarından Stdn1 dersin öğrenci odaklı, kendilerinin fikirlerinin ön planda tutulduğu, Stdn3/5/7/9 ve Std4 rehberlik edildiği, Stdn2 *"Evet, hepsi denilebilir. Hocamızın verdiği destek hem bir öğretmen adayı hem de bir öğrenci olarak ilerideki meslek hayatımız için önemli ve faydalıydı."* şeklinde ifade etmişlerdir. Stdn6 ise geleneksel öğretim stratejilerinden (Duru, 2014) kopamadığını, bunun da kendi algısını etkilemiş olabileceğini dile getirmiştir:

Stdn6: "Hepsini gözlemledim. Oldukça danışmanlık odaklıydı. Bundan dolayı öğretmenimin görüşlerini not aldım. Öğretmen odaklı değildi belki ama yılların getirdiği alışkanlıktan dolayı öyle hissetmiş ve ben öyle davranmış olabilirim."

Stdn8 ise gözlemini öğretmen odaklı olarak değerlendirmiştir. Kendisine sözlü olarak neden böyle düşündüğü sorulduğunda derste en nihayetinde son sözün öğretim elemanında olduğunu ifade etmiştir.

Sekizinci soruda öğretmen adaylarına yaptıkları sunumlar üzerinde tartışıp tartışmadıkları sorulmuştur.

Tablo 8: *Değerlendirme Süreci*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yapıldı		x	x	x	x	x	X	-	x
Zam. Dar	x								

Tüm öğretmen adayları sunumlar sonrası hem kendi öz eleştirilerini (Std4) hem de sunumlara katkı sağlayıcı şekilde öneri (Stdn2/3/5/6/7/8/9) ve daha iyi ne yapılabilirdi (Stdn2/3/5/6/7/8/9) üzerinde değerlendirmeler yapıldığını dile getirmişlerdir. Std4 ayrıca öğretim görevlisinin de yönlendirici değerlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir:

Std 4: "Evet, sunumumu bitirdikten sonra önce kendi öz eleştiri ve değerlendirmemi yaptım. Daha sonra arkadaşlarım sunumum hakkında görüşlerini belirttiler ve en sonunda öğretim görevlimiz de değerlendirmelerde bulundu.".

Stdn1 zaman darlığından dolayı diğer öğretmen adaylarının kendi etkinlikleri için görüş bildiremedikleri dönütünü vermiştir. Uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının zamanı iyi ayarlama becerisinin yanında öğretim üyesinin de zamanı iyi ayarlayabilmesi gerekir. Bu uzaktan eğitimde planlama sürecinin zamanla oturduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkinliklerini tamamladıktan sonra süreç üzerinde birlikte tartıştıkları zaman dilimini nasıl değerlendirdikleri dokuzuncu soruda sorulmuştur.

Tablo 9: *Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Etkili	x	x	x	x	x			x	x
Zaman			-						
Nesnel		x				x			x
Öznel						-			

Stdn1/2/3/5/8/9 ve Std4 yapılan değerlendirme ve tartışmaları etkili, teşvik edici, cesaretlendirici, demokratik ve geliştirici bulmuşlar, süreci Stdn2/6 ve 9 arkadaşlarının eleştirileri açısından nesnel olarak değerlendirmişlerdir. Stdn3 yapılan değerlendirme sürecini az bulurken Stdn6 öğretmen adaylarının öznel fikirlerini de önemsemiştir:

Stdn3: "Değerlendirme süre azlığından dolayı daha çok geneldi. Öğretmenim ve arkadaşlarımın yorumları benim için geliştiriciydi ve öğreticiydi.".

Stdn6: "Sınıf arkadaşlarımı fazla nesnel buldum. Nesnel olunması gerekiyor, evet ama öznel düşünceler hiç duymadım."

Ters yüz eğitimde sınıf içinde yapılan örnek sunuma ilişkin öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları veya durumu değerlendirmeleri konuyu daha derin anlamalarına ve görüşlerini dile getirmelerine olanak sağlamaktadır (Hsieh, 2017). Bu uygulama yönteminin bilgiyi bilişsel düzeye taşıdığı ve analiz ve sentez gücünü arttırdığı gözlenmiştir.

Onuncu soruda da öğretmen adaylarına uzaktan eğitimde dersin bu şekilde işlenmiş olmasının kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur.

Tablo 10: *Katkı*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öneri	x	x	x	x		x	X	x	x
Fikir Ö.	x	x		x		x	X	x	
Ol. Katkı	x	x	x	x		x	X	x	x

Stdn5 dışında tüm öğretmen adayları dersi bu şekilde işlemenin kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları dört beceriyi geliştirirken yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitimde de becerilere nasıl yaklaşabileceklerini kendilerinin oluşturduğu materyal ve malzemelerle pekiştirmişlerdir. Öğretmen adaylarına sağladığı katkı konusunda Stdn2, Std4 ve Stdn7 duygularını şu şekilde dile getirmişlerdir:

Stdn2: "Hazırladığım sunum, materyaller ve değerlendirme açısından arkadaşlarıma ve bana katkı sağladığını düşünüyorum."

Std4: "Katkı sağladığını düşünüyorum. Ben kendi hatalarımı ve neleri daha iyi yapabileceğimi gördüm ve kendime notlar aldım. Aynı şekilde sunum yapan ya da yapmayan arkadaşlarım da benim sunum değerlendirmemden bir şeyler öğrendiler ve ileriki sunumları için notlar aldılar."

Std7: "Kesinlikle, sadece gelip ders dinlemek ile kendini bu dersin bir parçası hissetmek arasında büyük bir fark olduğunu düşünüyorum."

Dile getirilen konulardan birisi de öğretmen adaylarının fikirlerine değer verilmiş olmasıydı (Stdn 1/2/6/7/8 ve Std4). Stdn6 ise fikirlerin paylaşıldığını ne var ki bu uygulamalar yaygınlaştırılmadıkça unutulmaya mahkûm olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adayları, Herreid ve Schiller'in de (2013) vurguladığı gibi, dersi ters yüz modele uygun işlemenin kendilerine katkı sağladığını dile getirmiş ve öğretmen odaklı işlenen dersten ziyade bu şekilde ders işlemenin daha verimli olduğu üzerinde durmuş ve görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ders dışında öğretmenin oluşturduğu materyallere ulaşabildiklerinden, kendi ilgileri doğrultusunda araştırmalar yapabilmekte ve bu da onlara özgür alan bırakmaktadır (Hsieh, 2017). Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak bu görüşleri desteklemek olasıdır. Ayrıca öğretmen adaylarına kendilerinin de eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 11: *Öneriler*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Konuş K.	x			x	x	x	X		x
Zaman D							X		
Teşekkür		x					X	x	x

Ters yüz öğrenme uygulaması ile ilgili bir öneri veya tenkit gelmezken öğretmen adayları Alman dilinde konuşma zorunluluğunun getirdiği güçlükten dolayı konuşma kulüplerinin olması (Stdn 1/5/6/7/9 ve Std4) önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmen adayı Std4, Stdn6/7 ve 8 duygularını şu şekilde ifade etmektedir:

Std4: "Yapılan ders sunumlarının öğretmenliğe hazırlık açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Sadece teorik bilgiler öğrenmek yerine uygulama

yapıp ortaya çıkan sunumlar üzerinden değerlendirme yapmak öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlıyor."

Stdn6: "Derste hep çocuklara öğretecek gibi öğreniyoruz ama Almanca dersleri çoğunlukla liselerde veriliyor ve şu anda liseliler sadece dış görünüş olarak değil zihin olarak da çok ileride."

Std7: "Üniversite derslerinin diğer derslerden farklı olmasını düşünüyorum ve bu katıldığım dersin öğretimde, benim açımdan, en öğretici ve bireye katkı sağlayan ders olduğunu söyleyebilirim."

Stdn8: "Bence çok faydalı bir ders. Üniversitedeki bütün derslerin bu faydalılıkta olmasını dilerim."

Ders içi uygulamaya yönelik öğretmen adaylarının zorlanmadığı bilakis çok çabuk uyum sağladıkları ve kendilerinin yaptıkları uygulamaların kendilerine fayda sağladığını vurgulamışlardır. Yüksek öğretimde kendi fikirlerinin önemsenmesi, daha çok görev verilmesi ve uygulama ağırlıklı olması adaylar tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Stdn6 klasik yöntemlerin özellikle liselerde artık öğrenciye ulaşamadığını, teknolojik gelişmelerin öğrencilerin bakış açısını değiştirdiğini ifade etmiştir.

Bir diğer soru ise öğretmen adaylarının kendi temel becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı yönündedir. Tablo 12'de görüleceği gibi öğretmen adaylarının yedisi (Stdn2/3/5/6/7/8/9) öncellikle konuşma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiş, bunu takiben dinleme (Stdn1/2/3/7/8/9), iki öğretmen adayı yazma (Stdn6/9) ve bir öğrenci (Stdn9) okuma becerisine katkısı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 12: *Öğretmen Adaylarına Katkısı*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Konuşma		x	x		x	x	X	x	x
Dinleme	x	x	x				X	x	x
Yazma						x			x
Okuma									x

Std4 bu soruyu yanıtlamamıştır. Kendisine daha sonra sözlü olarak sorulduğunda Alman dili ile ilgili çok büyük bir sıkıntısının olmadığını, dil ile ilgili özgüveninin olduğunu dile getirmiştir.

Son olarak öğretmen adaylarına ters yüz öğrenme modeli hakkında ne düşündükleri sorulmuştur.

Tablo 13: *Ters Yüz Modeli*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bilgili	x	x	x	x	x	x	X	x	x

Tüm öğretmen adayları ters yüz öğrenme modeli hakkında fikir sahibi olduklarını ve nasıl işlenmesi gerektiğini bildiklerini dile getirmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çağımızda yabancı dil öğrenen bireyler daha farklı yöntemlere ve tekniklere gereksinim duymaktadır. Bunun için öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına farklı yaklaşımları örgün ve uzaktan eğitimde uygulama olanakları sağlayarak öğrenci üzerindeki etkisini birlikte deneyimlemek gerekmektedir. Uzaktan eğitimde farklı bir yaklaşım olan ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Almanca öğretiminde uygulanabilirliği ise bu araştırmanın konusu olmuş ve uzaktan eğitimde bir dönem içerisindeki uygulama ile sınırlıdır.

Öncelikle "Öğretmen adayları konu seçimi ve hazırlık sürecinde hangi basamaklardan yararlanmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adayları konu seçimlerini farklı materyal hazırlayabilme, birden çok duyu organına hitap edebilme, uzaktan eğitime uygun materyal oluşturabilme, yöntem, konuya hakimiyet, ders kitaplarının kendisi ve öğretmen adayı açısından etkinliğin tarihi olarak etkilediğini söylemişlerdir. Ayrıca etkinliğin tarihi de öğretmen adayının konu seçiminde etken olduğu tespit edilmiştir.

Hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının sunum konularını kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri ve bu doğrultuda uzaktan eğitimde ders içi etkinlikleri nasıl etkili kılabilecekleri üzerine çalışmışlardır. Ders kitaplarının yanında slaytlar ve çalışma kâğıdı oluşturma geleneksel yapı içerisinde de uygulama örneklerindendir. Ne var ki bunlar dersi ilginç kılmaya ve öğrenciyi ekrana bağlamaya yetmemektedir. Çözüm olarak uzaktan öğretimde öğretmen adayları öğrencilerin ilgisini çekecek animasyonlara, görsellere, video, şarkı ses ve sözlerine yer vermeyi, videoları kendileri oluşturmayı uygun görmüş ve uzaktan eğitim sürecini ekonomik, uygulanabilir ve motive edici olarak değerlendirmişlerdir. Yine adaylar tarafından uzaktan eğitimde etkinlik odaları ve konuyla ilgili yarışmaların dersi daha ilginç ve motive edici kılacağı düşünülmüştür. Öğretmen adaylarını bu ters yüz eğitim modeli zorlamış ve aynı zamanda kendilerini geliştirme fırsatı tanımıştır.

Bir diğer soru ise Öğretmen adaylarının derse bilişsel düzeydeki bilgilerini nasıl aktardıkları yönündedir. Kendilerinden örnek ders sunumunu hazırlarken kendilerine kolay ve zor gelen yönleri sıralamaları istenmiş ve her iki durumda

da uyguladıkları çözüm stratejileri sorulmuştur. Öğretmen adayları ders içi etkinlikleri ve alıştırma kağıtlarını daha önceki bilgilerine dayanarak hazırlarken zorlanmadıklarını, farklı sitelerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmen adayları MEB kitabının kendilerine kılavuzluk ettiğini söylemiştir. Slaytlardan ve uygulama örneklerinden elde edilen verilere dayanarak öğretmen adaylarının Alman dilinin yapısında ve materyal hazırlamada yetkin oldukları söylenebilir. Ne var ki ters yüz öğrenmede uygulanan dil eğitiminin Alman dilinde uygulanıyor olması öğretmen adaylarını zorlamıştır. Yabancı dilin geliştirilmesinde öğretmen adayları ters yüz öğrenme modelinin dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Verilerden yola çıkarak dört dil becerisinden biri olan konuşma becerisinin üzerinde daha fazla durulması gerektiği söylenebilir.

Üçüncü soru olarak öğretmen adayları bir sorunla karşılaştıklarında nasıl bir çözüm yolu aradıkları yönündedir. Burada aranan öğretmen adaylarının sorun çözme stratejileridir. Elde edilen veriler göstermektedir ki öğretmen adayları önce arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunmuş, aynı zamanda farklı blog ve sitelerden yaralanmaya çalışmışlardır. Uzaktan eğitimde öğretmen adayları teknik sorunlar yaşamışlardır. Katılımcıların ayrıca tamamı bütün süreçte dersin hocasından destek alabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise kendi kendine çalışmayı tercih etmiştir.

Dördüncü araştırma sorusunda uzaktan eğitimde ters yüz öğrenmenin öğretmen adayının özerk eğitimine katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına sunumlarından sonra sınıf içi değerlendirme yapılıp yapılmadığı, bunun kendilerine katkısı, süreci nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Buradaki verilerden yola çıkarak özerk öğrenmelerine olan katkısı şu şekilde sıralanabilir: Araştırmaya katılan Stdn 5 dışında tüm öğretmen adayları sürecin kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde ters yüz öğrenmenin uygulanabilirliğini gördüklerini, kendi kendilerine araştırma yapabilmeyi, uygun malzemeyi seçip uzaktan eğitimde didaktik hale getirebilmeyi ve bu yönde de materyal hazırlanabileceğini deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Ters yüz öğrenme modeli kendi kendilerine öğrenmeyi ve özerk çalışmayı teşvik etmiştir denebilir. Sunumların sonunda sınıf içi yapılan değerlendirmelerle de sunumların nasıl daha iyi yapılabileceği üzerine fikir alışverişinde bulunulmuş ve verimli olarak değerlendirilmiştir.

Beşinci soru "Öğretim elemanı öğrenciye araştırma ve uygulama yolculuğunda rehberlik edebiliyor mu?" sorusu olmuştur. Sunum ve etkinlik sonrası yapılan eleştiriler ve öğretim görevlisinin rehber görevini üstlenmiş olması öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmış ve değerlendirilmiştir. Uygulama süreciyle ilgili eklemek istedikleri başka bir şeyin olup olmadığı sorusuna ise

öğretmen adayları konuşma dil becerilerinin ek etkinliklerle geliştirilebileceği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Uzaktan eğitimde ters yüz öğrenme sürecinde vurgulanması gereken olumsuz yönlerden birisi ise zaman darlığıdır. Ters yüz öğrenmede üzerinde düşünülmesi gereken konulardan birisi olan zaman darlığı dersin içeriğine ve kapsamına göre değerlendirilmelidir. Ters yüz öğrenme modeli başka modellerin ve uygulamaların yanında günümüzün gereksinimlerinden birisi olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'de de uygulanmaya başlanan bu model daha fazla gelişmeye ve uygulamalara gereksinim duymaktadır. Üniversitede ve ortaöğretimde bu modeli uygulayabilmek için gerekli altyapının olması, öğretim elemanlarının hizmet içi eğitimlerle bilinçlendirilmesi (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015) ters yüz öğrenmenin uygulanabilmesi için ön koşullar arasında yer almaktadır. Ayrıca ters yüz öğrenme modelinin farklı derslerde uygulanması öğrencinin bu yönteme alışmasını sağlayacak ve özerk öğrenme becerisini geliştirecektir. Geleneksel ders işleme yöntemlerinin yerini yeni modellerin alması kaçınılmazdır. Hsieh'e göre de (2017) birden bir geçiş beklenemez ama kademe kademe geçişi sağlamak olasıdır. Dersin gereksinimleri dersin işleniş biçimini belirlediği gibi, geliştirilmesi gereken beceriler, sınıf düzeyi, dersin içeriği ve öğretmenin kendi becerileri bu modelin uygulanabilirliğinde etken unsurlardandır (Ulbrich, 2021; Werner vd., 2018). Dolayısıyla uzaktan eğitimde bu yeni modellerin uygulanabilirliği daha çok incelenmeli ve öneriler geliştirilmelidir. Sosyal bilimlerde kendisini gösteren ters yüz öğrenim modeli daha fazla araştırmalara gereksinim duymaktadır. İngiliz dili öğretiminde ters yüz öğrenmeye yönelik araştırmalar mevcuttur. Ayrıca Alman dili eğitimi üzerine yapılacak araştırmaların yabancı dil öğretimi çatısı altında bütünleştirici, destekleyici bulgulara neden olacağı düşünülmektedir. Özellikle uzaktan eğitimde yapılan nitel ve nicel çalışmalar yabancı dil öğretimi alanına bütünleyici katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: ***Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunun 28/03/2023 tarihli*** **E-54380210-050.99-510357** ***sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.***

KAYNAKÇA

Alper, A. ve Öztürk, S. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, *3(1)*, 13-26. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/576132

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.

Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Forschung: Ein Überblick. In: *Qualitative Forschung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-228.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* Washington DC: International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013a). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30,* 1-18.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013b) "Testing the flipped classroom with model-eliciting activities and video lectures in a mid-level undergraduate engineering course," *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Oklahoma City: OK/USA, 161-163.

Bolat, Y. (2016). The Flipped Classes And Education Information Network (EIN) Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, *13*(2), 3373-3388.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.

Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3(3),* 333-340.

Dincer, N. ve Polat, M. (2022). The use of flipped learning in EFL grammar instruction. *Asian Journal of Distance Education, 17*(1). 88-108. View of The Use of Flipped Learning in EFL Grammar Instruction (asianjde.com)

Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36(36),* 15-28.

Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Tersten Yapılandırılmış Yazma Sınıfı Modeli.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi.

Embacher, F. (2018). Minimal Inverted Classroom in der universitären Lehramtsausbildung. In J. Buchner, Chr. Freisleben-Teutscher, J. Haag & E. Rauscher (Ed.), *Inverted Classroom* (pp. 87-93). Wien: Morawa.

Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, *5(6),* 881-888.

Görl-Rottstädt, D., Riedel, J., König, K., & Pittius, K. (2021). *Zwischen digital und analog: Ein Vergleich klassischer und digitaler Ansätze von Lernberatung und Lernbegleitung im berufsbegleitenden Studium.*

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of college science teaching, 42(5),* 62-66.

Hiver, P., & Whitehead, G. E. (2018). Teaching metacognitively: Adaptive inside-out thinking in the language classroom. *Metacognition in language learning and teaching*. Routledge, 243-262.

Hsieh, B. (2017). Step by Step, Slowly I Flip. In L. S. Green, J. R. Banas &R. A. Perkins (Ed.), *The Flipped College Classroom. Conceptualized and Re-Coceptualized* (pp. 11-36). Cham: Springer.

Kahramanoğlu, R. ve Şenel, M. (2018). İlkokul İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3)*, 28-37.

Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48(2),* 103-121.

Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatiksel açıdan incelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). Ulusal Tez Merkezi.

Karasu, G. ve Sarı, Y. E., (2019). Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği. *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 7(2), 321-334.

Khadjieva, I., & Khadjikhanova, S. (2019). Flipped Classroom Strategy Effects on Students' Achievements and Motivation: Evidence from CPFS Level 2 Students at WIUT. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences,* 7(12), 120-130.

Köşker, G. ve Gülnihal, G. (2018). The Role of the Teacher in Buiding Intercultural Communication Skills in Foreign Language Teaching: Teachers' Views with Examples from France and Turkey. *ENAD, 6 (1),* 151-171.

Linke, M., & Ladenfeld, K. (2018). Kompetenzorientierte Lehre in der Technischen Mechanik-softwaretechnisch umgesetzt. In J. Buchner, Chr. Freisleben-Teutscher, J. Haag & E. Rauscher (Ed.) *Inverted Classroom* (pp. 165-170). Wien: Morawa,

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). *Single-Case Research Methods for the Behavioral and Health Sciences*. SAGE Publications.

Morisse, K. (2016). Inverted Classroom in der Hochschullehre. In J. Haag & C. F. Freisleben-Teutscher (Ed.). *Das Inverted Classroom Modell* (pp. 17-28). Begleitband zur 5. Konferenz.

Ozdamli, F. ve Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 8(2),* 98-105.

Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 332-348.

Sandelowski, M. (1986). The Problem Of Rigor in Qualitative Research. *Advances in Nursing Science, 8(3)*, 27-37.

Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics Of Qualitative Research Techniques.* New York: Sage Publications.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017) Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21(2*), 419-426.

Şahin, S. ve TAVİL, Z. (2023). The Effect of Flipped Classroom Model on the Vocabulary Learning and Retention of Young EFL Learners. *Journal Of Language Teaching and Learning, (1),* 42-58.

Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (2),* 156-164.

Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2018). Innovative redesign of teacher education ICT courses: How flipped classrooms impact motivation?. *Journal of Education and Future, (13),* 133-144.

Ulbrich, H. (2021). Prozessmerkmale guten Unterrichts mit Flipped Classroom: Didaktische Ansprüche an Homeschooling. *R&E-SOURCE*, (16).

Urfa, M. (2018). Flipped Classroom Model and Practical Suggestionsters. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 1(1),* 47-59.

Wagner, H. (2016). Inverted Classroom in der Hochschuldidaktik. In J. Haag & C.F. Freisleben-Teutscher (Ed.), *Das Inverted Classroom Modell Begleitband zur 5. Konferenz Inverted Classroom and Beyond* (pp. 155-163). FH St. Pölten.

Wagner, M., Gegenfurtner, A., & Urhahne, D. (2020). Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in secondary education: A meta-analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1(35).

Werner, J., Ebel, C., Spannagel, C., & Bayer, S. (2018). Flipped Classroom–Zeit für deinen Unterricht. *Flipped Classroom–Zeit für deinen Unterricht-Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 13-17.

Zhao, Y. (2018). *Flipped Classroom: Letting Students Take Control of Their Study* 2018 4th International Conference on Education, Managment and Information Technology (ICEMIT 2018) https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/ICEMIT%202018/ICEMIT21066.pdf

ANALYSE DER LEHRWERKE FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM HINBLICK AUF DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG

Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
scelikka@anadolu.edu.tr

Öğr. Grv. Neslihan HAYTA
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
soylu@tau.edu.tr

1. EINLEITUNG

Wörter, die die Struktur der Sprache bilden, sind ein wichtiger Teil des Wortschatzes. Der Wortschatz hat eine wichtige Funktion für das Verständnis des Gesagten und den Ausdruck von Gefühlen und Gedanken. Differenzierte Bedeutungen und sprachliche Unterschiede im kommunikativen Austausch werden durch einen umfangreichen Wortschatz gefördert. Der Wortschatzunterricht ist von großer Bedeutung für die umfassende und vollständige Nutzung der vier Grundfertigkeiten. Es wird festgestellt, dass der Wortschatz die vier Sprachfertigkeiten beim Sprachenlernen unterstützt und daher ein Mangel an Wortschatz ein großes Hindernis für das Lernen darstellt (Nam 2010).

Nachweislich lässt sich beobachten, dass das Sprachenlernen weitgehend mit dem Erlernen des Wortschatzes beginnt. Im Fremdsprachenunterricht werden die Wörter vor den Regeln der grammatikalischen Strukturen der zu erlernenden Sprache gelernt. Ohne Kenntnis der grammatikalischen Strukturen ist es zwar möglich, sich zu verständigen, wenn auch nur in begrenztem Umfang, aber ohne Wortschatzkenntnisse ist es nicht möglich, Sprachkenntnisse anzuwenden. Die Tatsache, dass ein Fremdsprachenlerner über einen reichhaltigen Wortschatz der erlernten Sprache verfügt, ermöglicht es ihm, das Gelesene oder Gehörte besser zu verstehen und sich mündlich oder schriftlich besser auszudrücken.

