



DIALOG

2023/1



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2023/ 1

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || 1-2

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE/ RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Yaşar Kemal'in *İnce Memed* Romanı ile Heinrich von Kleist'in *Michael Kohlhaas* Novelinde Ağalık Sistemi || **3-18**

Ayşe Bozkurt, Karaman

02. Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* Adlı Eserinde Otorite Tipleri || **19-33**

Burcu Öztürk, Ankara

03. Alman-Türk Sinemasında Bir Entegrasyon Yönetmeni: Buket Alakuş || **34-50**

Rahime Özgün Kehya, Kars

04. Stefan Zweigs charakteristische Legenden im Überblick || **51-68**

Behiye Arabacıoğlu, Eskişehir – Betül Alkan, Eskişehir

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

05. Online-Gespräche von Deutschlehramtsstudierenden mit einem Kulturschaffenden in Deutschland als Element einer sprachlichen und interkulturellen Ausbildung || **69-95**

Seval Ayne Karacabey, Muğla

06. Yabancı Diller Yüksekokulları Bünyesinde Zorunlu Ortak Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumları: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği || **96-106**

Lokman Tanrıkulu, Nevşehir – Bilal Üstün, Nevşehir

07. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamaları || **107-127**