Der Erwerb von Wortschatz kann auf direktem und indirektem Wege erfolgen. Beim direkten Lernen lernt der Lernende explizit Wörter durch Übungen, die für den Wortschatz konzipiert sind. Konträr dazu liegt die Konzentration des Lernenden beim indirekten Lernen in authentischen Kontexten auf Inhalte, wie beispielsweise das Lesen von einem kurzen Text zu beginnen und lernt dabei die Wörter, ohne es zu merken (Nation 1990: 2). Zahlreiche Untersuchungen wurden zu diesem durchgeführt, um festzustellen, welches dieser beiden

Verständnisse wirksamer ist, und es wurden Ergebnisse erzielt, die zeigen, dass das Eine wirksamer ist als das Andere und dass es der anderen Methode überlegen ist. Aufgrund der Erkenntnisse aus diesen Studien lässt sich im Wesentlichen der Schluss ziehen, dass beide Methoden notwendig sind. Es wurde argumentiert, dass zusammenhängende Wortformen und Bedeutungen besser mit der direkten Methode gelernt werden, während die klanglichen und phonologischen Merkmale und die Aussprache neuer Wörter besser mit der indirekten Methode erlernt werden (Ellis 1994: 1ff). Nation (2001:97ff) stellte jedoch fest, dass der direkte Wortschatzunterricht das Bewusstsein der Schüler für häufig verwendete wichtige und spezifische Wörter steigert, sodass die Schüler diese Wörter direkt wahrnehmen können, wenn sie ihnen beim Lesen eines Textes begegnen. Dies zeigt, dass die direkte Wortschatzvermittlung einen wichtigen Platz im Sprachunterricht einnimmt. Da das eine die Defizite des anderen vervollständigt, sind tatsächlich beide Verständnisse im Wortschatzunterricht notwendig (Schmitt 2008: 33).

Da Vokabeln sehr schnell vergessen werden können, muss der Wortschatz durch ständige Wiederholung und Anwendung gefestigt werden. Diese Wiederholung und Übung kann durch viele Aktivitäten erfolgen die das Lernen erleichtern, Spaß machen und dazu beitragen, die Monotonie zu vermindern, die eine Voraussetzung ist (Wright et al. 2006: 2).

Ein Sprachenlerner sollte versuchen, die neu gelernte Sprache durch Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben zu verstehen, genau wiederzugeben und anzuwenden. An diesem Punkt helfen verschiedene Aktivitäten, das Interesse der Lernenden am Lernprozess zu wecken und sie zum eigenständigen Lernen zu motivieren. Aus diesem Grund sollten verschiedene Arten von Wortschatzvermittlungen und damit verbundene Aktivitäten in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Viele Aktivitäten in Lehrbüchern, die einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen, konzentrieren sich auf das Wortschatzwissen. Der Zweck der Wortschatzübungen besteht darin, die Beherrschung der Zielsprache zu verbessern (Wallace 1982: 65) und sicherzustellen, dass der vorhandene Wortschatz gefestigt und effizient genutzt wird. Wortschatzaktivitäten, die bei den Schülern Neugierde wecken und ihre Aufmerksamkeit erregen und die Reichhaltigkeit dieser Aktivitäten machen das Wortschatzlernen dauerhafter. Köster (2001: 890) betont, dass Wortschatzübungen dem gezielten Abruf unbekannter oder bereits geübter und gelernter lexikalischer Einheiten und deren situations- und zweckgerechter Verwendung dienen sollten.

Schmitt (2000) meint, dass im Sprachunterricht verschiedene geeignete Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes eingesetzt werden können. Diese sind; das wiederholte Lesen des Wortes, das Wort immer wieder aufschreiben,

das Lernen von Vokabeln mit Hilfe eines Wörterbuchs, das Erlernen des Wortes aus dem Satzzusammenhang, das Erlernen des Wortes mit seinen Synonymen und Antonymen, das Lernen des Wortes durch das Bilden eines Satzes, das Erlernen des Wortes mit Hilfe von Bildern, ein Wort lernen, indem man seine Bedeutung in einem Satz errät, das Führen eines Wörterbuchs, das Wort durch ein Theaterstück lernen, sich einen Film ansehen, das gleichzeitige Lehren ähnlicher Wörter im Rahmen des Themas, die Verwendung des Wortes im täglichen Leben, das gleichzeitige Lernen von Wörtern mit ähnlicher Form und Schreibweise, das Lernen mit Hilfe von Erinnerungshilfen.

Zur Wortschatzerweiterung im Sprachunterricht können Kontextualisierte Wortschatzübungen (Nation 2001), Wortbildungsübungen (Schmitt 2000), Synonym- und Antonymübungen (Thornbury 2002), Wortschatzspiele (z. B. Memory, Domino, Bingo) **(**Uberman 1998), Collocation-Übungen (Lewis1993), Wortschatzkarten (Flashcards) und digitale Tools (Nation & Webb 2011), Task-based Vocabulary Learning **(**Ellis 2003) eingesetzt werden.

Auf der Grundlage dieser Arbeiten wurden 11 Methoden zur Wortschatzarbeit ermittelt, die in Lehrbüchern zum Fremdsprachenunterricht in Deutsch für Aktivitäten zur Wortschatzarbeit verwendet werden können, und die Arbeit wurde in diesem Rahmen entwickelt.

Es ist wichtig, welche Methoden und in welchem Umfang Wortschatzwissen in Schulbüchern vermittelt wird. Auf der Grundlage dieser Studie wurde die zu untersuchenden Aktivitäten für die Wortschatzarbeit in einem regionalen und einem internationalen Lehrbuch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache nach den Methoden Hören, Schreiben, Lesen, Assoziation, Visuell, Zuordnen, Spiel, Sprechen, Dialog, Ergänzen - Sätze bilden, Mind Map ausgewertet.

Die richtige Anwendung von Methoden und Techniken im Fremdsprachenunterricht führt zu einem gezieltem und effektivem Erlernen der zu unterrichtenden Sprache. Aus diesem Grund wurde in dieser Studie das Ziel verfolgt, die Aktivitäten in den Deutsch-Lehrbüchern für die zweite Fremdsprache "Wie bitte A1.1" und "MenschenA1.1", die in den dem Ministerium für nationale Bildung angeschlossenen Sekundarschulen verwendet werden, im Hinblick auf die Wortschatzvermittlung zu analysieren. Zu diesem Zweck wurde versucht, die folgenden Fragen zu beantworten.

1- Wie ist die Anzahl der Durchführungen in den Schülerbüchern mit den Methoden?
2- Wie ist die Zahl der Wörter die in den Schülerbüchern mit Methoden gelehrt werden?
3- Wie ist die Anzahl der Übungen, Methoden in den Modulen der Schülerbücher?

2. METHODE

Gegenstand der Analyse sind zwei Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht auf dem Niveau A1.1: das regionale Lehrwerk „*Wie bitte“* sowie das überregionale Lehrwerk „*Menschen“*. Beide Lehrwerke wurden hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung der Wortschatzarbeit untersucht und systematisch kategorisiert. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der lexikalischen Kompetenz, die im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) als zentrales Element sprachlicher Handlungsfähigkeit definiert ist. Damit zielt die Untersuchung darauf ab, aufzuzeigen, inwiefern die ausgewählten Lehrwerke zur Förderung der lexikalischen Kompetenz beitragen und welche didaktischen Ansätze hierbei dominieren.

Diese Studie ist eine qualitative Studie und wurde mit der Methode der Dokumentenanalyse durchgeführt. In der qualitativen Forschung werden qualitative Datenerhebungsmethoden wie Beobachtung, Interview und Dokumentenanalyse eingesetzt; es wird sichergestellt, dass Wahrnehmungen und Ereignisse in der natürlichen Umgebung realistisch und ganzheitlich offengelegt werden (Yıldırım& Şimşek 2008: 39) und die Daten werden ohne den Einfluss des Forschers analysiert (Labuschagne 2003).

Die Wortschatzübungen der Schülerbücher einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden nach Mayring (1988) unterzogen. Die Themen der einzelnen Module wurden systematisch erfasst und tabellarisch dokumentiert. Dabei wurden die Aufgaben nach Aufgabentypen differenziert, und die jeweils neu eingeführten lexikalischen Einheiten aufgeführt (vgl. Tavşancıl & Tarkun 2000).

Im zweiten Schritt wurden die identifizierten Wortschatzübungen in Bezug auf die Kriterien des GERs ausgewertet. Die Ergebnisse wurden tabellarisch nach Anzahl und Verteilung der Übungen dargestellt.

3. BEFUNDE

Tabelle 1: *Die Anzahl der Übungen, Methoden und Wörter im Lehrbuch „Wie Bitte“ A1.1.*

Modul	Modul Name	Anzahl der Übungen	Anzahl der Methoden	Anzahl der Wörter
1	Hallo!	10	5	49
2	Mein Gymnasium	12	5	71
3	Meine Familie	8	4	96
4	Der Alltag	12	5	91
5	Essen und Trinken	18	6	106
6	Besondere Tage	10	6	103
7	Freizeitaktivitäten	15	6	67
8	Einkaufen	14	7	79
	Insgesamt	99	44	662

Das Lehrbuch *Wie Bitte A1.1.* besteht insgesamt aus 8 Einheiten. In diesem Buch sind 99 Aktivitäten enthalten, in denen 44 Wortlehrmethoden verwendet werden und 662 Wörter vermittelt werden sollen. Zwischen den Einheiten gibt es keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Übungen, der Wortlehrmethoden und der Anzahl der Wörter.

Tabelle 2: *Die Anzahl der Methoden zur Vorbereitung des Wortschatzes, der Durchführungen und Zahl der Wörter,im Lehrbuch „Wie Bitte" A1.1 die gelehrt werden sollen*

Methoden zur Vorbereitung des Wortschatzes	Anzahl der Durchführungen	Zahl der Wörter, die gelehrt werden
Hören	29	158
Schreiben	4	11
Lesen	18	139
Assoziation	6	61
Visuell	15	135
Zuordnen	0	0
Spiel	0	0
Sprechen	5	20
Dialog	11	65
Ergänzen – Sätze bilden	11	73
Mind Map	0	0
Insgesamt	99	662

Die im Lehrbuch *„Wie Bitte"* A1.1. am häufigsten verwendeten Durchführungen sind: Hören (f=29), Lesen (f=18), Visuell (f=15), Dialog (f=11) und Ergänzen – Sätze bilden (f=11). Die am wenigsten verwendeten Durchführungen sind Assoziation (f=6), Sprechen (f= 5) und Schreiben (f=4). Die nicht verwendeten Durchführungen sind Zuordnen, Spiel und Mind-Map. In dem Lehrbuch fällt die Anzahl der Wörter auf, die insbesondere durch Hören (f= 158), Lesen(f=139) und Visuell (f=135) vermittelt werden sollen. Zum Zuordnen, Spiel und Mind-Map wurde hingegen kein einziges Wort gewidmet.

Im Grunde fördern Sprachspiele die Lernmotivation und schaffen eine vertrauensvolle Lernumgebung, in der Lernende Vokabeln aktiv anwenden können. Wright, Betteridge und Buckby (2006) betonen, dass Spiele die Lernenden nicht nur unterhalten, sondern auch zur aktiven Sprachproduktion

anregen und somit zur Automatisierung des Wortschatzgebrauchs beitragen. Spiele ermöglichen zudem wiederholte Begegnungen mit neuen Wörtern in variierenden Kontexten, was für den langfristigen Erwerb entscheidend ist (Nation 2001). Auch Mind Maps sind ein effektives Werkzeug zur Organisation und Verknüpfung von Wortschatz. Durch die visuelle Darstellung von Bedeutungsfeldern wird das semantische Netzwerk im Gedächtnis gestärkt (Buzan 2010). Solche grafischen Methoden unterstützen den Lernprozess, indem sie kognitive Strukturen sichtbar machen und den Transfer von neuem in bereits vorhandenes Wissen erleichtern (Novak & Cañas 2008). Bei den Zuordnungsübungen, bei denen Lernende Wörter mit Bildern, Synonymen, Definitionen oder Beispielsätzen verbinden, fördern das aktive Abrufen und die Bedeutungserschließung im Kontext**.** Webb (2007) hebt hervor, dass solche Aufgaben die rezeptive und produktive Wortschatzkenntnis zugleich entwickeln und die Verarbeitungstiefe erhöhen. Diese Methode kombiniert sowohl explizites Lernen (bewusstes Üben) als auch implizite Lernprozesse (Kontextualisierung).

Tabelle 3: *Die Anzahl der Übungen, Methoden und Wörter im Lehrbuch „Menschen" A1.1.*

Lektion	Lektion Name	Anzahl der Übungen	Anzahl der Methoden	Anzahl der Wörter
1	**Hallo! Ich bin Nicole…**	8	4	34
2	**Ich bin Journalistin**	10	4	45
3	**Das ist meine Mutter**	8	6	56
	Modul - Plus 1	6	2	55
4	**Der Tisch ist schön!**	6	2	45
5	**Was ist das? – Das ist ein F.**	8	4	62
6	**Ich brauche kein Büro.**	8	5	28
	Modul – Plus 2	5	4	30
7	**Du kannst wirklich toll…!**	10	4	44
8	**Kein Problem. Ich habe Zeit!**	12	6	42
9	**Ich möchte was essen, Onkel Harry.**	8	5	58
	Modul – Plus 3	8	3	63
10	**Ich steige jetzt in die U-Bahn ein**	8	3	36
11	**Was hast du heute gemacht?**	6	4	29
12	**Was ist denn hier passiert?**	6	4	36
	Modul-Plus 4	8	4	59
	insgesamt	125	64	722

Das Lehrbuch *Menschen A1.1.* besteht insgesamt aus 12 Lektionen. Das Buch enthält insgesamt 125 Übungen, in denen 64 Wortlehrmethoden verwendet werden und 722 Wörter vermittelt werden sollen. Nur in der zweiten, siebten und achten Lektion gibt es im Vergleich zu den anderen Lektionen mehr Übungen. Zwischen den anderen Lektionen gibt es keine nennenswerten Unterschiede. Bei der Untersuchung der Anzahl der verwendeten Wortlehrmethoden zwischen den Einheiten zeigt sich, dass in den Lektionen dritten, sechsten und den achten Lektionen mehrere Methoden verwendet

werden. Bei der Anzahl der Wörter die vermittelt werden sollten sieht man nur bei sechsten und elften Lektionen eine geringere Zahl.

Tabelle 4: ***Die Anzahl der Methoden zur Vorbereitung des Wortschatzes, der Durchführungen und Zahl der Wörter,im Lehrbuch „Menschen" A1.1 die gelehrt werden sollen***

Methoden zur Vorbereitung des Wortschatzes	Anzahl der Durchführungen	Zahl der Wörter, die gelehrt werden
Hören	46	196
Schreiben	12	24
Lesen	17	179
Assoziation	8	42
Visuell	18	150
Zuordnen	1	18
Spiel	0	0
Sprechen	17	70
Dialog	0	0
Ergänzen – Sätze bilden	5	26
Mind Map	1	17
Insgesamt	125	722

Die im Lehrbuch „Menschen" A1.1. am häufigsten verwendeten Durchführung ist Hören (f=46). Es folgt Visuell (f=18), das Lesen (f=17), Sprechen (f= 17) und Schreiben (f=4). Die am wenigsten verwendeten Durchführungen sind Assoziation (f=8) und Ergänzen – Sätze bilden (f=5), Zuordnen (f=1) und Mind Map (1). Die nicht verwendeten Durchführungen sind Spiel und Dialog. In dem Lehrbuch fällt die Anzahl der Wörter auf, die insbesondere durch Hören (f=196), Lesen (f=179) und Visuell (f=150) vermittelt werden sollen. Es gibt keine Durchführungen für unterhaltsame Methoden wie Spiele und Dialoge.

Wie oben erwähnt stellen Spiele, und auch Dialogsaufgaben keine bloßen Zusatzmethoden dar, sondern sind zentrale Instrumente für einen kommunikativen, handlungsorientierten und lernwirksamen Fremdsprachenunterricht**.** Sie verbinden Motivation und kognitive Strukturierung mit aktivem Sprachgebrauch (Mexrangiz & Abulkasimovna 2025) und leisten damit einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der Sprachkompetenz**.** Kuzembayeva et al. (2023) zeigen in einer semi-experimentellen Studie, dass Rollenspiele und Dialoge die kommunikative Kompetenz von Studienanfängern im Fremdsprachenunterricht nachhaltig stärken.

4. ERGEBNISSE, INTERPRETATION UND EMPFEHLUNGEN

Der Fremdsprachenunterricht setzt in der Regel mit dem Erwerb von Vokabeln der Zielsprache ein, bevor komplexe grammatische Strukturen systematisch behandelt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein ausreichender Wortschatz die Grundlage für jede kommunikative Handlung darstellt. Um in der Fremdsprache kommunizieren zu können muss der Fremdsprachenlernende

bewusst eine bestimmte Anzahl von Wörtern erwerben, um überhaupt in der Lage zu sein, den Lernprozess effektiv zu beginnen.

Der Wortschatzerwerb gilt als erster und kontinuierlicher Schritt im gesamten Fremdsprachenlernprozess. Nation (2001) hebt hervor, dass der Wortschatz eine zentrale Komponente darstellt, die den Zugang zu allen vier Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund kommt den in Lehrwerken implementierten Wortschatzübungen und -aktivitäten eine entscheidende Bedeutung zu. Sie dienen nicht nur dem mechanischen Auswendiglernen, sondern sollen den Lernenden helfen, Wörter in authentischen Kontexten zu verwenden, wodurch nachhaltiges Behalten gefördert wird (Ellis 1994; Webb 2007).

Es lässt sich sagen, dass Wortschatzarbeit die Basis für den Fremdsprachenunterricht bildet und die in Lehrbüchern vorgesehenen Aktivitäten zur Förderung des lexikalischen Wissens einen wesentlichen Beitrag zum Spracherwerb leisten.

Im Rahmen der Forschung wurden die Lehrbücher „Wie Bitte“ und „Menschen“ der Stufe A1.1, die im Fremdsprachenunterricht für Deutsch verwendet werden, hinsichtlich der Wortschatzvermittlung untersucht und es wurden einige Ergebnisse erzielt. Diese Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle: 5 *Vergleich der beiden Lehrbücher”Wie Bitte” A1.1 und “Menschen A1.1*

Lehrbücher	Lektionen/Module	Übungen	Methoden	Wörter
Wie Bitte	8	99	44	662
Menschen	12	125	64	722

Bemerkbar der Tabelle besteht das Lehrbuch *Wie Bitte* aus 8 Modulen und enthält insgesamt 99 Übungen zur Vermittlung des Wortschatzes. Bei den Übungen wurden 44-mal Methoden eingeführt und 662 Wörter wurden vermittelt.

Das Kursbuch *Menschen* A1.1. besteht aus 12 Lektionen, enthält 125 Übungen zur Wortschatzvermittlung und es werden 64-mal Methoden eingesetzt und 722 Wörter vermittelt.

Tabelle: 6 *Die Anzahl der Wörter, die mit den Vokabellehrmethoden in den Lehrbüchern „Wie Bitte" und „Menschen" vermittelt werden*

Methoden zur Vorbereitung des Wortschatzes	Anzahl der Durchführungen (Übungen) *Wie Bitte*	Zahl der Wörter, die gelehrt werden	Anzahl der Durchführungen (Übungen) *Menschen*	Zahl der Wörter, die gelehrt werden
Hören	29	158	46	196
Schreiben	4	11	12	24
Lesen	18	139	17	179
Assoziation	6	61	8	42
Visuell	15	135	18	150
Zuordnen	0	0	1	18
Spiel	0	0	0	0
Sprechen	5	20	17	70
Dialog	11	65	0	0
Ergänzen – Sätze bilden	11	73	5	26
Mind - Map	0	0	1	17
Insgesamt	99	662	125	722

Wenn man die beiden Lehrwerke *Wie Bitte A1.1* und *Menschen A1.1* in Bezug auf die Häufigkeit und Art der Wortschatzübungen vergleicht, zeigen die Ergebnisse, dass in beiden Lehrwerken rezeptive Methoden wie Hören (*Wie Bitte*: 29 Übungen/158 Wörter; *Menschen*: 46 Übungen/196 Wörter) und Lesen (*Wie Bitte*: 18/139 Wörter; *Menschen*: 17/179 Wörter) dominieren. Dies verdeutlicht, dass der Wortschatzerwerb überwiegend durch Aufnahmeprozesse gefördert wird. Nation (2001) betont, dass wiederholte rezeptive Begegnungen mit Vokabeln für den langfristigen Erwerb unverzichtbar sind, jedoch allein nicht ausreichen, um aktive Sprachproduktion zu entwickeln.

Produktive Methoden wie Schreiben (*Wie Bitte*: 4 Übungen/11 Wörter; *Menschen*: 12/24 Wörter) und Sprechen (*Wie Bitte*: 5/20 Wörter; *Menschen*: 17/70 Wörter) sind vergleichsweise schwach vertreten. Interaktive Ansätze wie Dialoge (*Wie Bitte*: 11/65 Wörter; *Menschen*: 0) werden nur in einem der beiden Lehrwerke berücksichtigt. Diese Verteilung deutet darauf hin, dass die aktive Anwendung von Wortschatz im Unterricht weniger systematisch gefördert wird. Dabei gilt die produktive Wortschatzarbeit als entscheidend für die nachhaltige Verankerung im mentalen Lexikon (Schmitt 2010).

Auffällig ist weitgehend vollständige Abwesenheit von Spielen (*Wie Bitte*: 0; *Menschen*: 0) und die sehr geringe Nutzung von Mind Maps (*Wie Bitte*: 0; *Menschen*: 1/17 Wörter) sowie Zuordnungsaufgaben (*Wie Bitte*: 0; *Menschen*: 1/18 Wörter). Diese Methoden gelten jedoch in der aktuellen Fremdsprachendidaktik als hochwirksam, da sie Lernende kognitiv aktivieren, motivieren und den semantischen Zusammenhang zwischen Wörtern sichtbar

machen (Buzan 2010; Webb 2007). Ihre geringere Präsenz deutet auf ein Defizit hin, das in einer modernen Wortschatzdidaktik stärker berücksichtigt werden sollte.

Während das Lehrbuch „*Wie Bitte“A1.1* mehr auf klassische Aufgabenformate wie Dialoge, Ergänzen und Leseaufgaben setzt, integriert das Lehrbuch „*Menschen“A1.1* stärker visuelle und sprechbezogene Elemente. Damit scheint „*Menschen“* eher auf kommunikative Kompetenzen zu zielen, wohingegen „*Wie Bitt“e* stärker auf strukturierte, rezeptive Wortschatzarbeit ausgerichtet ist.

Die Analyse verdeutlicht, dass beide Lehrwerke eine solide Grundlage für den Wortschatzerwerb bieten, jedoch in methodischer Hinsicht Defizite aufweisen. Besonders der Mangel an spielerischen und kreativen Aufgaben sowie die geringe Gewichtung produktiver Methoden stellen eine Einschränkung dar. Für eine nachhaltige Förderung der lexikalischen Kompetenz im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2001) wäre eine stärkere Integration von kommunikativen, kognitiven und kreativen Methoden notwendig.

Ausgehend von dem Grundsatz, dass es in der Bildung keinen einzigen richtigen Weg gibt, sollten bei Wortschatzaktivitäten möglichst unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen, wobei bei der Anwendung dieser Methoden eine ausgewogene Haltung einzunehmen ist. Für eine nachhaltige Festigung ist es entscheidend, Methoden auf die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden abzustimmen.

QUELLENVERZEICHNIS

Buzan, T. (2010). *The Mind Map Book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. BBC Active.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). (2001). *Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Köster, L. (2001). „Wortschatzarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, S. 888–895.

Kuzembayeva, G., Kuanyshbayeva, A., Maydangalieva, Z., & Spulber, D. (2023). *Fostering pre-service EFL teachers' communicative competence through role-playing games.* Journal of Education and e-Learning Research, 10(2), 278–284.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *TheQualitative Report,* 8(1).

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Mayring, P. (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Technieken*, Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.

Mexrangiz, M., & Abulkasimovna, Z. E. (2025). *The impact of using games on communicative language teaching.* Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research, 12(6), 26–30.

Nam, J. (2010). Linking research and practice: effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal/Revue* TESL de Canada, 28(1).

Nation, P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. & Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Boston: Heinle.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008. Florida Institute for Human and Machine Cognition.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research,* 12(3), 329-363.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.

Tavşancıl-Tarkun, E. (2000). Nitel Araştırmalar. *Öneri Dergisi,* 3(14), 29-34.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education.

Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision. *Forum*, 36(1), 20–27.

Wallace, Michael J. (1982): *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 7. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

*Die in diesem Kapitel behandelten Daten basieren auf einem Teil der Magisterarbeit von Neslihan Hayta (2024)- Anadolu Universität/Türkei), deren Erstellung unter Betreuung von Asst. Prof. Dr. Şerife Çelikkaya erfolgte.

NEURODIDAKTISCHE ZUGÄNGE ZUM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: EMOTIONEN, AUFMERKSAMKEIT UND GEDÄCHTNIS IM UNTERRICHT[18]

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

1. EINLEITUNG

Einer der Schwerpunkte der heutigen Bildungswissenschaften ist es, aufzuzeigen, dass der Lernprozess nicht nur eine mentale, sondern eine ganzheitliche Struktur ist, die durch emotionale, soziale und neurologische Komponenten geprägt ist. In diesem Zusammenhang werden traditionelle, auf Auswendiglernen und Lehrerzentriertheit basierende Sprachunterrichtsansätze durch neurowissenschaftlich fundierte Lernmodelle ersetzt, die sowohl die kognitiven Fähigkeiten als auch den emotionalen Zustand der Schüler berücksichtigen (Aksöz, Serindağ & Balcı, 2006; Tokuhama-Espinosa, 2011; Aksöz & Balcı, 2018). Insbesondere bei einem vielschichtigen und kognitiv komplexen Prozess wie dem Erlernen einer Fremdsprache wächst der Bedarf an einem neuen Unterrichtsparadigma, das die Funktionsweise des Gehirns berücksichtigt.

Dieses neue Paradigma wird durch den neurodidaktischen Ansatz konkretisiert. Neurodidaktik ist ein interdisziplinärer Ansatz, der Bildungsprozesse auf neurowissenschaftlichen Daten basiert und darauf abzielt, dass Lernen auf natürliche und nachhaltige Weise stattfindet (Spitzer, 2002; Jensen, 2005). Dieser Ansatz geht davon aus, dass Lerner effektivere Lernergebnisse erzielen können, wenn sie mit Inhalten und Methoden konfrontiert werden, die ihren gehirnbasierten Lernprozessen entsprechen. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass die Lerner nicht nur grammatikalisches Wissen vermittelt bekommen, sondern auch eine sinnvolle und emotionale Verbindung zur Sprache aufbauen, ihre Aufmerksamkeit aufrechterhalten und das Gelernte dauerhaft in ihrem Gedächtnis speichern können (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Emotionen sind die stärksten Auslöser für das Lernen. Der Bereich der Amygdala im Gehirn beeinflusst direkt die Beziehung zwischen Lernen und Emotionen (LeDoux, 1996). Emotional bedeutsame Informationen bilden auf neurologischer Ebene stärkere synaptische Verbindungen und erleichtern so die Übertragung des Gelernten in das Langzeitgedächtnis (Hüther, 2004). Daher ist

[18] Bu çalışma Hattusas 2. Uluslararsı Sosyal Bilimler Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

es unerlässlich, Lernumgebungen zu schaffen, die die Schüler mit ihren eigenen Lebenserfahrungen in Verbindung bringen und mit denen sie emotional interagieren können.

Parallel dazu ist **Aufmerksamkeit** eine unverzichtbare Voraussetzung für das Lernen. Insbesondere bei Jugendlichen im Sekundarstufenalter ist die Aufmerksamkeitsspanne begrenzt, und das Lernen kann in einer Umgebung mit vielen Reizen leicht gestört werden. Swellers Cognitive Load Theory (Theorie der kognitiven Belastung) erklärt diesen Umstand und betont, dass Lernumgebungen frei von ablenkenden Elementen sein sollten (Sweller, 1988). Interaktive, spielerische und neugierig machende Lernaktivitäten steigern die Aufmerksamkeit und tragen so positiv zum Lernprozess bei (Mayer, 2009).

Der dritte grundlegende Faktor ist das **Gedächtnis**, das über das Speichern der erworbenen Informationen im Kurzzeitgedächtnis hinaus die Bildung langfristiger Informationsstrukturen erfordert. An dieser Stelle kommen sinnvolle Wiederholungen, Verknüpfungen und multisensorische Lernmethoden ins Spiel (Shams & Seitz, 2008). Insbesondere beim Sprachenlernen erhöht nicht nur das bloße Wiederholen von Wörtern, Phrasen und Sprachstrukturen, sondern auch deren Vertiefung durch auditive, visuelle und kinästhetische Methoden die Nachhaltigkeit des Lernens (Felder & Silverman, 1988).

In dieser Arbeit werden Unterrichtsvorschläge für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe vorgestellt, die sich an den drei zentralen Komponenten des zuvor skizzierten neurodidaktischen Ansatzes orientieren: Emotion, Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Ziel ist es, neurowissenschaftliche Prinzipien in konkrete Unterrichtsstrategien umzusetzen und Lehrkräften einen wissenschaftlich fundierten Leitfaden an die Hand zu geben. Darüber hinaus geht dieses Modell über klassische Unterrichtsansätze hinaus und zielt darauf ab, die Schüler aktiv, emotional und kognitiv in den Lernprozess einzubeziehen.

2. THEORETISCHER RAHMEN

2.1 Neurodidaktischer Ansatz: Definition und Entwicklung

Die Neurodidaktik ist ein interdisziplinärer Ansatz, der untersucht, wie Lern- und Lehrprozesse im Einklang mit den Mechanismen des Gehirns optimiert werden können. Dieser Ansatz befindet sich an der Schnittstelle zwischen Neurowissenschaften, kognitiver Psychologie und Pädagogik und zielt darauf ab, Unterrichtsaktivitäten in Übereinstimmung mit den natürlichen Funktionen des Gehirns zu gestalten (Goswami, 2006). Das neurodidaktische Modell sucht nicht nur nach einer Antwort auf die Frage „Wie sollen wir unterrichten?“, sondern legt den Schwerpunkt auf die Frage „Wie lernt das Gehirn?“ und deckt

so die neurobiologischen Grundlagen des Unterrichts auf (OECD, 2007). Insbesondere beim Sprachunterricht in jungen Jahren wird die Bedeutung dieses Ansatzes noch deutlicher. Durch kindgerechte, handlungsorientierte und auf multisensorisches Lernen basierende Methoden wird die Nachhaltigkeit des Lernens erhöht (Seyhan Yücel, 2017).

Dieser Ansatz hat insbesondere seit den 2000er Jahren mit dem Aufkommen gehirnbasierter Bildungsmodelle an Bedeutung gewonnen. Die Erkenntnis, dass die Schwierigkeiten, denen Lerner beim Lernen begegnen, nicht nur pädagogische, sondern auch neurologische Ursachen haben können, hat zu grundlegenden Veränderungen in der Gestaltung von Lernumgebungen geführt (Willingham, 2021).

2.2 Die Rolle der Emotionen beim Lernen

Neurowissenschaftliche Forschungen der letzten Jahre haben deutlich gezeigt, dass der Lernprozess nicht nur eine mentale Aktivität, sondern auch eine emotionale Erfahrung ist (Pekrun, 2006). Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass emotionsgeladene Reize im Gehirn intensiver verarbeitet und langfristig gespeichert werden (vgl. LeDoux, 1996).

Gerald Hüther (2004) betont, dass bedeutungslose Informationen keine starken synaptischen Verbindungen im Gehirn bilden können und daher das Lernen nicht dauerhaft sein kann. In diesem Zusammenhang erleichtert emotionale Interaktion die Verarbeitung der gelernten Informationen und die Bildung mentaler Repräsentationen. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht erhöht die Herstellung einer persönlichen und emotionalen Verbindung zwischen dem Lernenden und dem Inhalt die Tiefe des Lernens (Arnold, 1999).

Aktivitäten wie das Erzählen in einer Fremdsprache, das Erzählen von Geschichten und der Austausch persönlicher Erfahrungen aktivieren sowohl das emotionale Gedächtnis als auch die Motivationssysteme des Lernenden und lösen so sinnvolles Lernen aus (Krashen, 1982; Dörnyei, 2001).

2.3 Aufmerksamkeit und kognitive Belastung

Damit Lernen stattfinden kann, müssen vor der Verarbeitung und Kodierung von Informationen die Aufmerksamkeitssysteme aktiv sein. Die Aufmerksamkeitskapazität des menschlichen Gehirns ist jedoch begrenzt und insbesondere junge Menschen sind heutzutage einer Vielzahl von Reizen ausgesetzt (Sweller, 1988; Mayer, 2009). Dies kann zu einer erhöhten kognitiven Belastung während des Lernprozesses und zu einer Überlastung der Informationsverarbeitungskapazität führen.

Gemäß der kognitiven Belastungstheorie (Cognitive Load Theory) wird das Informationsverarbeitungssystem des Lernenden überlastet und das Lernen

behindert, wenn die Unterrichtsmaterialien zu komplex sind oder ablenkende Reize enthalten (Sweller et al., 2011). Aus diesem Grund werden in neurodidaktischen Unterrichtsumgebungen interaktive, humorvolle oder spielerische Aktivitäten empfohlen, die das Aufmerksamkeitssystem anregen, ohne jedoch die kognitive Belastung zu erhöhen.

Insbesondere im Sprachunterricht sorgen Aktivitäten wie Frage-Antwort-Spiele, Geschichtenerzählen oder Dramatisierungen dafür, dass die Aufmerksamkeit hoch bleibt und die aktive Beteiligung der Schüler gesteigert wird (Zull, 2011).

2.4 Gedächtnisprozesse und dauerhaftes Lernen

Ein nachhaltiger Lernerfolg setzt voraus, dass Informationen nicht lediglich im Kurzzeitgedächtnis behalten, sondern auch inhaltlich verarbeitet und im Langzeitgedächtnis verankert werden. Dieser Prozess muss durch Wiederholung, sensorische Vielfalt und Verknüpfungen unterstützt werden (Baddeley, 2000). Insbesondere beim Erlernen einer Fremdsprache sind nicht nur mechanische Wiederholungen erforderlich, sondern auch sinnvolle Lernerfahrungen aus verschiedenen Kanälen, damit Wörter, strukturelle Muster und Redewendungen dauerhaft gespeichert werden können (Felder & Silverman, 1988).

Dank multimodaler Lernstrategien (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch) können gedächtnisfreundliche Unterrichtskonzepte entwickelt werden. Beispielsweise aktivieren Techniken wie die Unterstützung von Wörtern durch Bewegung, die Vertiefung durch Lieder und die Visualisierung durch Bildkarten sowohl das Kurzzeit- als auch das Langzeitgedächtnis (Medina, 2014).

Statt isolierter Informationsaufnahme ermöglichen Methoden wie das narrative Erzählen oder das szenische Spiel eine tiefere Verarbeitung, da sie Inhalte in bedeutungsvolle Kontexte einbetten. Durch diese kontextuelle Einbettung entstehen stärkere neuronale Verknüpfungen, was zu einer erhöhten Erinnerungswahrscheinlichkeit führt (Bruner, 1990). Auf diese Weise werden kognitive, emotionale und soziale Aspekte des Lernens miteinander verknüpft und der Lernstoff wird nachhaltiger im Langzeitgedächtnis gespeichert.

2.5 Auswirkungen des neurodidaktischen Ansatzes auf den Fremdsprachenunterricht

Das Erlernen einer Fremdsprache ist nicht nur das Erlernen eines Kommunikationsmittels, sondern auch ein komplexer Prozess, in dem kulturelle Bedeutungen, Ausdrücke und Symbole erworben werden. Aus diesem Grund plädiert der neurodidaktische Ansatz dafür, dass im

Fremdsprachenunterricht auswendig gelernte Methoden durch gehirnbasierte Unterrichtsstrategien ersetzt werden.

Neurodidaktische Lernumgebungen sollten mit Inhalten gestaltet werden, die eine emotionale Bindung zum Lernenden herstellen, dessen Aufmerksamkeit aufrechterhalten und sein Gedächtnis effektiv nutzen (vgl. Tokuhama-Espinosa, 2011; Zull, 2011). Insbesondere bei Sprachen wie Deutsch, die strukturell reichhaltig sind und syntaktische Unterschiede aufweisen, kann ein Unterricht, der neurowissenschaftliche Grundlagen außer Acht lässt, die Motivation und den Lernerfolg der Schüler negativ beeinflussen.

3. METHODIK UND ANWENDUNGSEMPFEHLUNGEN

Diese Arbeit hat zwar keinen experimentellen Charakter, zielt jedoch darauf ab, aufzuzeigen, wie literaturbasierte, neurodidaktisch fundierte Unterrichtsstrategien insbesondere im Deutsch als Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe eingesetzt werden können. Der Methodenteil basiert auf einem qualitativen Inhaltsentwicklungsmodell. Dementsprechend wurden im Rahmen der drei Grunddimensionen der Neurodidaktik – Emotionen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis – anwendbare Unterrichtsaktivitäten, Unterrichtskonzepte und Mini-Unterrichtspläne entwickelt.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Anwendungsvorschläge sind in einen konstruktivistischen Lernansatz integriert und zielen darauf ab, den Schülern das Lernen anhand ihrer eigenen Erfahrungen zu erleichtern (Schunk, 2012). Die Aktivitäten sind so konzipiert, dass sie sowohl die kognitiven als auch die affektiven Prozesse der Schüler anregen und mehrere Sinneskanäle für nachhaltiges Lernen nutzen.

3.1 Einbeziehung von Emotionen in den Lernprozess (Emotionen aktivieren)

1. Aktivität: Mein schönster Tag (Der schönste Tag meines Lebens)

- Beschreibung:

Die Schüler sollen den glücklichsten Tag ihres Lebens, den sie nie vergessen werden, in kurzen Sätzen auf Deutsch beschreiben und ihren Klassenkameraden erzählen. Die Schüler können ihre Erzählungen mit Fotos, Zeichnungen oder Musik untermalen. Die Präsentationen werden in der Gruppe diskutiert. Aus neurodidaktischer Perspektive kommt der Lehrkraft eine zentrale Funktion zu. Sie sollte als unterstützende Begleitperson auftreten, die ein lernförderliches Umfeld schafft und bei Bedarf gehirngerechte sowie handlungsorientierte Methoden wie etwa Community Language Learning gezielt einsetzt.

- Ziel:
  - Die Schüler sollen durch das Erzählen ihrer persönlichen Erlebnisse eine emotionale Verbindung zum Lernstoff aufbauen.
  - Sie sollen ihre Sprechfreudigkeit und ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern.
  - Sie sollen anhand ihrer eigenen Erfahrungen die Sprache auf sinnvolle Weise lernen.

- Theoretische Grundlage:

Diese Aktivität aktiviert die Amygdala und erleichtert so den Übergang der gelernten Informationen in das Langzeitgedächtnis (vgl. LeDoux, 1996; Immordino-Yang, 2015). Darüber hinaus steigert die Erstellung von Inhalten, die mit dem Selbstverständnis der Schüler übereinstimmen, die innere Motivation zum Lernen (Hüther, 2004; Dörnyei, 2001).

3.2 Aufmerksamkeit steuern (Aufmerksamkeit steuern)

2. Aktivität: Wer bin ich? – Ratespiel

- Beschreibung:

Die Schüler erhalten Identitätskarten mit bekannten deutschen Persönlichkeiten (z. B. Angela Merkel, Albert Einstein, die Brüder Grimm, Fußballspieler usw.). Jeder Schüler klebt sich die Karte auf die Stirn, ohne zu wissen, um welche Person es sich handelt. Die anderen Schüler versuchen durch „Ja/Nein"-Fragen herauszufinden, um wen es sich handelt.

- Ziel:
  - Frage-Antwort-Muster auf unterhaltsame Weise festigen.
  - Aufmerksamkeit und soziale Interaktion fördern.
  - Kommunikation in der Zielsprache üben.

- Theoretische Grundlage:

Diese Aktivität stimuliert spielerische Aufmerksamkeitssysteme, ohne die kognitive Belastung zu erhöhen, und hält die mentale Konzentration der Schüler aufrecht (Sweller, 1988; Mayer, 2009). Nach der Theorie des sozialen kognitiven Lernens wird das Lernen im sozialen Kontext durch Beobachtung und Interaktion gefestigt (Bandura, 1997).

3.3 Gedächtnisfördernde Unterrichtstechniken (Gedächtnis fördern)

3. Aktivität: Bildkarten + Bewegung (Bewegtes Lernen mit Bildkarten)

- Beschreibung:

Bildkarten mit deutschen Verben (laufen, springen, tanzen, schlafen, essen usw.) werden im Klassenzimmer verteilt. Die Schüler sprechen das Verb auf der Karte aus und führen dabei die entsprechende Bewegung aus. Anschließend spielen sie in kleinen Szenen im Klassenzimmer diese Verben nach.

- Ziel:
  - Motorisches, visuelles und auditives Gedächtnis gemeinsam aktivieren.
  - Begriffe durch körperliche Erfahrung festigen.
  - Langzeitgedächtnis stärken.
- Theoretische Grundlage:

Motorische Handlungen fördern das Lernen über das prozedurale Gedächtnissystem, das laut Tulving (1985) für das unbewusste Abrufen von Fertigkeiten verantwortlich ist. Informationen, die über mehrere Sinneskanäle gelernt werden, hinterlassen stärkere synaptische Spuren (Ratey, 2008).

3.4 Mini-Unterrichtsplan (Sekundarstufe – Niveau A2)

Mini-Unterrichtseinheiten, die auf den Prinzipien der Neurodidaktik basieren, zielen darauf ab, Lernen ganzheitlich, lernwirksam und nachhaltig zu gestalten. Der folgende Unterrichtsplan für die Sekundarstufe (Niveau A2) berücksichtigt gezielt neurodidaktische Kernelemente wie Emotion, Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Jede Phase ist so konzipiert, dass sie nicht nur die kognitiven Prozesse der Lernenden aktiviert, sondern auch deren emotionale und soziale Beteiligung fördert. Durch eine abwechslungsreiche Abfolge von Aktivitäten werden unterschiedliche Lernkanäle angesprochen und somit die Aufnahme und Verankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis unterstützt.

Tabelle 1.: *Unterrichtsverlauf zum Thema 'Hobbys' aus neurodidaktischer Perspektive*

Phase	**Aktivität**	**Neurodidaktisches Ziel**
1. Einführung	Der Lehrer stellt seine Hobbys anhand einer Präsentation vor.	Emotionale Bindung, Selbstdarstellung
2. Aufmerksamkeit	Ratespiel „Hobbys" mit Bildkarten	Aufmerksamkeitsförderung, sprachliche Aktivierung

3. Interaktion	Wiederholung im Klassenraum mit den Sätzen „Mein Hobby ist...”	Gedächtnisfestigung, soziale Interaktion
4. Abschluss	Gruppenpräsentationen und Feedback in der Klasse	Reflexion und Gedächtnisverstärkung

4. ERGEBNISSE UND EMPFEHLUNGEN

In dieser Arbeit wurde ausgehend von den Prinzipien der neurowissenschaftlich fundierten Didaktik ein neurodidaktischer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht Deutsch gewählt. Angesichts der Grenzen klassischer Lehrmethoden ist es insbesondere in einem so vielschichtigen Bereich wie dem Sprachunterricht offensichtlich, dass ein Unterrichtsmodell erforderlich ist, das den Schüler nicht nur mit grammatikalischen Strukturen, sondern auch mit emotionalen, aufmerksamkeitsbezogenen und gedächtnisbezogenen Systemen in Interaktion bringt.

Der neurodidaktische Ansatz betrachtet das Lernen als Ganzes und zielt darauf ab, den Unterricht entsprechend den natürlichen Funktionsweisen des Gehirns zu strukturieren. In diesem Zusammenhang lassen sich die Ergebnisse der Studie in drei grundlegende Schlussfolgerungen zusammenfassen:

4.1 Grundlegende Ergebnisse und Schlussfolgerungen

1. Der Einfluss von Emotionen auf das Lernen steigert die innere Motivation der Schüler und trägt dazu bei, dass das Gelernte in das Langzeitgedächtnis übertragen wird. Wie bereits Hüther (2004) betont, können Inhalte ohne emotionale Bedeutung keine stabilen neuronalen Verbindungen aufbauen, weshalb eine emotionale Einbindung unverzichtbar ist. Auch Immordino-Yang und Damasio (2007) zeigen auf, dass affektive Prozesse wesentlich zur Gedächtniskonsolidierung beitragen, insbesondere wenn Lerninhalte persönlich relevant sind.

2. Aufmerksamkeitsbasierte Anwendungen, Gamification und interaktive Aufgaben fördern die aktive Beteiligung der Schüler am Lernprozess. Durch aufmerksamkeitsorientierte Aktivitäten, bei denen die kognitive Belastung ausgeglichen wird, steigt die Lerneffizienz (Sweller, 1988; Mayer, 2009).

3. Gedächtnisfreundliche Unterrichtstechniken erzielen in Umgebungen, in denen multisensorische Reize eingesetzt werden, effektivere Ergebnisse. Informationen, die auf visuellen, auditiven und kinästhetischen Wegen gelernt

werden, bilden stabilere mentale Repräsentationen und verbessern die Erinnerungsfähigkeit (vgl. Baddeley, 2000; Jensen, 2005).

4.2 Empfehlungen für Lehrkräfte und Unterrichtspraxis

Diese Arbeit leistet nicht nur einen theoretischen Beitrag, sondern entwickelt auch konkrete Empfehlungen für alle Fremdsprachenlehrkräfte, insbesondere für Deutschlehrkräfte:

1. Emotionale Beteiligung steigern

    • Wählen Sie Inhalte, die die Lebenserfahrungen, Gefühle und persönlichen Bezüge der Schüler ansprechen (z. B. Erinnerungen, Hobbys, persönliche Geschichten).

    • Fördern Sie den Sprachgebrauch im Rahmen einer „personalisierten Erzählung". Zum Beispiel: Themen wie „Mein schönster Tag", „Mein Charakter", „Meine Welt".

2. Verwenden Sie aufmerksamkeitsfördernde Reize

    • Bevorzugen Sie farbenfrohe, visuelle und bewegliche Materialien.

    • Steigern Sie die Neugier und Aufmerksamkeit durch spielerische Aktivitäten, Dramatisierung, Geschichtenerzählen und ähnliche Techniken.

    • Planen Sie die Aktivitäten unter Berücksichtigung der Aufmerksamkeitsspanne kurz, strukturiert und interaktiv.

3. Unterstützen Sie multisensorisches Lernen

    • Kombinieren Sie auditive (Lieder, Rhythmus), visuelle (Karten, Bilder) und taktile/kinästhetische (bewegtes Lernen) Methoden.

    • Geben Sie den Schülern die Möglichkeit, dieselben Informationen in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedliche sensorische Weise erneut zu verarbeiten.

4. Vernachlässigen Sie sinnvolle Wiederholungen und Vertiefungen nicht

    • Vertiefen Sie den Lernstoff durch „Mini-Wiederholungen", schnelle Interaktionen im Unterricht und Gruppenarbeiten.

    • Verwenden Sie Anwendungen, die neues Wissen mit altem Wissen verknüpfen (z. B. Mindmaps, Assoziationskarten).

5. Folgen Sie dem für das Gehirn geeigneten Lernrhythmus

    • Planen Sie im Lernprozess mentale Pausen und Ruhezeiten ein.

• Vermeiden Sie eine Überlastung mit Informationen; respektieren Sie das Lerntempo.

4.3 Empfehlungen für Forschungs- und Anwendungsbereiche

• Es besteht Bedarf an weiteren quantitativen und qualitativen Studien, in denen der neurodidaktische Ansatz im Fremdsprachenunterricht experimentell getestet wird.

• Die Entwicklung von neurodidaktischen Unterrichtsplänen, die auf verschiedene Altersgruppen und Sprachniveaus zugeschnitten sind, wird Praktikern als Vorbild dienen.

• In die vorbereitenden Lehrerausbildungsprogramme der pädagogischen Fakultäten sollten Module zum neurowissenschaftlich fundierten Unterrichtsdesign integriert werden.

4.4 Allgemeine Bewertung

Diese Arbeit betrachtet den Deutschunterricht nicht nur als einen Prozess der „Grammatikvermittlung", sondern als ein dynamisches und ganzheitliches Modell, das das Gehirn, die Emotionen und die Erfahrungen der Schüler in den Lernprozess einbezieht. Der neurodidaktische Ansatz ist ein wissenschaftlicher und ethischer Aufruf, klassische pädagogische Praktiken zu überdenken und Unterrichtsumgebungen gehirnfreundlich zu gestalten. Insbesondere angesichts der Aufmerksamkeits- und Motivationsprobleme von Schülern der Oberstufe kann man sagen, dass dieser Ansatz Lehrern sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene neue Möglichkeiten bietet.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksöz, A. S., Serindağ, E. & Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, no. 31, s. 14-28.

Aksöz, M. & Balcı, T. (2018). Deutsch als Zweite Fremdsprache an Anadolugymnasien. Kompetenzerwartungen und Kompetenzniveaus. Schriften zur Sprache und Literatur II / Dil ve Edebiyat Yazıları II, London: Ijopec Publication, S. 104-111.

Arnold, J. (Ed.) (1999). Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, *4*(11), 417-423.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education, 78(7), 674-681.

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice?. Nature reviews neuroscience, 7(5), 406-413.

Hüther, G. (2005). Die Macht der inneren Bilder. In *Das Neue Bild Vom Menschen* (pp. 44-53). Springer, Vienna.

Immordino- Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, brain, and education, 1(1), 3-10.

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience (the Norton series on the social neuroscience of education)*. WW Norton & Company.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.

LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning . Cambridge University*.

Medina, J. (2014). *Brain rules for baby, Updated and expanded: How to raise a smart and happy child from zero to five*. Pear Press.

OECD. (2002). Understanding the brain: The birth of a learning science. Paris, France: OECD.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341.

Ratey, J.J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. Little, Brown and Co,, New York, US.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson.

Seyhan Yücel, M. (2017). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yönelimler*. Turkish Studies - International Periodical for the

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(6), 673-686. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11465

Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. Trends in Cognitive Sciences, 12(11), 411–417. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006

Spitzer, M. (2002). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens? Spektrum Akademischer Verlag.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, *12*(2), 257-285.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Altering element interactivity and intrinsic cognitive load. In *Cognitive load theory* (pp. 203-218). New York, NY: Springer New York.

Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. WW Norton & Company.

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? American Psychologist, 40(4), 385–398. https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.385

Willingham, D. T. (2021). Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. John Wiley & Sons.

Zull, J. E. (2004). The art of changing the brain. *Educational leadership*, *62*(1), 68-72.

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİSİ ÖNCELİKLERİ: DÖRT TEMEL BECERİYE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME[19]

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

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin yalnızca farklı bir dili konuşabilmelerini değil, aynı zamanda o dile ait kültürel ve toplumsal bağlamları da kavrayabilmelerini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin merkezinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi yer almaktadır. Bu becerilerden her biri, dilin farklı yönlerini temsil etmekte ve etkili dil ediniminin bütüncül doğasına katkı sunmaktadır (Brow 2007; Richards & Rodgers 2014). Dinleme, dili anlama sürecinin ilk adımını oluştururken; konuşma, bireylerin aktif iletişim kurmasını sağlar. Okuma, yazılı dili anlamlandırma ve yorumlama yeteneğini geliştirirken; yazma, bireylerin düşüncelerini yapılandırarak yazılı biçimde ifade etmelerine olanak tanır (Yaman 2012; Demirel 2013).

Dil öğretiminde son yıllarda benimsenen iletişimsel yaklaşımlar, dört temel becerinin dengeli bir biçimde kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Littlewood 2004; Nation & Newton 2009). Bu yaklaşımlar doğrultusunda, öğrencilerin dili yalnızca bir kurallar sistemi olarak değil, aynı zamanda etkili bir iletişim aracı olarak görmeleri amaçlanmaktadır. Ancak dil öğretiminde teorik ilkeler kadar, öğrenci algıları, beklentileri ve karşılaştıkları zorluklar da öğretim süreçlerinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin özellikle iletişim odaklı beceriler olan konuşma ve dinlemeye daha fazla önem verdiklerini ve bu alanlarda gelişim beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Zhang & Liu 2013; Arıoğlu vd. 2010; Tok 2010; Aksöz, Serindağ & Balcı 2006; Serindağ, Aksöz & Balcı 2006). Aynı zamanda bu beceriler, öğrenciler tarafından en fazla zorlanılan alanlar arasında yer almakta, bu da öğretim stratejilerinin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır (Aksöz ve Balcı 2018: 104-111)

Öğretim ortamlarında kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanlarıyla örtüşmesi, öğrenme sürecini hem daha etkili hem de daha motive edici hale getirmektedir. Özellikle öğrenci merkezli, etkileşimli ve anlamlı bağlamlara dayalı öğretim uygulamaları, dört temel becerinin gelişimini desteklemede önemli rol oynamaktadır (Nation & Newton 2009; Çelik 2005).

[19] 1.Bu çalışma, 9-11 Mayıs 2025 tarihinde gerçekleştirilen Erzurum Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Ayrıca, öğrencilerin hangi becerilere daha fazla önem verdiklerinin, bu becerilere dair algılarının ve yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmen eğitimi ve materyal tasarımı gibi alanlarda stratejik katkılar sunmaktadır (Demirel 2013; Kırkgöz 2005).

Bu bağlamda, dört temel dil becerisinin yabancı dil öğretimindeki rolünü öğrenci perspektifinden değerlendirmek, öğretim süreçlerine yönelik yapılacak düzenlemeler için önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Darancık tarafından 2018 yılında yapılan bir çalışma dört temel beceriye yönelik öğrencilerin duygusal ve deneyimsel değerlendirmelerini ortaya koyan niteliksel ve yorumlayıcı bir çalışmadır. Bu çalışma ise, dört beceriye dair öğrenci algılarını nicel ve istatistiksel verilerle sistemli olarak sunan bir çalışmadır. Bu çalışmanın temel amacı, üniversite düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğreniminde dört temel dil becerisine verdikleri önemi, bu becerilere yönelik algılarını ve öncelik sıralamalarını belirlemektir. Çünkü öğrencilerin hangi becerilere daha fazla önem verdiğini bilmek, öğretim sürecinde odak noktalarının doğru belirlenmesini sağlayarak, öğrenme motivasyonunu ve başarıyı artırabilir (Çelik 2005). Bu nedenle, öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin önceliklerinin, zorluk yaşadıkları alanların ve bu alanlara dair algılarının belirlenmesi, yabancı dil öğretiminin etkinliğini artıracak stratejik veriler sunmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) verdikleri önem düzeyini ve bu becerilerle ilgili öncelik sıralamalarını belirlemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Araştırmada, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı ve analiz etmeyi amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar 2009). Bu model, bireylerin belirli bir konudaki görüş, tutum ve algılarını sistematik biçimde betimlemek amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, dört temel beceriye yönelik öğrenci algılarının detaylı olarak incelenmesi ve öğretim süreçlerine ilişkin öneriler geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören toplam 244 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı sınıf düzeylerinde ve yabancı dil öğrenme geçmişlerine sahip bireylerden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, erişimi mümkün olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan bireylerin örnekleme dahil edilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2022). Araştırma grubunun çeşitliliği, elde edilen verilerin genellenebilirliğini

artırmakla birlikte, öğrencilerin dil becerilerine ilişkin farklı perspektiflerini de ortaya koymaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddelik (22x4) bir anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunda yer alan 8 soru, araştırmanın amacına doğrudan hizmet eden ve değerlendirmeye alınan sorulardır. Her bir soru, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisine ayrı ayrı yöneltilmiştir. Bu nedenle toplamda 8 x 4 = 32 madde elde edilmiştir. Bu maddeler, öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik önem verme düzeyleri, algıları, hedefleri, motivasyon durumları, zorluk yaşadıkları alanlar ve becerilere ilişkin duygusal tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Anket maddeleri, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ölçeğiyle sunulmuştur (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum).

Anket formunun güvenirliğini test etmek amacıyla iç tutarlılık analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha değeri ,762 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anketin genel olarak yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Mallery & George 2000).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anketin kapalı uçlu yapısı nedeniyle, analiz sürecinde öncelikle betimsel istatistikler kullanılmıştır. Her bir dil becerisine yönelik öğrenci görüşleri frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile ifade edilmiştir ve analiz edilerek yorumlanmıştır.

2.4. Etik Süreç

Bu araştırma, etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasına dayandığı açıkça belirtilmiş; verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmış ve anket formlarında katılımcı kimlik bilgilerine yer verilmemiştir. Böylece katılımcı gizliliği ve mahremiyet ilkeleri gözetilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacının etik sorumluluk bilinciyle yalnızca ilgili analizler kapsamında değerlendirilmiş ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Gerekli durumlarda etik kurul izni alınmıştır ya da etik kurul gerektirmeyen durumlarda ilgili kurumsal onaylar doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında, öğrencilerin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik algıları sekiz farklı boyutta incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, her beceriye ilişkin "Katılıyorum + Kesinlikle Katılıyorum"

yanıtlarının yüzdelik oranları verilmiş ve öğrencilerin değerlendirme sıralamaları eklenmiştir:

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Dört Temel Yabancı Dil Becerisine Yönelik Algılarının Yüzdelik Dağılımı ve Öncelik Sıralamaları

Soru Başlığı	**Dinleme (%/f)**	**Konuşma (%/f)**	**Okuma (%/f)**	**Yazma (%/f)**	**Sıralama**
1. En Zor Beceri…..	27,8 / 68	59,8 / 146	10,6 / 26	47,6/ 116	1. Konuşma 2. Yazma 3. Dinleme 4. Okuma
2. En Etkili Beceri……	50,0 / 122	82,2 / 201	34,4 / 84	42,6 / 104	1. Konuşma 2. Dinleme 3. Yazma 4. Okuma
3. En Önemli Beceri…..	49,2 / 120	83,6 / 204	33,6 / 82	44,3 / 108	1. Konuşma 2. Dinleme 3. Yazma 4. Okuma
4. İlk Hedefim ……Becerisini Kazanmaktır.	49,2 / 120	83,6 / 204	33,6 / 82	44,3 / 108	1. Konuşma 2. Dinleme 3. Yazma 4. Okuma
5. En Sevmediğim Beceri ……..	19,6 / 48	23,7 / 58	14,0 / 34	29,5 / 72	1. Yazma 2. Konuşma 3. Dinleme 4. Okuma
6. ……. Becerisi Sıkıcıdır.	10,6 / 26	7,4 / 18	15,5 / 38	23,0 / 56	1. Yazma 2. Okuma 3. Dinleme

					4. Konuşma
7. …… Becerisi Eğlencelidir.	61,5 / 150	74,6 / 182	65,6 / 160	46,7 / 114	1. Konuşma 2. Okuma 3. Dinleme 4. Yazma
8. … Becerisinde Motivasyonu Sürdürmek Zor.	36,9 / 90	46,7 / 114	27,9 / 68	47,5 / 116	1. Yazma 2. Konuşma 3. Dinleme 4. Okuma

Tablo 1'deki veriler doğrultusunda öne çıkan bulgular şöyledir:

- Konuşma becerisi, öğrenciler tarafından hem en zorlayıcı (%59,8), hem en etkili (%82,2), hem de en önemli (%83,6) ve ilk kazanılmak istenen (%83,6) beceri olarak görülmektedir. Aynı zamanda, konuşma en eğlenceli bulunan (%74,6) beceridir ancak belirli bir kesim için stres kaynağı olduğu da görülmektedir (%23,7 sevmediğini belirtmiş).

- Yazma becerisi, öğrenciler tarafından hem zor (%47,6), hem sıkıcı (%23,0) hem de motivasyonun en zor sürdürüldüğü beceri (%47,5) olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, en fazla sevilmeyen beceridir (%29,5). Bu yönleriyle yazma becerisi, öğretim sürecinde özel destek ve motivasyon stratejilerine ihtiyaç duymaktadır.

- Dinleme becerisi, orta düzeyde zor (%27,8) ama etkili (%50) ve eğlenceli (%61,5) bir beceri olarak görülmektedir. Ancak "öncelik verilen beceri" sıralamalarında konuşmanın oldukça gerisinde kalmaktadır.

- Okuma becerisi, en az zor bulunan (%10,6) ve en az sevilmeyen (%14) beceridir. Eğlenceli bulunmasına rağmen (%65,6), etkili, önemli ya da hedef olarak belirtilen beceriler arasında son sıralarda yer almıştır.

4. SONUÇ

Bu araştırmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin dört temel yabancı dil becerisine yönelik algılarında belirgin öncelikler ve zorluk algıları olduğunu ortaya koymuştur. Veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Konuşma Becerisinin Öncelikli ve Kritik Rolü

Araştırma bulgularına göre, konuşma becerisi, öğrenciler tarafından hem en önemli (%83,6) hem de en etkili (%82,2) beceri olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %83,6'sı ilk hedeflerinin konuşma becerisini geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, iletişim temelli dil öğretiminin öğrenci algılarıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Ancak, aynı zamanda %59,8 oranla en zor beceri olarak da konuşma belirtilmiştir. Bu çelişki, öğrencilerin konuşmaya yüksek değer verdiklerini ancak yeterli desteği alamadıklarını ve bu alanda kaygı yaşadıklarını düşündürmektedir. Konuşmanın %46,7 oranla motivasyonu sürdürmede zorlanılan bir beceri olması da bunu desteklemektedir. Dolayısıyla, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yoğun uygulama, düşük riskli konuşma ortamları, hata yapmaya toleranslı sınıf iklimi gibi stratejiler büyük önem taşımaktadır.

2. Yazma Becerisinin Zayıf Algısı ve Destek İhtiyacı

Öğrenciler, yazma becerisini hem zor (%47,6) hem de sıkıcı (%23,0) bulmakta; ayrıca %29,5 ile en az sevilen beceri olarak değerlendirmektedir. Bunun yanında, %47,5 ile yazma motivasyonunun sürdürülmesinde de en fazla zorlanılan beceri olmuştur. Bu çok boyutlu olumsuz algı, yazma becerisinin öğretiminde yenilikçi, yapılandırıcı, oyunlaştırılmış ve öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yazma, düşünceyi yapılandırma ve dil bilgisiyle bütünleşme açısından önemli bir beceri olmasına rağmen, öğrenciler tarafından ikinci planda bırakılmaktadır. Bu nedenle, yazma öğretimi yaratıcı yazma, blog yazımı, dijital araçlar kullanımı ve öğrenci ilgisine dayalı metin üretimi gibi yöntemlerle yeniden yapılandırılmalıdır.

3. Dinleme Becerisi: Eğlenceli ama Öncelik Dışı

Dinleme, öğrenciler tarafından %50 ile etkili, %61,5 ile eğlenceli bir beceri olarak görülmektedir. Ayrıca, %49,2'si bu beceriyi önemli bulmaktadır. Ancak "ilk hedefim" sorusunda dinleme yalnızca ikinci sırada yer almıştır. Bu durum, öğrencilerin dinleme becerisini yardımcı bir beceri olarak algıladığını göstermektedir.

Dinleme becerisinin önemi, özellikle konuşma becerisinin gelişimi açısından büyüktür. Öğrencilerin bu becerinin önemi konusunda farkındalıklarının artırılması için bağlamsal dinleme, görev temelli etkinlikler ve otantik materyallerle desteklenen dersler uygulanmalıdır.

4. Okuma Becerisinin Nötr Algılanması

Öğrenciler, okuma becerisini en az zorlayıcı (%10,6) ve en az sevilmeyen (%14,0) beceri olarak değerlendirmiştir. Ayrıca eğlenceli bulunma oranı

(%65,6) yüksektir. Buna rağmen, okuma becerisi "önemli", "etkili" ya da "hedef" kategorilerinde daima son sırada yer almıştır.

Bu bulgu, öğrencilerin okumayı zor bulmasalar da pasif bir beceri olarak algıladıklarını ve bu nedenle gelişim açısından ikinci planda tuttuklarını göstermektedir. Okuma becerisi, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun metinler, etkileşimli okuma etkinlikleri ve metin sonrası tartışmalarla daha anlamlı hale getirilebilir.

5. ÖNERİLER

- Öğrenciler, iletişimsel becerilere daha fazla önem vermektedir. Konuşma ve dinleme odaklı öğretim yöntemleri, bu ihtiyaçla doğrudan örtüşmektedir.

- Yazma becerisinde düşük motivasyon, öğretim sürecine dair yaratıcı ve esnek uygulamaların eksikliğini yansıtmaktadır. Bu durum, yazma etkinliklerinin genellikle yapılandırılmış, hataya odaklı ve yaratıcı özgürlüğü sınırlayan biçimlerde sunulmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, yazma öğretiminde yaratıcı yazma, dijital metin üretimi, öğrenci ilgi alanlarına dayalı içerikler ve oyunlaştırma gibi yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

- Okuma ve dinleme gibi daha pasif görülen becerilerde, aktifleştirici ve anlam bağlamını ön plana çıkaran yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, metin odaklı öğrenmeden ziyade anlam merkezli ve bağlamsallaştırılmış etkinliklerin ön planda olması önem arz etmektedir.

- Öğrencilerin duygusal tepkileri (sevme, sıkılma, motivasyon düşüklüğü) beceri gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğundan, öğretim programları yabancı dil öğretiminde sadece beceri gelişimine değil, aynı zamanda öğrenci algılarına, ilgi alanlarına ve psikolojik ihtiyaçlarına da duyarlı yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Bu sonuçlar, yabancı dil öğretiminin yalnızca beceri temelli değil, aynı zamanda algı, ilgi ve motivasyon ve deneyim temelli yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli, etkileşimli ve gerçek yaşamla bağlantılı uygulamalar ve öğretim yöntemleri dil edinim sürecini daha etkili kılacaktır.

KAYNAKÇA

Aksöz, A. S., Serindağ, E. & Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* no. 31, s. 14-28.

Aksöz, M ve Balcı, T. (2018) Deutsch als Zweite Fremdsprache an Anadolugymnasien. Kompetenzerwartungen Undkompetenznıveaus. *Schriften zur Sprache und Literatur II / Dil ve Edebiyat Yazıları II*, London: Ijopec Publication, s. 104-111.

Arıoğul, S., Unal, D. C., & Onursal, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: A study on Turkish university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.265.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, M. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Darancık, Y. (2018). Students' Views on Language Skills in Foreign *Language Teaching. International Education Studies*, 11(7), 166-178. https://doi.org/10.5539/ies.v11n7p166

Demirel, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Pegem Akademi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101–123.

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.

Mallery, P. & George, D. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Serindağ, E., Aksöz, A. S. & Balcı, T. (2006). 1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, no. 31, s. 1-13.

Tok, H. (2009). Efl Learners'communıcatıon Obstacles. *Electronic Journal of Social Sciences,* 8(29).

Yaman, H. (2012). Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri. A. Sarıçoban (Ed.), Yabancı Dil Öğretimi içinde (s. 155–174). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zhang, X. & Liu, K. (2013). Anxiety in speaking English in class among Chinese college students: Causes and coping strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1470–1475.

AKTİF ÖĞRENME ORTAMI OLARAK İSTASYON ÇALIŞMASI: ALMANCA KELİME ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI

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

1. GİRİŞ

Kelime öğretimi, yabancı dil öğreniminde temel bir yer tutmakta ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kelime bilgisinin güçlendirilmesi, yalnızca okuduğunu veya duyduğunu anlamalarını desteklemekle kalmaz; aynı zamanda dil üretimi, yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Bu nedenle, kelime öğretiminde kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin bilgiyi pasif olarak alması yerine, aktif bir şekilde öğrenmelerini ve öğrendiklerini bağlam içinde kullanmalarını sağlaması önem kazanmaktadır.

Geleneksel yöntemler, genellikle ezber ve tekrar odaklı olup, öğrencilerin kelimeleri uzun süreli ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sınırlayabilmektedir. Bu sınırlılık, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yöntemlerin önemini artırmaktadır. Özellikle istasyon çalışması gibi yöntemler, öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarında görev almasını, kendi hızlarında ilerlemesini ve grup içi iş birliği ile öğrenmeyi pekiştirmesini sağlamaktadır (Bozpolat & Arslan, 2018; Khalmatova, 2021).

İstasyon çalışması, başlangıçta daha çok dilbilgisi edinimi için kullanılan bir yöntem olsa da, son yıllarda tematik ve kelime öğretimi odaklı uygulamalarla da kullanılmaktadır. Her istasyon, öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik hedefler doğrultusunda tasarlanabilir; örneğin bir istasyon okuma ve anlam çıkarma, bir diğeri dinleme ve telaffuz, bir başkası ise yazma ve üretim becerilerine odaklanabilir. Ancak kaynaklar incelendiğinde, istasyon çalışmasının Almanca kelime öğretiminde yaygın olarak kullanılmadığı ve bu alanda sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, istasyon çalışmasının teorik temellerini ve kelime öğretiminde potansiyel yararlarını incelemek, dil öğretiminde öğrenci katılımını artırmaya yönelik bir kuramsal çerçeve sunmaktır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden yöntemlerin, kelime öğretiminin kalıcılığı ve öğrencilerin motivasyonu açısından taşıdığı önemin vurgulanması hedeflenmektedir. Ayrıca, çalışmada istasyon çalışmasının farklı öğrenme stillerine uyum sağlama, öğrenciler arası etkileşimi destekleme ve kelime öğrenimini bağlam içinde pekiştirme gibi avantajları ele alınacaktır.

2. KELİME ÖĞRETİMİ, AKTİF ÖĞRENME VE İSTASYON ÇALIŞMASINA KURAMSAL BİR BAKIŞ

Almanca kelime öğretimi söz konusu olduğunda yapılan gözlemler, öğrencilerin çoğunlukla bilmedikleri kelimelerin anlamlarını geçici bir çözüm olarak sözlükten araştırdıklarını ve metin üzerine not alarak anlam çıkarmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kelime öğrenimini uzun vadeli ve kalıcı bir kazanım olarak ele almadıklarını; daha çok okudukları metni anlama amacıyla geçici bir strateji geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, geleneksel kelime öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkin biçimde desteklemede sınırlı kaldığını ve tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan ve motivasyonlarını artırıcı yenilikçi öğretim yöntemlerine duyulan ihtiyaç belirginleşmektedir. Özellikle öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yöntemler, kelime öğreniminde kalıcılığı artırmak, öğrenmeyi bağlam içinde pekiştirmek ve farklı öğrenme stillerine uyum sağlamak açısından önem taşımaktadır. Kuramsal çerçevede, bu ihtiyaç doğrultusunda istasyon çalışması yöntemi ele alınacak ve mevcut literatür ışığında yöntemin kelime öğretiminde sağlayabileceği faydalar ile öneriler sunulacaktır.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Bilgisinin Önemi

Yabancı dil ediniminde kelime bilgisi, dilin temel yapıtaşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Yeterli kelime bilgisi olmadan iletişimsel yetkinlik kazanmak neredeyse mümkün değildir; dil becerilerinin tamamı (okuma, yazma, dinleme, konuşma) doğrudan kelime dağarcığına bağlıdır. Bu durum, özellikle ikinci dil öğreniminde, öğrencilerin hem anlama hem de üretme süreçlerinde kelime bilgisinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Geleneksel kelime öğretiminde sıkça kullanılan ezber yöntemleri, kısa süreli başarı sağlasa da, uzun vadede öğrenilen kelimelerin kalıcılığını ve öğrencinin dili üretken biçimde kullanma yetisini sınırlamaktadır. Ayrıca bu yöntemler, öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde anlamlandırmalarını ve farklı dil becerileriyle entegre etmelerini zorlaştırmaktadır.

Günümüzde kelime öğretimi, yalnızca sözcüklerin listelenip aktarılması ile sınırlı olmayıp, aynı zamanda form-anlam eşleştirmesi, bağlamsal öğrenme, morfolojik farkındalık ve üretken kullanım üzerine odaklanmaktadır (Bozpolat & Arslan, 2018; Khalmatova, 2021; Litualy & Serpara, 2020). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin kelimeleri anlam ve kullanım açısından ilişkilendirmelerini, yeni kelimeler ve önceki bilgilerle bağlantı kurmalarını ve farklı bağlamlarda doğru şekilde kullanabilmelerini desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin sözcük türetme, birleşik kelime analizi ve dilbilgisi ve sözcük bilgisi ilişkilerini

kavrama gibi üst düzey dil becerilerini geliştirmelerine de olanak sağlamaktadır.

Bu nedenle, kelime öğretiminde etkileşim temelli ve öğrenci merkezli yöntemlerin kullanımı giderek önem kazanmaktadır. Özellikle istasyon çalışması, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarında görev almasını sağlayan, grup içi iş birliğini ve bireysel öğrenme hızını destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde üretken şekilde kullanmalarına, öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerine ve motivasyonlarını artırmalarına olanak tanımaktadır.

2.2. Aktif Öğrenme ve Etkileşim

Aktif öğrenme, öğrencinin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak bilgiyi aktif şekilde yapılandırması üzerine kuruludur. Geleneksel öğrenme alışkanlıklarının yanı sıra öğrencinin öğrenme sürecinde daha etkin bir rol oynamasına katkı sağlar.

> "Aktif öğrenme, öğrenenin kendi öğrenmesinin yönetim ve sorumluluğunu taşıdığı, öğrenme sürecinde hem zihinsel hem de fiziksel yönden aktif olduğu, süreç boyunca sürekli olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirildiği ve süreç sonunda kalıcı öğrenmeler sağlandığı bir öğrenme modeli olarak tanımlanabilir. Öğrenenin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlama amacına yönelik olarak kullanılan stratejilerin en önemlileri arasında 1. Projeye Dayalı Öğrenme, 2. Probleme Dayalı Öğrenme, 3. İşbirlikçi Öğrenme ve 4. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme sayılabilir." (Çelik 2005: 1)

Kelime öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları, öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde kullanmalarına, akran etkileşimi yoluyla anlamlarını tartışmalarına ve kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarına olanak tanır. Ayrıca öğrenilen kelimenin üretken bir şekilde kullanılmasına yardımcı olur. Öğrenme motivasyonun artmasıyla, öğrenci daha aktif olacak ve diğer becerilerinin gelişmesinde üretken kullanım nedeniyle başarılı olacaktır.

Geleneksel kelime öğretiminde öğrenciler genellikle pasif alıcı konumunda olup, öğretmen sürecin merkezi rolünü üstlenir ve öğrenme büyük ölçüde ezberleme, tekrar ve liste çalışmalarıyla gerçekleşir. Sözcükler çoğunlukla bağlam dışında sunulduğu için öğrenme kısa süreli ve kalıcılığı düşüktür; motivasyon ve katılım da sınırlıdır. Ölçme ve değerlendirme ise genellikle bilgi hatırlama ve yazılı testlerle yapılır, öğrenme stillerine uyum sınırlıdır. Buna karşılık, aktif öğrenmeye dayalı kelime öğretiminde öğrenciler sürecin aktif katılımcısıdır ve öğrenme öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülür. İşbirlikli öğrenme, tartışma, oyun ve problem çözme gibi yöntemlerle kelimeler bağlam

içinde öğretilir; bu sayede kalıcı öğrenme ve üretken kullanım olasılığı artar. Motivasyon ve sosyal katılım yüksek olur, öğrenme süreci farklı öğrenme stillerine uygun çoklu etkinliklerle desteklenir. Ölçme ve değerlendirme ise hem bilgi hatırlamayı hem de kelimenin kullanım ve üretim yetkinliğini kapsar; örnek etkinlikler arasında istasyon çalışmaları, kelime oyunları, drama ve eşleştirme görevleri yer alır.

Tablo 1: Geleneksel ve Aktif Öğrenme Temelli Kelime Öğretimi Yöntemleri Karşılaştırması

Özellik	Geleneksel Kelime Öğretimi	Aktif Öğrenme Temelli Kelime Öğretimi
Öğrenme Süreci	Öğrenci pasif alıcıdır; öğretmen merkezi rol oynar.	Öğrenci aktif katılımcıdır; öğrenme süreci öğrenci merkezlidir.
Öğrenme Yöntemi	Ezberleme, tekrar, liste çalışmaları.	İşbirlikli öğrenme, tartışma, oyun, problem çözme, uygulama.
Bağlam Kullanımı	Sözcükler genellikle bağlam dışında öğretilir.	Sözcükler bağlam içinde, gerçek iletişim durumlarında öğrenilir.
Öğrenme Süresi ve Kalıcılık	Kısa süreli öğrenme sağlanır; kalıcılık düşüktür.	Kalıcı öğrenme ve üretken kullanım olasılığı yüksektir.
Motivasyon ve Katılım	Düşük motivasyon; pasif katılım söz konusudur.	Yüksek motivasyon; aktif ve sosyal katılım sağlanır.
Ölçme ve Değerlendirme	Sadece bilgi hatırlama ve yazılı testlerle değerlendirme.	Hem bilgi hatırlama hem de kullanım ve üretim yetkinliği değerlendirilir.
Öğrenme Stilleri	Tek tip öğretim (çoğunlukla görsel veya işitsel).	Farklı öğrenme stillerine uygun çoklu etkinlikler.
Örnek Etkinlikler	Kelime listeleri, kartlar, tekrarlama alıştırmaları.	İstasyon çalışmaları, kelime oyunları, drama, eşleştirme ve üretim görevleri.

2.3. İstasyon Çalışmasının Eğitimdeki Yeri

İstasyon yöntemi daha çok dilbilgisi edinimi için tercih edilen, ancak son yıllarda tematik olarak da kullanılan bir yöntemdir. Literatür tarandığında bu

yöntemin Almanca kelime öğretimi için çok tercih edilmediği göze çarpmaktadır.

> "Temelde istasyonlarda öğrenme, farklı öğrenme önkoşulları, yaklaşımlar, bakış açıları ve farklı öğrenme ile çalışma hızlarının dikkate alındığı, öğrencilerin bağımsız çalıştığı bir çalışma biçimidir. Öğrenciler, genellikle öğretmen tarafından düzenlenmiş çeşitli çalışma istasyonlarında, belirli bir zaman ve organizasyon çerçevesinde kapsamlı bir konuyu işlerler." (Olemann 2008, s:2)

İstasyon çalışmasının eğitimdeki etkilerine ilişkin literatürde farklı disiplinlerde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Fen bilimleri ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar, yöntemin öğrenci motivasyonunu artırdığını ve öğrenmeyi bireyselleştirdiğini göstermiştir. Örneğin, 6. sınıf fen bilimleri dersinde "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ünitesinin istasyon tekniğiyle işlenmesinin, öğrencilerin akademik başarıları ve derslere karşı tutumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı saptamıştır (Bekereci 2020).

Dil öğretiminde ise istasyon çalışması üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olup, çoğunlukla genel dil becerileri veya yazma/dinleme etkinlikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımını inceleyen bir çalışmada, öğrencilerin istasyon tekniğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve yöntemin dil öğretiminde etkili bir araç olarak değerlendirildiği belirtilmiştir (Karadağ, 2020).

Türkiye'de istasyon çalışmasının doğrudan Almanca kelime öğretimiyle ilişkili daha fazla spesifik çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda daha çok alternatif yöntemler incelenmiş, geleneksel yöntemlerle karşılaştırması yapılmıştır.

İstasyon çalışması, öğrencilerin sınıf ortamında küçük gruplar halinde belirli görevleri tamamlamak üzere farklı öğrenme köşelerine yönlendirildiği bir öğretim yöntemidir. Belirlenen süreler sonunda öğrenciler bir sonraki istasyona geçer ve böylece her grup farklı etkinliklere katılarak öğrenme sürecine aktif şekilde dahil olur (Gudjons, 2008). Öğretmen bu süreçte rehberlik ederken, öğrenciler iş birliği içinde çalışarak öğrenmeyi paylaşır. Yöntemin başlıca avantajları arasında farklı öğrenme stillerine hitap etmesi, öğrenciler arasında iş birliğini artırması ve motivasyonu yükseltmesi yer alır. Bununla birlikte, zaman yönetimi, materyal hazırlama yükü ve sınıf düzenlemesi gibi bazı zorluklar da yöntemle ilişkilendirilmektedir. (Gudjons, 2008; Meyer, 2010)

Tablo 2: İstasyon Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları

Avantajlar:	**Dezavantajlar:**
• Öğrenciler kendi hızlarında çalışabilir.	• Materyal hazırlığı zaman ve emek ister.
• Farklı öğrenme stillerine hitap eder.	• Hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha fazla emek gerektirir.
• Hareketlilik ve aktif öğrenme ortamı sağlar.	• Öğrencilerin bazıları yüzeysel çalışabilir.
• Grup çalışmaları ile sosyal beceriler gelişir.	• Öğrencilerin bireysel ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek, özellikle büyük sınıflarda zor olabilir.

İstasyon yöntemi, öğrencilerin kendi hızlarında ve ilgi alanlarına uygun olarak öğrenmelerini sağlayan esnek bir öğretim yaklaşımıdır. Yöntem, farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve sınıfta hareketliliği artırır. Ayrıca grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin sosyal becerileri ve iş birliği yetenekleri gelişir. Bununla birlikte, yöntemin bazı dezavantajları da vardır; materyal hazırlığı zaman ve emek gerektirirken, bazı öğrenciler istasyonlarda yüzeysel çalışabilir ve öğretmenlerin yönetim yükü artabilir. Bu dezavantajları gidermek için öğretmenler, önceden hazırlanmış materyal setleri veya dijital kaynaklardan yararlanabilir, etkinlikleri basitleştirerek yönetimi kolaylaştırabilir ve öğrencilerin görevleri sorumluluk bilinciyle yerine getirmesini sağlayacak akran değerlendirme mekanizmaları uygulayabilir. Ayrıca, istasyon sürelerini öğrencilerin dikkat ve hızına göre ayarlamak ve geri bildirim toplamak, yöntemin etkinliğini artırmaya yardımcı olur. Böylece istasyon yöntemi hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha verimli ve sürdürülebilir olarak kullanılabilir.

İstasyon çalışması özellikle yabancı dil öğretimi ve genel sınıf öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, grup temelli bir öğretim yöntemidir. Başlıca özellikleri şunlardır:

- Çoklu öğrenme alanları: Sınıf, farklı öğrenme görevlerinin yer aldığı istasyonlara bölünür. Her istasyon, belirli bir beceri veya konuya odaklanır (ör. kelime bilgisi, okuma, dinleme, konuşma).

- Öğrenci merkezli yaklaşım: Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde kendi hızlarında istasyonlarda çalışır. Öğretmen, gözlemci veya rehber rolü üstlenir, bireysel veya küçük grup düzeyinde destek sağlar.
- Aktif katılım ve iş birliği: Öğrenciler küçük gruplar hâlinde çalışır ve görevleri birlikte tamamlar. Sosyal etkileşim ve iş birliği, öğrenmenin pekişmesini sağlar.
- Esneklik ve farklılaştırma: Öğrencilerin farklı seviyelere veya öğrenme stillerine uygun görevler sunulabilir. Zorlayıcı veya destekleyici materyaller ile öğrenme ihtiyaçları karşılanabilir.
- Ölçme ve geri bildirim olanakları: Öğrencilerin görevleri tamamlaması sırasında öğretmen gözlem yapabilir ve anında geri bildirim verebilir. Öğrenme süreci, yalnızca sınavla değil, uygulamalı etkinliklerle de değerlendirilebilir.
- Motivasyon artırıcı özellik: Çeşitli etkinlikler ve görevler, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini canlı tutar. Oyun, bulmaca, rol oynama gibi etkinlikler öğrenmeyi eğlenceli kılar.

2.4. Kelime Öğretimi Bağlamında İstasyon Çalışması

Kelime öğretimi özelinde istasyon çalışmasının sistematik biçimde incelendiği çalışmalar oldukça azdır. Bu durum, yöntemin kelime öğretimine sağlayabileceği katkıların teorik düzeyde tartışılmasını ve ileride yapılacak deneysel araştırmalara zemin hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Kelime öğretiminde istasyon çalışmasının kullanımı, sözcüklerin farklı boyutlarının eşzamanlı olarak işlenmesine olanak tanır. Bu çeşitlendirme, öğrencilerin kelime bilgisini yalnızca tanım düzeyinde öğrenmekle kalmayıp, anlamlandırma ve üretim süreçlerinde de kullanmalarını sağlar.

İstasyon çalışması, kelime öğretiminde etkili bir yöntem olmakla birlikte bazı dezavantajlara sahiptir. Öğrencilerin farklı öğrenme hızları, sınıf kontrolü ve disiplin sorunları, zaman yönetimi zorlukları, hazırlık ve materyal yükü ile bireysel değerlendirme güçlükleri bunlardan başlıcalarıdır. Bu sorunların önüne geçmek için her istasyon için net süreler belirlenmeli, küçük gruplar halinde çalışma ve önceden belirlenmiş kurallar uygulanmalıdır. Görevler farklı zorluk seviyelerinde tasarlanarak öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemesi sağlanabilir. Hazırlık yükünü azaltmak için dijital materyaller ve tekrar kullanılabilir şablonlar kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilerin performansı mini kontrol listeleri veya çalışma ürünleri üzerinden değerlendirilerek her öğrencinin öğrenme süreci takip edilebilir ve geri bildirim sağlanabilir.

Sonuç olarak, istasyon çalışması öğrencilerin Almanca kelime öğreniminde aktif katılımını sağlayan, motivasyonu artıran ve öğrenme sürecini çok boyutlu olarak destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Her istasyon, farklı dil becerilerine odaklanarak öğrencilerin kelimeleri hem anlam hem de

kullanım açısından pekiştirmelerini sağlar. Bu yöntem, öğrenci merkezli yaklaşımı, işbirlikçi öğrenmeyi ve öğretmen geri bildirimi olanağını bir araya getirerek geleneksel kelime öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını aşma potansiyeline sahiptir.

Tablo 3: İstasyon Çalışmaları ile Kelime Öğretimi: Amaç ve Örnek Etkinlikler

İstasyon Türü	Amaç	Etkinlik
Biçim Odaklı	Kelimenin doğru yazımı, telaffuzu ve morfolojik yapısını öğrenmek	- Kelimeyi hece/morfemlerine ayırma - Yazım ve noktalama çalışmaları - Telaffuz kartları ile eşleştirme - Kelimeyi cümle içinde yazma
Anlam Odaklı	Kelimenin anlamını ve bağlamını kavratmak	- Eş ve zıt anlamlı kelimelerle eşleştirme - Kavramsal harita veya kelime bulutu oluşturma - Görsellerle kelime eşleştirme - Tanım veya açıklama yazma
Kullanım Odaklı	Kelimenin iletişimde kullanımını geliştirmek	- Cümle tamamlama veya cümle kurma - Kısa rol oyunları ve diyaloglar - Günlük konuşma veya hikâye bağlamında kullanım
Yaratıcı	Kelimenin üretici ve yaratıcı şekilde kullanılmasını sağlamak	- Kelime ile kısa hikâye veya komik cümle üretme - Drama ve rol oyunları - Kelime oyunları: Scrabble, kelime avı - Kelimenin çizimi veya görselleştirilmesi
Tekrar ve Pekiştirme	Öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesi	- Kelime kartları ile hafıza oyunu - Quiz veya kısa testler - Akran değerlendirmesi:

		cümlede doğru kullanım kontrolü

Kelime öğretiminde istasyon çalışmaları, öğrencilerin kelimeleri çok boyutlu olarak öğrenmelerine olanak tanır. Tablo 3'de görüldüğü üzere, her istasyon farklı bir öğrenme amacına hizmet eder. Biçim odaklı istasyonlar, kelimenin yazım, telaffuz ve morfolojik yapısını pekiştirirken; anlam odaklı istasyonlar, öğrencilerin kelimenin anlamını bağlam içinde kavramasını sağlar. Kullanım odaklı istasyonlar, kelimenin üretken biçimde kullanılmasını teşvik ederken, yaratıcı istasyonlar öğrencilerin kelimeyi farklı bağlamlarda kullanarak anlamını derinleştirmelerine olanak tanır. Son olarak, tekrar ve pekiştirme istasyonları, öğrenilen kelimelerin kalıcılığını artırmak için çeşitli oyun ve değerlendirme etkinlikleri sunar. Bu çeşitlendirilmiş yaklaşım, öğrencilerin yalnızca kelimeyi tanımasıyla kalmayıp, anlamlandırma ve üretim süreçlerinde aktif rol almalarını sağlar. Böylece öğrenme süreci hem işbirlikli hem de etkileşim temelli olarak gerçekleşir.

İstasyon çalışmasında kelimelerin türlerine göre (isim, fiil, sıfat, zarflar vb.) sınıflandırılarak verilmesi, öğrencilerin kelime öğrenimini daha sistemli ve kavramsal olarak organize etmesini sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin kelimeler arasındaki gramer ilişkilerini ve kullanım farklarını daha iyi kavramasına yardımcı olur. Ayrıca, her istasyonda belirli bir kelime türüne odaklanılması, dikkat dağılmasını önler ve öğrenme sürecini hedefe yönelik olarak gerçekleştirir. Kelime türlerine göre görevler tasarlamak, öğrencilerin hem anlam hem de kullanım açısından kelimeleri üretken biçimde öğrenmelerini desteklerken, aynı zamanda farklı kelime türleri arasında bağ kurmalarını ve kalıcı öğrenme sağlamalarını kolaylaştırır.

Tablo 4: Kelime Türlerine Göre İstasyon Görevleri

Kelime Türü	Örnek Görev	Kazanım
İsimler	Kartlarda verilen kelimeleri doğru resim veya tanımla eşleştirme. Örnek: "Tiere (Hayvanlar)" veya "Möbel (Mobilya)" kategorisindeki isimleri eşleştirme.	Kelimeleri kavramsal olarak sınıflandırma, anlamlarını doğru bağlamda öğrenme.
Fiiller	Fiillerin doğru çekimlerini veya cümlede kullanımını bulma. Örnek: "laufen, essen, schreiben" fiillerini cümlelerde uygun şekilde kullanma.	Fiillerin kullanımını ve gramer yapılarını pekiştirme.

Sıfatlar	Sıfatları uygun isimlerle eşleştirme veya zıt anlamlısını bulma. Örnek: "groß – klein", "schnell – langsam".	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini öğrenme, bağlamda doğru kullanım.
Zarflar	Zarfların cümledeki yerini belirleme veya hangi fiillerle kullanılabileceğini bulma. Örnek: "oft, schnell, leise" zarflarını cümlelerde uygun yere yerleştirme.	Zarfların kullanımını ve cümlede doğru konumunu öğrenme.
Üretim Görevleri	Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri kullanarak kısa diyaloglar veya mini hikayeler üretir. Örnek: "İsim ve sıfatları kullanarak bir oda tasvir et" veya "Fiilleri kullanarak günlük rutini anlat."	Kelimeleri üretken biçimde kullanma, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini geliştirme.

Bu tablo, istasyon çalışmasında kelime öğretimini daha sistemli ve etkili kılmak amacıyla hazırlanmış bir öneridir. Kelimelerin türlerine göre (isim, fiil, sıfat, zarf vb.) istasyonlara ayrılması, öğrencilerin kelimeleri gramer yapıları ve anlam bağlamında daha iyi kavramasına yardımcı olur. Tablo, öğretmenlere her kelime türü için örnek görevler sunarak uygulama sürecini planlamada rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Önerilen görevler, öğrencilerin hem anlamı hem de kullanımı öğrenmesini destekleyerek kalıcı ve üretken öğrenmeye katkı sağlar. Bu çerçevede, tablo esnek bir rehber niteliğinde olup öğretmenler sınıf koşullarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir.

3. SONUÇ

İstasyon çalışması, Almanca kelime öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını ve etkileşimli öğrenmesini teşvik eden, öğrenci merkezli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, kelime öğrenimini yalnızca ezber odaklı bir süreç olarak görmeyip, bağlam içinde ve üretken biçimde destekleyerek öğrenilen kelimelerin kalıcılığını artırır. Öğrenciler, istasyonlarda farklı görevleri tamamlayarak kelimeleri hem anlam hem de kullanım açısından pekiştirir; bu durum motivasyonlarını yükseltir ve öğrenme sürecine bağlılıklarını artırır.

İstasyon çalışmasının etkili olmasının bir diğer nedeni, her istasyonun farklı bir beceriye ya da kelime türüne göre hazırlanabilir olmasıdır. Yöntem, öğrencilerin kelimeleri kavramsal olarak organize etmelerini, gramer ilişkilerini anlamalarını ve kelimeleri çeşitli bağlamlarda doğru şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, küçük grup

çalışmaları ve işbirlikçi görevler, sosyal öğrenme fırsatlarını artırarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini ve dili aktif olarak üretmelerini destekler.

Buna karşılık, istasyon çalışmasının bazı dezavantajları da vardır. Zaman yönetimi, sınıf kontrolü, farklı öğrenme hızları, materyal hazırlığı ve değerlendirme süreçleri, öğretmen açısından planlama ve uygulama aşamasında zorluklar yaratabilir. Ancak bu sınırlılıklar, iyi bir planlama, istasyon görevlerinin öğrenci düzeyine ve öğrenme hedeflerine uygun olarak uyarlanması, materyallerin önceden hazırlanması ve esnek değerlendirme stratejileri ile büyük ölçüde giderilebilir. Örneğin, ders kitabına uygun olarak hazırlanmış materyaller, yıllar içinde geliştirilerek tekrar kullanılabilir, böylece hazırlık süreci daha verimli olabilir ve öğretmenin iş yükü azaltılabilir.

Sonuç olarak, istasyon çalışması teorik olarak güçlü bir yöntem olarak kabul edilebilmekte ve Almanca kelime öğretiminde uygulanması önerilmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını desteklemesi, kelime öğrenimini bağlama dayalı ve üretken kılması, öğrenme motivasyonunu artırması ve farklı öğrenme stillerine uyum sağlaması, yöntemin pedagojik değerini güçlendirmektedir.

KAYNAKÇA

Balta, E. E. (2024). Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme: İlgili Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 1–20. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3840049 (Erişim tarihi: 19.08.2025)

Bekereci, Ü., Şimşek, F., Hamzaoğlu, E., & Yazıcı, M. (2020). Fen Bilimleri Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Tutumlarına Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1779–1786. https://doi.org/10.18506/anemon.761630 (Erişim tarihi: 21.08.2025)

Bohn, R. (2013). Probleme der Wortschatzarbeit: Fernstudieneinheit 22. Langenscheidt bei Klett.

Bozpolat, E., Arslan, A. (2018). Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımına İlişkin Nitel Bir
Çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97. https://doi.org/10.31795/baunsobed.437727 (Erişim tarihi: 27.08.2025)

Böttcher, E. (2010). *Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform.* https://www.openstarts.units.it/bitstreams/84ec2710-7803-45d6-8d80-d926010489b1/download (Erişim tarihi: 27.08.2025)

Brügelmann, H. (2004). *Schulisches Lernen: Theorien, Konzepte, Praxisbeispiele*. Beltz Verlag.

Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine bir Derleme Çalışması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.

Gudjons, H. (2008). *Unterrichtsorganisation: Methoden, Modelle und Konzepte* (5. Aufl.). Oldenbourg Verlag.

Hubackova, S. (2017). *Teaching and learning German vocabulary in elementary schools*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/319475620_Teaching_and_learning_German_vocabulary_in_elementary_schools (Erişim tarihi: 27.08.2025)

Karadağ, B. F. (2020). İstasyon Tekniğinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 560-578. https://doi.org/10.17679/inuefd.511793 (Erişim tarihi: 21.08.2025)

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141–153.

Khalmatova, Z. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme: İstasyon Rotasyon Modeli* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://www.openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/25700 (Erişim tarihi:21.08.2025)

Koca, K. (2018). Fen Bilimleri Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Fen Tutumları Üzerine Etkisi. *Anemon Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 125-142. https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/58092/761630 (Erişim tarihi:20.08.2025)

Litualy, S. J. & Serpara, H. (2020). Stationenlernen learning technique and German language learning outcomes. ERIC. *International Journal of Evaluation and Research in Education* (IJERE) Vol. 9, No. 2, June 2020, pp. 421~426 ISSN: 2252-8822, DOI: 10.11591/ijere.v9i2.20467 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256086.pdf (Erişim tarihi: 20.08.2025)

Meyer, H. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Motivation*. Cornelsen Verlag.

Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies*, 10(3), 695–712 https://www.researchgate.net/publication/275240708 (Erişim tarihi:20.08.2025)

Olemann, D. (2008). *Lernen an Stationen als Chance für den Religionsunterricht der Mittelschule*, München: Grin Verlag.

Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196–205. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3163 (Erişim tarihi:20.08.2025)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://archive.org/details/mindinsocietydev0000vygo (Erişim tarihi:20.08.2025)

KULTURELLES LERNEN DURCH VIRTUELLE STADTTOUR: POTENZIALE VON GOOGLE STREET VIEW IM DAF-UNTERRICHT

Öğr. Gör. Hilal BALCI
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Yabancı Diller Yüksekokulu
hilal.balci@iuc.edu.tr

Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr

1. EINLEITUNG

Durch die rasante Entwicklung und Verbreitung von digitalen Technologien in vielen Bereichen wurde auch die Art und Weise, wie Sprache und Kultur vermittelt werden, wesentlich verändert. Heutzutage bieten neben Bilder und Videos 360°-Technologien eine hervorragende Möglichkeit, reale Städte und deren kulturelle Besonderheiten interaktiv durch eine virtuelle Tour zu erkunden, ohne physisch vor Ort zu sein (vgl. Alyaz / Spaniel-Weise & Werner, 2018; Alyaz, 2023). Des Weiteren bieten sie authentische Einblicke in Kultur und Geografie, eröffnen somit neue Wege, Sprache und Kultur gleichzeitig zu erleben. In diesem Kontext ergeben sich insbesondere neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht, somit auch für den DaF-Bereich. Virtuelle Touren ermöglichen es den Lernenden, ihr Vorwissen zu vertiefen sowie ein erfahrungsbasiertes Lernen, das einem Erlebnis einer Exkursion ähnelt (Nast & Ketzer-Nöltige, 2023; Ng /Ng & Chu, 2023: 580). Es wird eine Lernumgebung geschaffen, die persönliche Erfahrungen sowie die Entwicklung neuer Denkweisen fördert und somit eine Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden herstellt. Auf diese Weise wird konstruktivistisches Lernen gefördert, bei dem die Lernenden aktiv Bedeutung schaffen, welches entscheidend für den Erwerb und die nachhaltige Speicherung von Wissen ist. Doch trotz zahlreicher Potenziale haben 360°-Technologien bislang bedingt Anwendung im Fremdsprachenunterricht gefunden, da mögliche Einsatsszenarien noch wenig thematisiert wurden (Ketzer-Nöltge, 2022: 243).

Für eine virtuelle Tour eignet sich besonders das kostenlos verfügbare Werkzeug Google Street View. Die 360°-Technologie von Google Street View ermöglicht es, verschiedene Blickwinkel eines Panoramabildes zu betrachten und virtuell zu verschiedenen Standpunkten auf der Straße zu ‚gehen' (Chen & Chen, 2016: 24). Im Fremdsprachenunterricht eröffnet diese Technologie

jedoch zahlreiche weitere Möglichkeiten, die über die visuelle Darstellung von Orten hinausgehen. Mit dem Tippen auf den Bildschirm können die Lernenden virtuell durch Städte navigieren, authentische Einblicke in kulturelle und historische Gegebenheiten, wie z.B. Sehenswürdigkeiten, Denkmäler und Alltagskultur bekommen. Alltagsorte und -situationen lassen sich durch den Einsatz von 360°-Aufnahmen in den Lernkontext integrieren, wodurch diese in einem sicheren, realitätsnahen Umfeld zu Lernorten transformiert werden können, um unbekannte Orte und Situationen zu erkunden (Ketzer-Nöltge, 2022: 242). Darüber hinaus leistet die 360°-Technologie auch einen bedeutenden Beitrag zur Schaffung sinnvoller Sprachlernsituationen (Nuesser et al., 2024: 7), beispielsweise durch die Beschreibung von Umgebungen oder das Üben von Wegbeschreibungen. Die Einbindung kulturell-bedeutsamer Orte und die Gestaltung von Aufgaben zu diesen Orten können ebenso sprachbezogene Kompetenzen wie auch interkulturelle Kompetenz fördern (Nowotny et al., 2021: 88). Die Lernenden erhalten somit, ohne den physischen Klassenraum zu verlassen, die Gelegenheit, durch realitätsnahe Erfahrungen ihre sprachlichen, kulturellen sowie interkulturellen Kompetenzen in einem zusammenhängenden Kontext zu erweitern und anzuwenden (vgl. Alyaz / Spaniel-Weise & Demiryay, 2022). Google Street View bietet für den DaF-Unterricht eine breite Palette an Einsatzmöglichkeiten an, um unterschiedliche Kompetenzen zu fördern. Diese umfassen z.B. virtuelle Stadttouren, das Üben von Wegbeschreibungen, das Kennenlernen landeskundlicher und kultureller Besonderheiten sowie die Durchführung interaktiver Gruppenprojekte, welche online gemeinsam erarbeitet werden können. Daher stellt Google Street View ein großes didaktisches Potenzial im DaF-Bereich dar, den Unterricht vielfältiger und aktiver zu gestalten. Da jedoch der Erwerb von Fremdsprachen untrennbar mit dem Verständnis der zugehörigen Kultur verbunden ist, wird in dieser Arbeit das kulturelle Lernen in den Vordergrund gestellt.

In diesem Kontext zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, die Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes von Google Street View für kulturelles Lernen im DaF-Unterricht zu analysieren und mögliche Ansätze für dessen Integration aufzuzeigen. Aufgrund der Unmöglichkeit, alle Studien zur Nutzung von Google Street View im DaF-Unterricht miteinzubeziehen, beschränkt sich diese Arbeit auf die Auswertung der Beiträge, die in den vergangenen zehn Jahren auf der Plattform **Google Scholar** veröffentlicht wurden.

2. METHODISCHES VORGEHEN

Die Arbeit stützt sich methodisch auf einen systematischen Überblick sowie eine Dokumentenanalyse. Ein systematischer Überblick dient dazu, eine klar formulierte Forschungsfrage zu beantworten, um relevante Arbeiten zu identifizieren, auszuwählen und kritisch zu bewerten (Philipp, 2018: 78). Die Dokumentenanalyse ist ein Forschungsansatz, der sich mit der systematischen Erfassung, Untersuchung und Interpretation von bereits vorhandenen Dokumenten befasst (Hoffmann, 2018: 9). Für das Ziel, wissenschaftliche Arbeiten zum Einsatz von Google Street View für kulturelles Lernen im DaF-Unterricht zu untersuchen, schafft der systematische Überblick eine umfassende Grundlage durch die strukturierte Erfassung der Literatur. Die Dokumentenanalyse hingegen erlaubt eine vertiefende, qualitative Analyse der didaktischen Potenziale sowie der Herausforderungen und Ergebnisse, die in den Arbeiten thematisiert werden.

2.1. Datensammlung

Wenn das Ziel einer Forschungsarbeit darin besteht, aktuelle Prozesse und Zustände oder vergangene Ereignisse und Epochen zu beschreiben, zu interpretieren und zu bewerten, ist es erforderlich, Dokumente heranzuziehen, die diese Aspekte angemessen widerspiegeln. Daher spielen das Auffinden, Sammeln, Auswählen und Anordnen relevanter Dokumente eine zentrale Rolle in der Forschung (Kolb & Klippel, 2016: 24). In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Schritte der Datensammlung von zentraler Bedeutung, die im Folgenden näher beschrieben werden.

2.1.1. Suchbegriffe

Relevante Arbeiten wurden über die Plattform **Google Scholar** durch eine gezielte Stichwortsuche manuell ausgewählt. Da nur sehr begrenzte Studien mit dem Suchbegriff „Street View“ und „Deutsch als Fremdsprache“ gefunden werden konnten, wurde der Suchbegriff auf „Fremdsprache“ verallgemeinert. Um die Suche weiter zu optimieren, wurde diese zweisprachig in Deutsch und Englisch durchgeführt:

1) Deutsche Schlüsselwörter: („Street View“ und „Deutsch als Fremdsprache“ oder „Fremdsprache“)

2) Englische Schlüsselwörter: („Street View“ und „German as a foreign language“ oder „foreign language“)

Die erste Suche ergab insgesamt vier, die zweite Suche ergab insgesamt 111 Studien, die zwischen 2015 und 2024 auf der Plattform **Google Scholar** veröffentlicht wurden und als Open-Access-Dokumente verfügbar waren. Die Arbeiten beziehen sich sowohl explizit als auch implizit auf den Einsatz von Street View für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.

Das Korpus umfasst Arbeiten, die die folgenden Kriterien erfüllen:

1) Sie enthalten Informationen über die Implementierung von Google Street View für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.

2) Sie wurden im Zeitraum zwischen 2015 und 2024 veröffentlicht.

3. BEFUNDE

Nachdem die Suchergebnisse auf die Nutzung von Google Street View für kulturelles Lernen eingegrenzt wurden, wurde das endgültige Korpus mit insgesamt elf Arbeiten zusammengestellt, das in Tabelle 1 dargestellt wird. Die Tabelle umfasst die Autor*innen, das publizierte Jahrgang, den Titel, das methodische Vorgehen, die Einsatzform von Google Street View sowie die Potenziale und Herausforderungen.

Tabelle 1: Forschungsarbeiten zum Einsatz von Google Street View für kulturelles Lernen

Chabot, S., Drozdal, J., Zhou, Y., Su, H., & Braasch, J. (2019). **Titel:** Language Learning in a Cognitive and Immersive Environment Using Contextualized Panoramic Imagery **Methode:** Praxisorientierter und technologiegestützter Ansatz **Einsatzform von Google Street View:** In Kombination mit der CIR-Technologie und KI. Studierende navigieren durch Street View und interagieren durch Sprachbefehle und Gesten. **Potenziale:** Fördert interaktives und immersives Sprachlernen. **Herausforderungen:** In bestimmten Ländern, wie China, sind Google Dienste eingeschränkt, was die Inhalte begrenzt.
Chen, Y., Smith, T. J., York, C. S., & Mayall, H. J. (2020). **Titel:** Google Earth Virtual Reality and Expository Writing for Young English Learners from a Funds of Knowledge Perspective **Methode:** Mixed-Methode (quantitativ + qualitativ) **Einsatzform von Google Street View:** In Kombination mit Google Earth VR für virtuelle Reisen. Nutzung der Street View-Funktion, um Straßen und Orte der Heimat oder ihrer Umgebung zu erkunden.

Potenziale: Förderung von Schreibkompetenzen und kulturellem Verständnis; Steigerung der Motivation. **Herausforderungen:** Probleme mit der Steuerung und der Genauigkeit der Navigation; Ablenkung durch die Erkundung, wodurch die Schreibaufgaben beeinträchtigt werden.
Chik, A. (2015). **Titel:** Creativity and Technology in Second-Language Learning and Teaching **Methode**: Aktionsforschung **Einsatzform von Google Street View:** Eigenständig zur Erstellung von virtuellen Stadttouren in Form von Multimedia-Videos (mit Audio bzw. Hintergrundmusik). **Potenziale:** Fördert Kreativität durch die Erstellung neuer Medienformate (Videos statt PowerPoint-Präsentationen). **Herausforderungen:** Technische Anforderungen.
Elbarbary, A. S., & Lima, E. F. (2024). **Titel:** Make It Authentic and Engaging: Creating Authentic Resources for Teaching Arabic and Other Languages **Methode:** Praxisorientierte Entwicklung und Anwendung authentischer und semi-authentischer Materialien **Einsatzform von Google Street View:** Eigenständig zur Übung von Wegbeschreibungen in Rollenspielen. **Potenziale:** Authentische, immersive Lernerfahrungen; Förderung realitätsnaher Sprachfertigkeiten. **Herausforderungen:** Auswahl geeigneter Materialien; Technische Herausforderungen wie Zugang zu Geräten und stabile Internetverbindung.
González-Lloret, M. (2020). **Titel:** Collaborative Tasks for Online Language Teaching **Methode:** Theoriegeleitete Beschreibung und Diskussion des Task-Based Language Teaching (TBLT), insbesondere technologie-vermittelter Aufgaben **Einsatzform von Google Street View:** In Kombination mit Google Earth, Google Drive, Google Forms. Kollaborative Aufgaben wie das Beschreiben von Sehenswürdigkeiten, Erstellen virtueller Touren und deren Präsentation. Fortgeschrittene können eine virtuelle halbtägige Tour einer Stadt erstellen und als 3D-Besuch im Tour-Tool von Google Earth aufzeichnen. **Potenziale:** Ermöglicht Zugang zu kulturellem Wissen und authentischen Lerninhalten. **Herausforderungen:** Stabile und starke Internetverbindung; Gefahr, dass technologische Aspekte den Sprachlernprozess überlagern (technological determinism).

Nobrega, F. A., & Rozenfeld, C. C. d. F. (2019).
Titel: Virtual Reality in the Teaching of FLE in a Brazilian Public School
Methode: Aktionsforschung
Einsatzform von Google Street View: In Kombination mit Google Tour Creator, um interaktive virtuelle Touren zu erstellen und zu erkunden.
Potenziale: Steigerung der Motivation; Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen; Kulturelle Immersion.
Herausforderungen: Begrenzte Verfügbarkeit von kompatiblen Geräten (z. B. Smartphones mit Gyroskop).

Scrivner, O., Madewell, J., Buckley, C., & Perez, N. (2019).
Titel: Best Practices in the Use of Augmented and Virtual Reality Technologies for SLA: Design, Implementation, and Feedback
Methode: Fallstudie
Einsatzform von Google Street View: In Kombination mit Google Cardboard. Integration in Aufgaben wie das Geben von Wegbeschreibungen und individuelle Erkundungen mit anschließenden Schreibaufgaben.
Potenziale: Förderung von kulturellem Verständnis durch immersives Lernen; Verbesserung von Motivation und Engagement; Erleichterung des Zugangs zu authentischen Kontexten trotz geographischer Entfernung.
Herausforderungen: Technische Schwierigkeiten wie das Installieren von Apps; Physische Beschwerden wie Schwindelgefühle beim Einsatz von VR-Viewern.

Shih, Y. C. (2015).
Titel: A Virtual Walk through London: Culture Learning through a Cultural Immersion Experience
Methode: Qualitative Fallstudie mit einer quantitativen Längsschnittstudie
Einsatzform von Google Street View: Mittels Google Street View-Links werden spezifische Orte in die Plattform Blue Mars Lite eingefügt, wodurch eine direkte Navigation durch reale Straßen Londons in einer virtuellen Umgebung ermöglicht wird.
Potenziale: Ermöglicht kulturelles Lernen durch authentische Inhalte und immersives Erleben. Steigert die Lernmotivation durch spielerische und interaktive Elemente. Bietet Zugang zu kulturellen Erlebnissen, die sonst nur durch Reisen möglich wären.
Herausforderungen: Simulation kultureller Normen und Verhaltensweisen bleibt eine Herausforderung (little c culture).

Shih, Y. C. (2020).
Titel: *Vocabulary Acquisition from a Virtual Street-View Context*
Methode: Mixed-Methode (quantitativ + qualitativ)
Einsatzform von Google Street View: In Kombination mit virtuellen Elementen wie Avataren und visuellen Materialien in der VECAR-Umgebung.

Potenziale: Steigerung der Motivation; VECAR fördert das Verständnis und die Behaltensleistung von Vokabeln durch kontextgebundenes Lernen. **Herausforderungen:** Schwierigkeiten bei der Navigation durch komplexe Umgebungen; Hoher Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung des Programms.
Williard, A. (2015). **Titel:** Mapping French: A First-Semester Project for Communication and Culture **Methode:** Praxisorientierter Ansatz **Einsatzform von Google Street View:** Eigenständig, um virtuelle Stadtführungen zu erstellen. Studierende gaben Wegbeschreibungen auf Französisch, während sie durch die Stadt navigierten. **Potenziale:** Förderung von sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten; Ermöglicht realitätsnahes Lernen. **Herausforderungen:** Technische Schwierigkeiten; Überforderung durch digitale Tools.
Zhang, Y. (2021). **Titel:** Virtual Reality in ESL Teacher Training: Practical Ideas **Methode:** Praxisorientierte theoretische Studie **Einsatzform von Google Street View:** Als eigenständiges Tool oder in Kombination mit VR-Geräten (z. B. Google Cardboard). Verwendung bei Aktivitäten wie ‚Zeigen Sie Ihre Heimatstadt' und ‚Virtuelle Tour für neue Schüler'. **Potenziale:** Steigerung der Motivation und des Engagements; Schaffung authentischer, kontextualisierter Lernumgebungen; Förderung von kulturellem Wissen und interkultureller Kompetenz. **Herausforderungen:** Technische Probleme; Widerstand von Lehrenden.

Die untersuchten Forschungsarbeiten zeigen eine breite methodische Vielfalt. Insgesamt wurden zwei Fallstudien, zwei Mixed-Methoden, zwei Studien im Rahmen von einer Aktionsforschung sowie vier praxisorientierte Arbeiten durchgeführt. Eine Studie widmet sich der theoriegeleiteten Beschreibung und Diskussion des *Task-Based Language Teaching*. Google Street View wird sowohl als eigenständiges Werkzeug als auch in Kombination mit anderen digitalen Ressourcen verwendet, die in der Tabelle 1 aufgeführt sind. Die spezifischen Einsatzmöglichkeiten und die Verknüpfung mit anderen Werkzeugen sowie die Potenziale und Herausforderungen werden im folgenden Abschnitt ‚Kulturelles Lernen mit Google Street View' näher erläutert.

3.1. Kulturelles Lernen mit Google Street View

In der Arbeit von Chabot et al. (2019) wird Google Street View in Kombination mit der CIR[20]-Technologie und künstlicher Intelligenz eingesetzt, in der die Lernenden nicht nur durch Street View durch die Straßen navigieren können, sondern auch durch Sprachbefehle und Gesten interagieren können. Chabot et al. (2019) beschreiben diese Funktion wie folgt:

> „The goals of AI-Assisted Immersive Chinese are to immerse students in real-life locations and scenarios that allow them to explore and that expose them to authentic speaking situations and linguistic and cultural norms across China. Students connect with each other and compare the cultural and linguistic differences between their own daily life and that of others living in China, as well as the cultural variety across places and generations" (Chabot et al.2019: 203).

Kulturelles Lernen wird in dieser Arbeit durch die Integration der CIR-Technologie mit immersiven Aufgaben unterstützt, die echte Orte, kulturelle Themen und Normen einbeziehen, wodurch ein interaktives und immersives Sprachenlernen gefördert wird. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass in bestimmten Ländern, wie z.B. China, Google Dienste eingeschränkt sind, wodurch die Inhalte begrenzt werden.

Chen et al. (2020) setzen Google Street View in Kombination mit Google Earth VR für virtuelle Reisen ein. Kulturelles Lernen wird durch virtuelle Reisen in die Heimatländer der Lernenden oder bevorzugte Städte ermöglicht. Die Lernenden werden aufgefordert, eine virtuelle Reise durch Google Earth zu unternehmen, um ihr Lieblingsland zu besuchen oder durch die Straßen der Heimatstadt ihrer Eltern zu spazieren, wodurch kulturelle Identitäten und familiäre Wurzeln erforscht werden können. Des Weiteren sollten die Lernenden einen ‚vorher Aufsatz' ohne eine virtuelle Google Earth-Reise und einen ‚nachher Aufsatz' nach der virtuellen Google Earth-Reise verfassen. Diese Aufgaben haben das Potenzial, die Motivation als auch das kulturelle Verständnis zu fördern. Zudem tragen sie zur Entwicklung ihrer Schreibkompetenzen bei. Es werden jedoch auch einige Herausforderungen genannt, wie etwa Probleme mit der Steuerung und der Genauigkeit der

[20] Der Cognitive and Immersive Room (CIR) ist ein immersiver Lernraum mit 360°-Panorama-Leinwand und KI-gestützten Interaktionen, der realitätsnahe Sprach- und Kulturlernaktivitäten ermöglicht (Chabot et al., 2019, S. 204).

Navigation oder die Ablenkung durch die Erkundung, wodurch die Schreibaufgaben beeinträchtigt werden können.

In der Arbeit von Chik (2015) wird Google Street View als Teil eines Multimedia-Projekts eingesetzt, um Städte vorzustellen und zu erkunden. Die Lernenden erstellen Videos zur kreativen Präsentation von Städten wie Rom und Edinburgh. Die Aufgaben zielen auf kulturelles Lernen ab, indem Städte als literarische, kulinarische oder historische Elemente vorgestellt werden. Im Rahmen dieses Projekts wird die Kreativität der Lernenden durch die Erstellung neuer Medienformate gefördert. Anstelle von PowerPoint-Präsentationen erstellen die Lernenden Videos, denen anschließend Audio bzw. Hintergrundmusik hinzugefügt und in Form von Multimedia-Videos präsentiert werden. Jedoch stellen technische Anforderungen eine Herausforderung dar, denn das Erstellen von Multimedia-Videos erfordert spezifische Kenntnisse.

Elbarbary & Lima (2024) nutzen Google Street View in ihrer Arbeit eigenständig, um Anfängern der arabischen Sprache das Geben und Verstehen von Wegbeschreibungen zu vermitteln. Dies erfolgt in Form von Rollenspielen, in deren Rahmen Lernende durch virtuelle Umgebungen navigieren und dabei Vokabeln sowie Interaktionen in der Zielsprache üben. Kulturelle Kontexte, wie beispielsweise Richtungsanweisungen zu Sehenswürdigkeiten, Märkten oder Restaurants, werden vermittelt, indem kulturelle Elemente durch die virtuelle Navigation von Straßen und Städten integriert werden. Diese Aufgabe bietet das Potenzial, authentische und immersive Lernerfahrungen zu fördern und realitätsnahe Sprachfertigkeiten zu trainieren. Als Herausforderungen werden die Auswahl geeigneter Materialien sowie der Zugang zu Geräten und eine stabile Internetverbindung genannt.

In der Studie von González-Lloret (2020) wird Google Street View in Kombination mit anderen Werkzeugen von Google eingesetzt, wie Google Earth, Google Drive und Google Forms. Google Street View wird als Werkzeug verwendet, um virtuelle Stadterkundungen im Land der Zielsprache zu ermöglichen. Die Aufgaben können an das Niveau der Lernenden angepasst werden, sodass fortgeschrittene Lernende eine virtuelle halbtägige Stadttour erstellen können. Diese werden anschließend im gemeinsamen Google Drive Ordner hochgeladen, damit alle Lernenden die Möglichkeit haben, die Touren anzusehen und miteinander zu vergleichen. Nach dem Ansehen der Touren stimmen die Lernenden über die beste Tour ab, indem sie ein Google Forms ausfüllen. Dies ermöglicht eine strukturierte, einfache Abstimmung und Auswertung der Ergebnisse. Die Planung von Stadttouren und das Tagging von

kulturellen Sehenswürdigkeiten fördern Sprachproduktion und kulturelles Lernen, wobei auch der Zugang zu authentischen Lerninhalten ermöglicht wird. Jedoch ist eine stabile und starke Internetverbindung erforderlich. Eine Herausforderung besteht in der Gefahr, dass technologische Aspekte den Sprachlernprozess überlagern, welches als *technological determinism* bezeichnet wird. Zudem muss sichergestellt werden, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden einen guten Zugang zu diesen Tools haben.

In der Arbeit von Nobrega & Rozenfeld (2019) wird Google Street View in Kombination mit dem Google Tour Creator genutzt, um immersive kulturelle Erlebnisse zu schaffen. Die Lernenden können virtuelle Touren zu Sehenswürdigkeiten wie den Eiffelturm oder das Louvre-Museum unternehmen und zusätzliche Informationen wie Texte, Bilder und Audiodateien als Pop-ups abrufen. Diese Aktivität schafft eine kulturelle Immersion und kann die Motivation der Lernenden steigern und die sprachlichen Kompetenzen fördern. Eine zentrale Herausforderung besteht jedoch in der begrenzten Verfügbarkeit kompatibler Geräte. Da nicht alle Lernenden über Smartphones mit Gyroskop verfügen, die für viele dieser Anwendungen erforderlich ist, kann diese technische Einschränkung den Zugang zu den Lernangeboten erschweren.

Scrivner et al. (2019) nutzen Google Street View in Kombination mit Google Cardboard, um VR-Erfahrungen zu ermöglichen und kulturelle Kontexte durch virtuelle 360°-Bilder erlebbar zu machen. Die Aktivitäten umfassen das Erforschen von Orten und virtuellen Spaziergänge, die speziell darauf ausgelegt sind, Sprachaufgaben wie das Üben von Wegbeschreibungen zu fördern. Durch immersives Lernen kann kulturelles Verständnis gefördert werden, indem Lernende trotz geographischer Entfernung authentische Kontexte erleben. Zu den Herausforderungen zählen jedoch technische Schwierigkeiten wie die Installation von Apps oder physische Beschwerden, wie Schwindelgefühle beim Einsatz von VR-Viewern.

Im Beitrag von Shih (2015) werden mittels Google Street View Links spezifische Orte in die Plattform *Blue Mars Lite* eingefügt, wodurch eine direkte Navigation durch reale Straßen Londons in einer virtuellen Umgebung ermöglicht wird. Die Lernenden navigieren durch virtuelle Straßen von London, geführt von einem muttersprachlichen Instruktor, mit Interaktionen über Text- und Sprach-Chats. Die virtuelle Tour beinhaltet authentische kulturelle Erfahrungen durch vorgegebene Stopps an wichtigen kulturellen Sehenswürdigkeiten Londons. Die Integration von Google Street View in eine

dreidimensionale virtuelle Umgebung, in der Lernende ihre eigenen Avatare steuern, ermöglicht den Zugang zu einem innovativen, interaktiven und realen Kontext für Kommunikation und kulturelles Lernen (S. 408). Der Zugang zu kulturellen Erlebnissen wird ermöglicht, die sonst nur durch Reisen möglich wären. Durch spielerische und interaktive Elemente wird die Lernmotivation gesteigert. Jedoch bleibt die Simulation kultureller Normen und Verhaltensweisen eine Herausforderung, der sogenannten *little c*[21] Kultur.

In einer weiteren wissenschaftlichen Schrift von Shih (2020) wird Google Street View in Kombination mit virtuellen Elementen wie Avataren und visuellen Materialien in der VECAR[22]-Umgebung eingesetzt. Durch den virtuellen Besuch von Orten wie Times Square und der Freiheitsstatue in New York City wird das kulturelle Lernen unterstützt. Der Einsatz von VECAR im Fremdsprachenunterricht bietet zahlreiche Vorteile, insbesondere im Bereich der Steigerung der Lernmotivation. Die Verbindung von virtuellem Lernen und Augmented Reality fördert das Verständnis und die Behaltensleistung von Vokabeln, indem die Lernenden kontextgebundenes Lernen erleben. Auch in dieser Arbeit werden Herausforderungen genannt, wie die Navigation durch komplexe Umgebungen oder der hohe Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung des Programms.

Williard (2015) nutzt Google Street View eigenständig, um virtuelle Stadtführungen zu erstellen, in denen Studierende Wegbeschreibungen auf Französisch geben, während sie durch die Stadt navigieren. Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, in einer realitätsnahen Umgebung ihre Sprachkenntnisse praktisch anzuwenden und gleichzeitig kulturelles Lernen zu erleben. Die virtuelle Tour ermöglicht es, die Architektur, die Schilder und das Alltagsleben zu beobachten. Auch in diesem Artikel sind Herausforderungen wie technische Schwierigkeiten oder eine Überforderung durch digitale Tools zu beobachten.

---

[21] Little C: Weniger sichtbare oder unsichtbare Aspekte der Kultur, wie Sprachsymbole (verbal und nonverbal), Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen, die mit einer Gruppe von Menschen verbunden sind (Shih, 2015, S. 409).

[22] **VECAR** (Virtual English Classroom Augmented Reality) ist eine innovative Lernplattform, die speziell entwickelt wurde, um Englisch als Fremdsprache (EFL) Lernenden zu helfen, Hindernisse beim Spracherwerb zu überwinden. Es kombiniert Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) und projiziert reale Bilder in virtuelle Räume (Shih, 2020, S.15).

Zhang (2021) verwendet Google Street View sowohl als eigenständiges Tool oder in Kombination mit VR-Geräten, wie etwa Google Cardboard. Virtuelle Aktivitäten wie ‚Zeigen Sie Ihre Heimatstadt' oder ‚Virtuelle Tour für neue Schüler' bieten zahlreiche Möglichkeiten, kulturelles Lernen auf innovative Weise zu fördern. Die Potenziale dieser Ansätze liegen insbesondere in der Steigerung von Motivation und Engagement der Lernenden, da sie durch authentische, kontextualisierte Lernumgebungen stärker in den Lernprozess eingebunden werden. Als Hindernisfaktoren werden technische Probleme oder der Widerstand von Lehrenden gesehen, weil sie oft zurückhaltend gegenüber dem Einsatz virtueller Technologien sein können, da es an technischer, administrativer oder pädagogischer Unterstützung mangelt (Zhang, 2021: 25).

4. DISKUSSION UND FAZIT

Obwohl diese Studie ursprünglich darauf abzielte, Studien zu identifizieren, die den Einsatz von Google Street View im DaF-Unterricht für kulturelles Lernen beleuchten, ergaben sich laut der Literaturrecherche auf der Plattform **Google Scholar** fast keine Beiträge, die sich spezifisch mit dieser Thematik befassen. Zwar existieren bereits Studien zu virtuellen Touren und zum Einsatz von 360° Medien im DaF-Unterricht, jedoch liegen bislang keine expliziten Studien zum Einsatz von Google Street View für kulturelles Lernen im DaF-Unterricht vor. Aus diesem Grund wurde die Literaturrecherche nicht ausschließlich auf den DaF-Unterricht beschränkt, sondern auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen erweitert. Dieser Schritt wurde unternommen, um eine breitere Grundlage für die Analyse zum Einsatz von Google Street View für kulturelles Lernen zu schaffen und Erkenntnisse aus anderen Fremdsprachenkontexten in die Untersuchung einfließen zu lassen, da diese auf den DaF-Unterricht übertragbar sind. Die durchgeführte Literaturrecherche ergab, dass Google Street View lediglich in elf Arbeiten im Kontext des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Folglich der Zahl der Arbeiten kann davon ausgegangen werden, dass didaktische Ansätze, welche die kulturellen Potenziale von Google Street View im Fremdsprachenunterricht gezielt nutzen, bislang begrenzt erforscht sind. Die untersuchten Beiträge auf der Plattform **Google Scholar** zwischen dem Jahrgang 2015-2024 decken mehrere Zielsprachen ab, verwenden verschiedene methodische Designs und integrieren Google Street View teils eigenständig, teils in Kombination mit weiteren digitalen Ressourcen wie beispielsweise Google Earth VR, Google Cardboard oder KI basierte Anwendungen.

Die wissenschaftlichen Artikel stimmen überein, dass virtuelle Stadttouren mittels Google Street View das kulturelle Lernen unterstützen können, indem sie einen immersiven und authentischen Blick auf alltags- oder touristisch geprägte Umgebungen ermöglichen (Chik, 2015; González-Lloret, 2020; Shih, 2015; Zhang, 2021). Lernende erhalten so einen unmittelbaren Zugang zu landeskundlichen Aspekten und kulturellen Normen, ohne vor Ort sein zu müssen, was in der realen Welt oft mit weiten Reisen verbunden wäre (Shih, 2015). Darüber hinaus steigern die interaktiven Elemente wie Avatare, Rollenspiele oder das Einbinden eigener Medien wie Fotos, Text- und Audiokommentare die Lernmotivation und fördern den aktiven Sprachgebrauch (Shih, 2020).

Gleichzeitig weisen die erwähnten Studien jedoch auf verschiedene Herausforderungen hin, die beim Einsatz von Google Street View im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen. Mehrere Untersuchungen betonen die technischen Barrieren, die entstehen können, wenn Lernende nicht über geeignete Endgeräte oder eine stabile Internetverbindung verfügen. Darüber hinaus ist die didaktische Fokussierung von Bedeutung, da González-Lloret (2020) vor der Verwandlung des technologischen Einsatzes in einen Selbstzweck warnt. Wenn zu viel Zeit und Energie in die Navigation und Bedienung der Tools fließen, kann dies die eigentlichen Sprachlernziele überlagern und damit den Fremdsprachenlernprozess beeinträchtigen (*technological determinism*).

Darüber hinaus ist der organisatorische Aufwand als signifikanter Faktor zu betrachten, denn komplexe Lernarrangements wie das Gestalten virtueller Touren oder das Erstellen von Multimedia Projekten mit Google Street View erfordern nicht nur einen hohen Vorbereitungsaufwand, sondern auch zusätzliche Schulungen sowohl für Lehrende als auch für Lernende (Chik, 2015). Fehlendes technisches und pädagogisches Fachwissen kann den Lerneffekt in diesen Szenarien erheblich mindern. Zudem weist die Arbeit von Shih (2015) auf die Schwierigkeit hin, dass Google Street View zwar eine realitätsnahe Umgebung simulieren kann, aber gleichzeitig die authentische Erfahrung kultureller Praktiken, auch *little c* genannt, oft nur oberflächlich abbildet. Eine tiefergehende Beschäftigung mit kulturellen Verhaltensweisen oder Alltagssituationen bedarf daher begleitender Aufgaben und Reflexionen.

Obwohl begrenzte explizite Arbeiten zum Einsatz von Google Street View im DaF-Unterricht auf der Plattform **Google Scholar** zwischen dem Jahrgang 2015-2024 vorliegen, lassen sich die oben genannten Erkenntnisse aus den

Fremdsprachenstudien auf den DaF-Kontext übertragen. Analog zu den Beispielen aus dem Französisch- oder Chinesischunterricht könnten Lernende im DaF-Unterricht virtuelle Stadterkundungen deutschsprachiger Städte durchführen, interaktive Rollenspiele mit Wegbeschreibungen üben (Elbarbary & Lima, 2024; Williard, 2015) oder durch Projektarbeiten Landeskunde und Sprachpraxis miteinander verknüpfen (Chik, 2015). Dabei sollten Lehrende sicherstellen, dass die Google Street View Aufgaben klaren Lernzielen dienen. Beispielsweise lassen sich interkulturelle Aspekte wie Architektur, Speisekarten oder Beschilderungen gezielt thematisieren, um landeskundliches Wissen mit Wortschatzerweiterung und Gesprächsübungen zu verbinden (González-Lloret, 2020). Hierfür ist jedoch eine sorgfältige technische Vorbereitung und Unterstützung nötig, damit alle Lernenden den Umgang mit Google Street View erlernen und eventuelle Frustration aufgrund von Bedienungsschwierigkeiten vermieden wird.

Aufgaben wie das Erstellen eigener Stadttouren (González-Lloret, 2020), Rollenspiele (Elbarbary & Lima, 2024) oder kreative Multimedia-Projekte (Chik, 2015) steigern das Engagement der Lernenden und fördern eine nachhaltige Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten. Um das kulturelle Lernen zu vertiefen, empfiehlt es sich zudem, virtuelle Erfahrungen im Unterricht zu reflektieren und mit realen Gegebenheiten zu vergleichen (Chen et al., 2020: 3). Dies kann beispielsweise durch Vorher-Nachher-Aufgaben, etwa schriftliche Reflexionen vor und nach einer Google Street View Tour geschehen, wie es bei Chen et al. (2020) praktiziert wurde.

Die vorliegende Analyse zeigt, dass Google Street View das Potenzial besitzt, kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht auf motivierende und authentische Weise zu unterstützen. Trotz räumlicher Distanz ermöglichen virtuelle Touren und immersive Szenarien den Lernenden, Einblicke in die Zielkultur zu erhalten (Chabot et al., 2019; Shih, 2020). Diese Erkenntnis ist auch auf den DaF-Bereich übertragbar, der von vergleichbaren Anwendungen profitieren kann, um landeskundliche Inhalte und sprachliche Kompetenzen miteinander zu verknüpfen. Gleichzeitig muss jedoch sichergestellt werden, dass technische Hürden (Nobrega & Rozenfeld, 2019) sowie der didaktische Mehraufwand (González-Lloret, 2020) die eigentlichen Lernziele nicht überlagern.

Zukünftige Forschungsarbeiten könnten daher untersuchen, inwiefern Google Street View basierte Unterrichtskonzepte im DaF-Kontext die kulturelle / interkulturelle Kompetenz fördern und wie sie sich auf unterschiedliche

Lernniveaus auswirken. Darüber hinaus könnte die Rolle der Lehrenden vertieft betrachtet und herausgearbeitet werden, welche Kompetenzen notwendig sind, um immersive Technologien erfolgreich in den Unterricht zu integrieren. In diesem Zusammenhang könnten Didaktisierungsvorschläge für kulturelles Lernen mit Google Street View den Lehrenden konkrete Methoden und Aufgabenformate an die Hand geben, wie sie diese effektiv im Unterricht einsetzen können. In diesem Sinne bietet der Einsatz von Google Street View eine vielversprechende Perspektive für den Fremdsprachenunterricht, die jedoch im DaF-Bereich noch umfassend erforscht werden könnte.

LITERATURVERZEICHNIS

Alyaz, Y., (2023). Virtual Reality Applications in Foreign Language Learning and Teaching. *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 11*(1), 107-127.

Alyaz, Y., Spaniel-Weise, D., & Demiryay, N. (2022). Digitale Lernspiele für den Einsatz im DaF Unterricht – Das Beispiel des Spielentwicklungsprojektes »Berlin 3D Entdecken!« *Journal of Current Debates in Social Sciences*, *5*(2), 128-145.

Alyaz, Y., Spaniel-Weise, D., & Werner, T., (2018). Entwicklungsprozess des digitalen Lehr- und Lernspiels ‚Berlin 3D entdecken!'. *DİYALOG Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *6*(2), 119-136.

Chabot, S., Drozdal, J., Zhou, Y., Su, H., & Braasch, J. (2019). Language

Learning in a Cognitive and Immersive Environment Using Contextualized Panoramic Imagery. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 202-209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23525-3_26 (Zugang: 25.08.2025).

Chen, X., & Chen, M. (2016). The Application of Virtual Reality Technology in EFL Learning Environment in China. *6th International Conference on Sensor Network and Computer Engineering* (pp. 23-26). Atlantis Press.

Chen, Y., Smith, T. J., York, C. S., & Mayall, H. J. (2020). Google Earth Virtual Reality and Expository Writing for Young English Learners from a Funds of Knowledge Perspective. *Computer Assisted Language Learning*, *33*(1-2), 1-25.

https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1544151 (Zugang: 25.08.2025).

Chik, A. (2015). Creativity and Technology in Second-Language Learning and Teaching. In R.H. Jones & J.C. Richards (Eds.), *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice* (pp. 180–191). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315730936 (Zugang: 25.08.2025).

Elbarbary, A., & Lima, E. F. (2024). Make it Authentic and Engaging:

Creating Authentic Resources for Teaching Arabic and other Languages. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, *14*(1).

González-Lloret, M. (2020). Collaborative Tasks for Online Language Teaching. *Foreign Language Annals, 53*(2), 260–269.

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ketzer-Nöltge, A. (2022). Lehren lernen im Virtual Lab – Förderung mediendidaktischer Kompetenzen durch die Entwicklung und Erprobung von 360° Medien für den FSU. In *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd-und Zweitsprache an der Philipps Universität Marburg,* 241-257. Göttingen: Universitätsverlag.

Kolb, A., & Klippel, F. (2016). Forschungs-methoden in der Fremdsprachendidaktik. In: Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto.

Nast, C. & Ketzer-Nöltge, A. (2023). Erkundungen im virtuellen Raum. Eine explorative Studie zum Einsatz einer 360°-Tour im DaF-/DaZ-Unterricht, *Deutsch als Fremdsprache,* (3). 10.37307/j.2198-2430.2023.03.03

Ng, D. T. K., Ng, R. C. W. & Chu, S. K. W. (2023). Engaging Students in Virtual Tours to Learn Language and Digital Literacy. *Journal of*

Computers in Education, 10(3), 575-602.https://doi.org/10.1007/s40692-023-00262-2

Nobrega, F. A., & Rozenfeld, C. C. D. F. (2019). Virtual reality in the teaching of FLE in a Brazilian public school. *Languages, 4*(2), 36.

Nowotny, F., Plötner, K., & Steinke, L. (2021). 360-Grad- und Virtual Reality Anwendungen im Fremdsprachenunterricht: Praxiserfahrungen aus einem multimodalen Masterseminar im hybriden Lehrformat (Fremdsprachendidaktik Französisch/Spanisch). In: A. Kienle et al. (Hrsg.), *Die 19. Fachtagung Bildungstechnologien (DELFI)*. Lecture Notes in Informatics (LNI), Gesellschaft für Informatik. Bonn: Gesellschaft für Informatik.

Nuesser, M., Zheng, D. & Dong, J. (2024). Optimizing Affordances of High Immersive Virtual Reality for Language Learning. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning, 5*(1), 113-129. https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0006

Philipp, M. (2018). Metaanalysen. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (S. 77–91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scrivner, O., Madewell, J., Buckley, C., & Perez, N. (2019). Best Practices in The Use of Augmented and Virtual Reality Technologies for SLA: Design, Implementation, and Feedback. In M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Teaching language and teaching literature in virtual environments* (pp. 55–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1358-5_4 Shih, Y. C. (2015). A Virtual Walk through London: Culture Learning through a Cultural Immersion Experience. *Computer Assisted Language Learning, 28*(5), 407-428.

Shih, Y. C. (2020). Vocabulary Acquisition from a Virtual Street-View Context. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 10*(4), 14–29. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020100102

Williard, A. (2015). Mapping French: A First-Semester Project for Communication and Culture. *The French Review, 88*(3), 53–69. https://doi.org/10.1353/tfr.2015.0340

Zhang, Y. (2021). Virtual Reality in ESL Teacher Training: Practical Ideas. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *16*(1), 20–36. https://doi.org/10.37120/ijttl.2020.16.1.03

ZUFÄLLIGE ÄHNLICHKEITEN ALS LERNHILFE?

Prof. Dr. Tahir BALCI
Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
thbalcii@gmail.com

1. EINFÜHRUNG

Auf einem Symposium stellte mir ein Assistenzprofessor, der sich auf die Habilitation vorbereitete, aber bei der als Vorbedingung geltenden Sprachprüfung immer wieder keinen Erfolg erzielen konnte, die Frage, was ich ihm hierfür raten würde. Meine Antwort war: Es gibt ja zig Methoden, Strategien und Techniken, und jede von ihnen wird mit der Behauptung aufgestellt, die Probleme, die ihre Vorgänger nicht zu lösen vermochten, zu bewältigen. Wenn trotzdem die Probleme da sind und immer noch nach neuen Methoden, Strategien und Techniken geforscht wird, ist daraus zu schlussfolgern, dass es nicht so etwas gibt. Lernende haben ihre eigenen Lernstile; wie viele Lernende, so viele Lerntypen bzw. Methoden, Strategien und Techniken. Das war und ist meine Antwort auf diese und ähnliche Fragen.

Ich habe oft Lehrende gesehen, die meinen, dass die Lexik gar keine Rolle beim Fremdsprachenlernen spiele; wichtig sei das Sprechen bzw. der Sprachgebrauch. So eine Albernheit! Wie kann jemand ohne Wörter Worte hervorbringen? Ist es möglich, eine Mauer ohne Steine aufzubauen?

Die Wortschatzarbeit bildet nämlich das Fundament der Fremdsprachendidaktik. Ohne Wortschatz kann man die Fremdsprache – die es in diesem Falle tatsächlich nicht gäbe - nicht verwenden. Allein die Beherrschung von Wörtern einer Fremdsprache bedeutet aber nicht, dass jemand die jeweilige Fremdsprache beherrscht. Wer über einen Wortschatz verfügt, der seinen Fremdsprachenbedarf deckt, kann sich jedoch durch effektive Lernstrategien eigene Wege zu dessen aktiver Verwendung bahnen.

Den Wortschatz können die Lernenden nach eigenem Lernstil erweitern. Hierfür spricht Küpper-Tetzel (2015) von zwei allgemeinen, kognitionspsychologisch effektiven Lernstrategien, die für Fremdsprachendidaktiker als Binsenweisheiten gelten. Die erste gedächtnisverstärkende Lernstrategie bestehe in Tests, die auf Grund ihres assoziierbaren Notendrucks einen schlechten Beigeschmack haben könnten. Die zweite effektive Srategie weist die Lernenden an, ihre Lernzeit zu verteilen, d. h. den Lernstoff nicht nur einmal durchzuarbeiten, sondern ihn so viel wie möglich zu wiederholen.

Bei Küpper-Tetzel (2015) ist vom Wiederholen die Rede. Statt dieses Begriffs, der eher das behavioristische Auswendiglernen assoziiert, weise ich auf die aktive und passive Verwendung der Sprache durch Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Nun kommen wir aber zu der Frage, was die Tests enthalten sollen. Prinzipiell kann alles Lernbare auch getestet werden. Es gibts in der DaF-Didaktik die verschiedensten Testarten, die den Wortschatz erweitern sollen. Man kann nicht sagen, dass der eine oder der andere Test gar keinen Nutzen bringt. Jeder kann sich mit der einen oder anderen Testform mehr oder weniger behelfen. Das kann also immer von der lernenden Person abhängen.

2. LEXIKALISCHE BEZIEHUNGEN

Der Wortschatz einer Sprache enthält immer Wörter, unter denen verschiedene Beziehungen bestehen. Bei einer groben Kategorisierung dieser Beziehungen spricht man von *Wortfamilie* und *Wortfeld*. Eine Wortfamilie ist eine Menge von Wörtern, die sich in ihrer Etymologie und ursprünglicher Bedeutung gleichen. Beim *Wortfeld* aber ist nicht der gleiche Ursprung der Wörter, sondern ihre Bedeutungsverwandtschaft ausschlaggebend.

Lutzeier (1995: 4-5) sieht in den lexikalischen Bedeutungen interne und externe Dimensionen. Bei der internen Dimension geht es um die Lesarten ein und desselben Wortes. Die externe Dimension betrifft jedoch die Beziehungen einzelner Wörter zu den anderen. Hierbei kämen Synonymie (Bedeutungsgleichheit), Antonymie (Bedeutungsgegensätzlichkeit), Hyperonymie (semantische Übergeordnetheit), Hyponymie (semantische Untergeordnetheit), Kohyponymie (semantische Gleichgeordnetheit), Meronymie (semantische Teil-Ganzes-Beziehung), Paraphrasierung (Umschreibung), Kompatibilität (semantische Verbindbarkeit), Homophonie (gleiche Lautung, andere Schreibung und Bedeutung) und Homographie (gleiche Schreibung, aber andere Lautung und Bedeutung). Wie bekannt, haben alle diese Begriffe mit den Wörtern derselben Sprache zu tun, beschreiben also die internen und externen Sinnrelationen der Lexeme einer bestimmten Sprache. Ich möchte aber *die übereinzelsprachlichen Homographe* in den Mittelpunkt stellen, die in verschiedenen Sprachen vorhanden sind. Bei diesen Homographen handelt es sich um Wörter, die in der Schreibung zufällig ähnlich (gleich) sind, aber semantisch und etymologisch nichts miteinander zu tun haben (Balcı 2020: 1202; Aksöz 2020: 63-77).

3. ÄHNLICHKEITEN VS. VERSCHIEDENHEITEN IN DER SPRACHE

Sowohl die internen als auch die externen Dimensionen der lexikalischen Bedeutung spielen in der Fremdsprachendidaktik eine große Rolle. Von der

Antonymie bis zur Synonymie gibt es eine Palette verschiedenster Übungen, die dem einen oder anderen bei der Aneignung und Festigung bestimmter Sprachfertigkeiten oder bei der Überwindung möglicher Lernschwierigkeiten und Fehler behilflich sein wollen (vgl. Balcı 2020; Ünalgan Karadavut 2017; Bağatır 2016; Özbent 2013).

Die Übungen für die Erlernung von Fremdsprachen operieren sehr oft in Anlehnung an die Verschiedenheit oder Ähnlichkeit sprachlicher Phänomene. Es gibt jedoch viele Arbeiten, in denen gegensätzliche Meinungen zur Funktion der Verschiedenheit / Ähnlichkeit erwähnt werden (vgl. Juhász 1970: 95). Beispielsweise betont das sog. Ranschburgsche Phänomen, dass homogene Sprachelemente einander hemmen und somit das Lernen erschweren, weil sie zur Verwechslung von ähnlichen Spuren im Gedächtnis führen (vgl. Podgorni 2010: 41). Juhász (1970 95) spricht einerseits von Fodors Bemerkungen, dass Heterogenes leichter apperzipiert wird, andererseits zitiert er (a. a. O.) eine gengensätzliche Stellungnahme von Kollarits, der Ranschburg Einseitigkeit vorwirft:

> "Andererseits aber muß, wenn zwei homogene psychische Inhalte sich einander nähern, nicht unbedingt eine homogene Hemmung entstehen, ja, diese entsteht sogar in den meisten Fällen nicht; denn wenn sie immer entstehen würde, könnte kein Mensch sprechen, schreiben, lesen und nach dem ersten Schritt keinen zweiten mehr machen, weil alle nacheinander folgenden zwei *e* eines Wortes unausgesprochen, ungelesen, ungeschrieben bleiben müßten und der erste Schritt den homogenen zweiten unmöglich machen würde".

Kollarits selbst behauptet sowieso nicht, dass es gar keine homogene Hemmung gebe; er spricht sich halt gegen ihre Verabsolutierung aus. Es ist ja offenkundig, dass nicht jede formale oder inhaltliche Homogenität bzw. Ähnlichkeit unbedingt eine Hemmung verursachen würde. In seiner Analyse der Beobachtungen über hypnagoge Halluzinationen und Assoziationsversuche im Hypnagogium spricht Kollarits von nebeneinander stehenden ,,in" und ,,ihn" und sagt, dass die Probanden während der Proben das eine Element ausgelassen hätten. Weiters fügt er hinzu: "Auch hierin erblicke ich ein Körnchen der homogenen Hemmung Ranschburgs, die sich darin zeigt, daß sich Wörter von grgmmatisch gleichem Werte einander hemmen." (Kollarits 1933: 56-57).

Auch im Bereich der Germanistik sind mehrere wissenschaftliche Arbeiten über diese Thematik verfasst worden (vgl. Tanrıkulu 2020; Versteeg 2018; Sezik / Balcı 2017; Yılmaz 2007; Serindağ 2004), aus denen hervorgeht, dass englische Sprachelemente das Deutschlernen je nach dem erschweren oder erleichtern können. Unser ununterbrochener Lernprozess und die langjährige Lehr- / Lernerfahrung haben ebenfalls gezeigt, dass sowohl die Unterschiede

als auch die Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten ihre Vorteile und Nachteile haben, die von vielen Parametern abhängen können, zu denen unter anderem die Sprachen selbst, der Lernstoff, die Lernenden, die Lernumgebung und der Zeitaufwand zu rechnen sind (Darancık, 2016).

Die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Themenkreises geht vor allem darauf zurück, dass die Elemente des individuellen Wortschatzes in unserem Gedächtnis nach verschiedenen Maßen gegliedert sind, die zu einem Ganzen verwoben werden. Diese Verwobenheit oder Gegliedertheit ist eine der Sprachfähigkeit zugrundeliegende Organisation, die im Gehirn für die Sprachproduktion und / oder Sprachrezeption relevante Repräsentationsebenen zuläßt (vgl. auch Lutzeier 1995: 10). Jost Trier, der Vater der Wortfeldtheorie, sagt (in: Lutzeier 1995: 13) dazu Folgendes: „Kein ausgesprochenes Wort steht im Bewußtsein des Sprechers und Hörers so vereinzelt da, wie man aus seiner lautlichen Vereinsamkeit schließen könnte."

4. ZUFÄLLIG ÄHNLICHE WÖRTER

Uns gehen in dieser Arbeit Lexeme an, die eine übereinzelsprachliche Homographie aufweisen und auf die ich in einer anderen Arbeit rein linguistisch hingewiesen habe (Balcı 2024). Als *übereinzelsprachlich homograph* klassifiziere ich beispielsweise die folgenden Wortpaare:[23]

Deutsch	**Türkisch**
alt	alt (Unterseite)
der Altan	Altan (männlicher Name)
die Amme (Nährmutter)	amme (Öffentlichkeit)
an (Präp.)	an (Augenblick)
der Ara (eine Art Papagei)	ara (Pause)
die Armut	armut (Birne)
die Art	art (Hinterseite)
Der Ast	ast (Untergebene/r)
der/das Aval (Wechselbürge)	aval (dumm)
die Banane	Bana ne?! (Das interessiert mich nicht)
der Beter	beter (schlimmer)

[23] Deutsche Wörter wurden aus Steuerwald (1998) ermittelt.

der Biber — biber (Paprika)

das Buna (synthetischer Kautschuk) — buna (diesem)

der Casus (Fall) — casus (Spion, Agent)

der Dank / dank — dank (etmek [plötzlich einleuchten])

der Artikel — (O) der (Er sagt…)

der Dost (Origanum) — dost (Freund)

das Dur (ein Tongeschlecht) — Dur! (Halt!)

eben — (senin) eben (deine Hebamme)

die Ebene — ebene (deiner Hebamme)

die Elle — elle (Taste an! / mit der Hand)

der Engel — engel (Hindernis)

der Fink — fink (atmak) (sorglos schlendern)

gar — gar (Bahnhof)

der Geber — Geber! (Verrecke!)

die Göre (lautes, unartiges Kind, bes. Mädchen; Range, Wildfang — göre (nach …)

der Gram / gram — gram (das Gramm)

das Gut/gut — gut (Gicht)

der Halt/halt — halt (etwas Unangenehmes)

der Halter — halter (Hantel)

her — her (jed-)

heran — her an (jede Zeit)

hin — hin (schlauer Mensch)

in — in (Höhle)

der Kader — kader (Schicksal)

der Kalk — Kalk!(emir kipi)

das Kar (Mulde in Felswänden) — kar (Schnee)

der Kaplan — kaplan (Tiger)

der Kork	Kork! (Hab’ Angst!)
der Kot	kot (Jeans)
krank	krank (Kurbel)
die Kur	kur (Geldkurs) / (Niveau) / (Flirten) (Kur! Imperativ zu ‘kurmak’)
(das) Mal/mal	mal (Ware / dumm)
minder	minder (Matte, Sitzkissen)
die Mine	Mine (weiblicher Personenname)
mir	mir (Anführer)
mit	mit (Mythos)
derMut	Mut (Stadtkreis in Mersin)
der Nadir (Fußpunkt)	nadir / Nadir (selten) (männlicher Personenname)
die Not	not (Notiz)
nur	nur (Licht)
öde	Öde! (Bezahle!)
das Öl	Öl (Stirb!)
ölen	ölen (der/die Sterbende)
die Pike (langer Spieß als Waffe)	pike (Baumwollgewebe mit Reliefmuster)
Polen	polen (Blütenstaub)
der Reis, das Reis	reis (Präsident)
das Rot/rot	rot (Lenkstange)
die Saat	saat (Uhr)
die Sahne	sahne (Szene)
der Seher	seher / Seher (Morgenröte / weiblicher Personenname)
das Soma (Körper)	soma / Soma (Branntwein ohne Anis / Stadtkreis in Manisa)
der Tabak	tabak (Teller)

die Tat	tat (Geschmack)
derTor, das Tor	tor (engmaschige(s) Netz, unreif, unerfahren, Grünschnabel, wild)
die Tür	tür (Art, Sorte)
der Ulan (Lanzenreiter, Kavallerist)	ulan (eine Interjektion)
der Yeti (Schneemensch)	yeti (Fähigkeit)
der Zar	zar (Häutchen, Pelle, Würfel)
zart	zart (lautmalender Ausdruck für Furz)

4.1. Bewusstmachung der übereinzelsprachlichen zufälligen Ähnlichkeit

Wir gehen von der Hypothese aus, dass die übereinzelsprachliche zufällige Ähnlichkeit bzw. Homographie zum Deutschlernen einen positiven Beitrag leisten kann, besonders dann, wenn im Unterricht an diese Ähnlichkeiten erinnert und die Diskrepanz zwischen deutsch- und türkischsprachiger Entität bzw. Form und Inhalt bewusstgemacht wird.

Soweit wir wissen, wird diese Testform in der DaF-Didaktik gar nicht in Acht genommen. Wir nehmen an, dass die auf übereinzelsprachlichen Homographien basierenden Testformen den DaF-Lerneenden Vorteile bringen könnten, indem sie durch zufällige formale Ähnlichkeiten zur Assoziation des formähnlichen deutschen Wortes beitragen. Ob diese Annahme gilt oder grundlos ist, möchten wir durch eine Umfrage feststellen. Die Umfrage führen wir bei 24 Studierenden des 3. Jahrgangs der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Çukurova-Universität durch.

4.2. Vortest und Auswertung

Zu Sicherung und Vergleich der Daten möchten wir den Studierenden im Vortest formähnliche (homographe) und nicht-formähnliche (nicht homographe) deutsche Wörter vorlegen, deren türkische Bedeutung sie schreiben sollen. Die formähnlichen bzw. nicht-formähnlichen Wörter mit hohem Bekanntheitsgrad werden eliminiert, damit es treffender festgestellt werden kann, inwieweit die übereinzelsprachliche formale Homographie bzw. Ähnlichkeit zum Lernen beitragen kann:

Schreiben Sie die türkische Entsprechung der folgenden deutschen Wörter!

dt. Wort	türk. Entsprechung	richtig / Bekanntheitsgrad %	wegen Homogenität verwechselt mit dt.	wegen Homogenität verwechselt mit türk.	Verwechslungsgrad
der Altan	(büyükçe) balkon	0			
der Ara	(bir tür) papağan	0	Ruf an!, zwischen	Ara!, ara	12,5
das Aval	teminat	0			
der Beter	dua eden, duacı	0		beter	4,1
die Göre	haylaz kız çocuk	0		göre	4,1
der Gram	keder	0		gram	29,1
das Gut	mal, mülk	0	gut, die Güte		75
die Kur	kür	0		kur	4,1
der Kader	kadro	0		kader	8,3
der Kalk	kireç	0		Kalk!	20,8
der Kaplan	papaz yardımcısı	0		kaplan	20,8
der Kot	dışkı	0		kot	20,8
der Casus	durum, hâl	0			

der Dost	mercanköşk	0		dost	54,1
der Fink	ispinoz	0			
der Kork	mantar	0		korku	16,6
öde	ıssız, sıkıcı	0		Öde!	29,1
der Nadir	taban noktası	0		nadir	16,6
die Pike	mızrak	0		pike	4,1
die Saat	ekin	0		saat	62,5
der Zar	çar	0			
der Tor	budala	0	das Tor		70,8
der Ulan	mızraklı at binicisi	0		ulan	4,1
gar	pişmiş	4,1			
die Mine	mayın, kalem ucu, maden ocağı	4,1	Minne		8,3
der Biber	kunduz	8,3	Paprika, Pfeffer	biber	25
die Not	kıtlık	8,3	Note	not	33,3
der Seher	kâhin	8,3		seher	4,1
der Tabak	tütün	8,3		tabak	20,8

minder	daha az, az çok	8,3		minder	4,1
der Geber	veren	8,3			
der Ast	dal	12,5			
die Tat	eylem	12,5	Tatsache	tat	16,6
der Kern	çekirdek	16,6	Kerze		4,1
das Mal	kere	33,3			
der Mut	cesaret	25	Mund	mut	20,8
das Öl	yağ	87,5			
der Halt	durak	20,8			
die Sahne	krema	25		sahne	20,8
eben	düz, işte	37,5			
die Art	tür, tarz	50			
die Armut	yoksulluk	58,3		armut	16,6
der Dank	teşekkür	62,5	Gedanke		16,6
der Reis	pirinç	75	Reise		20,8
die Tür	kapı	79,1			
nur	yalnız	79,1			
das Rot	kırmızı	83,3			
die Banane	muz	95,8			
krank	hasta	100			

die Lupe	mercek	0			
der Spross	filiz	0			
der Samen	tohum	0	sammeln		4,1
der Köter	it	0			
die Kargheit	kıtlık	0			
der Belang	önem	0			
das Lid	gözkapağı	4,1	Lied		16,6
die Flur	arazi, kır	4,1	der Flur		
der Klatsch	dedikodu	8,3			
die Angel	olta	8,3	Engel		62,5
die Gans	kaz	8,3			
die Ware	eşya	12,5	Wahrheit		4,1
der Kocher	ocak	12,5	Koch		66,6
die Furcht	korku	16,6	Frucht		20,8
die Erbse	bezelye	25	Erde		4,1
die Wut	hiddet	29,1	Wurst, Wunde		12,5

die Leber	karaciğer	29,1	Leben (Leber!)		16,6
die Trauer	hüzün	33,3	Traum, Tracht		16,6
die Brust	göğüs	33,3	Wurst		4,1
der Engel	melek	37,5			
das Blatt	yaprak	37,5	Blut		16,6
der Stamm	kök	41,6	Stempel		4,1
der Bart	sakal	50			
die Küche	mutfak	54,1			
die Kuh	inek	54,1			
das Lied	türkü	66,6			
der Körper	vücut	70,8			
der Fluss	nehir	79,1			
das Insekt	böcek	91,6			

Der Bekanntheitsgrad der deutschen Wörter, die im Türkischen übereinzelsprachlich homogene bzw. homographe Entitäten haben, beträgt 20.64 %, während sie bei zufällig gewählten deutschen Wörtern ohne homogene türkische Entitäten um 29 % liegt.

Bei dem Vortest ist es auffällig, dass der Wortschatz der Studierenden sehr karg ist. Selbst bei Wörtern, die bei Studierenden des 3. Jahrgangs einen hohen Bekanntheitsgrad haben müssten, haben sie nicht gut abgeschnitten. Am schlimmsten ist, dass die Studierenden mehrere deutsche Substantive – und zwar mit einem definiten Artikel – als türkische Substantive "verkannt" bzw. falsch identifiziert und als Entsprechung des deutschen Wortes wieder ein deutsches Wort geschrieben haben, als ob die türkische Sprache eine Genuskategorie hätte; z. B. wurden "die Armut, der Biber, der Kaplan, der Kot"

für türkische Lexeme gehalten, so dass die folgenden Antworten zu sehen waren: die Armut = Birne; der Biber = Paprika; der Kaplan = Tiger; der Kot = Jeans…

Außerdem ist es bemerkenswert, dass die Studierenden beispielsweise "Brust" mit "Wurst", "Blatt" mit "Blut" , "Dank" mit "Gedanke", "Trauer" mit "Traum / Tracht", "Samen" mit "sammeln" und "Wut" mit "Wurst / Wunde" assoziiert und somit mehrere intralinguale Interferenzfehler begangen haben, die auf homogene Hemmung zurückgehen.

4.3. Nachtest und Bewertung

Für den Nachtest haben wir je 29 Entitäten gewählt, deren Bekanntheitsgrad verhältnismäßig niedriger ist. Im Vortest war der Bekanntheitsgrad der folgenden übereinzelsprachlich homogenen bzw. homographen Wörter 1,71 %, während die der nicht homographen Wörter 29 % betrug.

Am Nachtest nahmen 21 Studierende teil. Zwischen dem Vor- und Nachtest gab es eine zweiwöchige Zeitspanne. Die Studirenden sollten in diesem Zeitraum die gegebenen 58 Wörter auswendig lernen. Damit möchten wir ermitteln können, inwieweit die zufällige Ähnlichkeit bzw. Homographie und ihre Bewusstmachung zur Assoziation ähnlicher deutscher Entitäten beiträgt.

Die kursiv gedruckten Wörter haben übereinzelsprachlich homogene, homographe bzw. zufällig ähnliche türkische Wortformen.

deutsches Wort	türkische Entsprechung	Richtige Antwort / Bekanntheitsgrad %	wegen Homogenität verwechselt mit dt.	wegen Homogenität verwechselt mit türk.	Verwechslungsgrad
der Altan	(büyükçe) balkon	100			
der Ara	(bir tür) papağan	90.4			
das Aval	teminat	85.7			
der Beter	dua eden	90.4			
die Göre	haylaz kız çocuk	90.4			

der Gram	keder	90.4			
das Gut	mal, mülk	90.4			
die Kur	kür	90.4			
der Kader	kadro	90.4		kader	
der Kalk	kireç	80.9			
der Kaplan	Papaz yardımcısı	90.4			
der Kot	dışkı	90.4			
der Casus	durum	76.1			
der Dost	mercanköşk	76.1			
der Fink	ispinoz	80.9			
der Kork	mantar	80.9			
öde	ıssız, sıkıcı	66.6			
der Nadir	taban noktası	76.1			
die Pike	mızrak	71.4			
die Saat	ekin	90.4			
der Zar	çar	80.9			
der Tor	budala	80.9			
der Ulan	mızraklı at binicisi	90.4			
gar	pişmiş	76.1			
die Mine	mayın, kalem ucu, maden ocağı	85.7			
der Biber	kunduz	90.4			
die Not	kıtlık	85.7			
der Seher	kâhin	85.7			

der Tabak	tütün	95.2			
die Lupe	mercek	76.1			
der Spross	filiz	85.7			
der Samen	tohum	90.4			
der Köter	it	80.9			
die Kargheit	kıtlık	85.7			
der Belang	önem	90.4			
das Lid	gözkapağı	95.2			
die Flur	arazi, kır	71.4			
der Klatsch	dedikodu	85.7			
die Angel	olta	85.7			
die Gans	kaz	85.7			
die Ware	eşya	71.4			
der Kocher	ocak	90.4			
die Furcht	korku	90.4			
die Erbse	bezelye	85.7			
die Wut	hiddet	90.4			
die Leber	karaciğer	90.4			
die Trauer	hüzün	90.4			
die Brust	göğüs	90.4			
der Engel	melek	90.4			

das Blatt	yaprak	80.9			
der Stamm	kök	80.9			
der Bart	sakal	80.9			
die Küche	mutfak	100			
die Kuh	inek	85.7			
das Lied	türkü	90.4	Lügner		
der Körper	vücut	85.7			
der Fluss	nehir	90.4			
das Insekt	böcek	100			

Während der Bekanntheitsgrad der übereinzelsprachlich homogenen bzw. homographen Wörter im Vortest bei 1,71 % lag, ist sie nach dem Hinweis auf die übereinzelsprachliche zufällige Homogenität im Nachtest auf 85.1 % gestiegen. Der Bekanntheitsgrad der Wörter, die im Türkischen keine homographen Wörter haben, lag um 29 %, und diese stieg im Nachtest auf 86.61 %.

5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Unsere Hypothese, dass die übereinzelsprachliche zufällige Ähnlichkeit bzw. Homographie zum Deutschlernen einen positiven Beitrag leisten kann, hat sich im Nachtest erwiesen. Vor der Verteilung der Testbögen haben wir auf die kursiv gedruckten und zufällig ähnlichen deutschen Wörter hingewiesen. Somit hat sich die Erfolgsquote von 1,71 % (im Vortest) auf 85.1 % (im Nachtest) deutlich erhöht.

Der Bekanntheitsgrad der deutschen Entitäten, die im Türkischen keine homographen Wörter haben, ist ebenfalls gestiegen. Der Aufstieg von 29 % (im Vortest) auf 86.61 % (im Nachtest) ist aber im Vergleich zum Aufstieg bei zufällig ähnlichen homographen Wörtern niedriger. Der Abstand zwischen den Messwerten beläuft sich bei übereinzelsprachlicher zufälliger Ähnlichkeit der Wörter auf 83.3 %, während dies sich bei Entitäten ohne Ähnlichkeit geringer ist und 57.6 % beträgt.

Schlussfolgernd sagen wir, dass die Bewusstmachung der übereinzelsprachlichen zufälligen Ähnlichkeit einen bedeutenden Beitrag zum

Deutschlernen leisten kann. Die längst bekannte Ranschburgsche Annahme, dass homogene Elemente beim Lernen einander hemmen, kann man nicht verallgemeinern. Die Homogenität verursacht je nach dem eine Hemmung oder gilt als relevanter Anhaltspunkt, der die Sprachlernenden Eselsbrücken bauen lässt. Das haben mehrere Wörter mit oder ohne übereinzelsprachliche zufällige Ähnlichkeit im Vortest sichtbar gemacht. Die Lernenden haben nämlich im Vortest mehrere intra- und intersprachliche Interferenzfehler gemacht, die auf der homogenen Hemmung basieren. Gezielte Bemerkungen über diesen Faktor haben aber den Lernenden geholfen, die Hürden kognitiv zu überwinden.

Diese kleine Arbeit hat ergeben, dass die Bewusstmachung und Übung der übereinzelsprachlichen zufälligen Ähnlichkeit, Homographie bzw. Homogenität einen signifikanten Beitrag zum Lernen beitragen kann und daher als bewährte Strategie zu gelten hat. Trotz des in der Alltagssprache sehr niedrigen Bekanntheitsgrades der im Test verwendeten übereinzelsprachlich homographen Lexeme hat die Bewusstmachung die negative Seite der homogenen Hemmung eindeutig behoben und das Erfolgsniveau gesteigert.

LITERATUR

Aksöz, M (2020). Sözlük(çülük) ve Sözlüğü Belirleyen Etmenler. *Schriften zur Sprache und Literatur IV / Dil ve Edebiyat Yazıları IV*, London: IJOPEC, S. 63-77.

Balcı, T. (2020). Etkili Yabancı Dil Öğretimi İçin Sözlük Alıştırmaları. *12th International Congress on Language, Literature and Culture Researches. Book of Proceeding*. 05-07 June 2020 / Turkey (Ed. Faruk Yamaner u. a.). S. 1194-1209.

Balcı, T. (2024). Zufällige Ähnlıchkeİten: Eine Begriffsbestimmung. *Schriften zur Sprache und Literatur VIII / Dil ve Edebiyat Yazıları VIII*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları, s. 89-93.

Bağatır, G. (2016). *Die Didaktisierung der deutschen Präfixverben unter besonderer Berücksichtigung der Präpartikelverben mit durch-, über-, unter- , um-*. Dissertation, vorgelegt am Institut für Sozialwissenschaften der Çukurova-Universität in Adana.

Bußmann, H. u. a. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.

Darancık, Y. (2016). The Effect of Data-Based Translation Program Used in Foreign Language Education on the Correct Use of Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 15*(4), 88-106.

Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. Hueber Verlag. München.

Lutzeier, P. R. (1995). Lexikalische Felder - was sie waren, was sie sind und was sie sein könnten. Harras, Gisela (Hrsg.): *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*. – Berlin, New York: de Gruyter, 1995. S. 4-29. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8741/file/Lutzeier_Lexikalische_Felder_1995.pdf (Abgerufen am 22.03.2021).

Podgorni, H. (2010). *Interferenzbedingte Sprachfehler im lexikalischenund grammatischen Subsystem des Deutschenbei polnischen Germanistikstudenten.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Wydanie I, Kraków. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/42144/podgorni_interferenzbedingte_sprachfehler_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Abgerufen am 23.03.2021).

Kollarits, J. (1933). *Die Verschiedenheit der Ichstörung der Traumsprache, der hypnagogen Halluzinationen und der Schizophrenie. Charakter-, Prozeß- und biologische Halluzinationen. Gespräche mit Schlafenden. Beobaehtungen über hypnagoge Halluzinationen und Assoziationsversuche im Hypnagogium. Homogene Hemmung (Ransehburg). Einsehaitung und Unterdrückung des Differenten. Gesetz der angesehlagenen und ablaufenden Melodie und des angesehlagenen Akkordes.* Budapest. https://link.springer.com/article/10.1007/BF01789971 (Abgerufen am 17.11.2023).

Küpper-Tetzel, C. E. (2015). Erfolgreich Lernen: Effektive Lernstrategien frisch aus der kognitionspsychologischen Forschung. *Kognitionspsychologie im Alltag. Teil 2: Lernen und Gedächtnis.* https://de.in-mind.org/article/erfolgreich-lernen-effektive-lernstrategien-frisch-aus-der-kognitionspsychologischen?gclid=Cj0KCQjwjPaCBhDkARIsAISZN7T-AtNwoWarDX90MrUR7ANhPXgdhJfShsHQGgVYmCrkG5f9uZqrUB0aAh6MEALw_wcB (Abgerufen am 26.03.2021).

Serindağ, E. (2004). İngilizcenin Ardından Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğrenimi Üzerine Düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2/28*. S.53 – 60.

Steuerwald, K. (1998). *Deutsch-Türkisches Wörterbuch / Almanca Türkçe Sözlük.* Otto Harrossowitz / ABC Kitabevi. Wiesbaden / İstanbul.

Tanrıkulu, L. (2020). Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması. *Diyalog*, Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der

Türkei. S. 78- 91. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1317471 (Abgerufen am 01.04.2021).

Versteeg, L. (2018). Der Einfluss des Transfers des Englischen auf das Deutsche. Eine Untersuchung der Wortstellung niederländischer SchülerInnen des vwo. *Universität Utrecht. BA-Abschlussarbeit Deutsche Sprache und Kultur.*

Ünalgan Karadavut, Y. (2017). *Wortschatzdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Kollokationen. Erweiterung der produktiven lexikalischen Kompetenz bei fortgeschrittenen türkischen Deutschlernern.* Dissertation. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Özbent, S. (2013). Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri. *Diyalog* 2013/2: 55-66 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427356 (Abgerufen am 23.03.2021).

Sezik, A. / Balcı, T. (2017). Didaktisierung des Passivs nach der Perspektive der Konstruktivistischen Lerntheorie. *Schriften zur Sprache und Literatur* (Ed. Balcı, T. u.a.). London: IJOPEC, s. 27-37.

Yılmaz, F. (2007). *İngilizce'nin Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimine Etkileri*. T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/43505.pdf (Abgerufen am 01.04.2021).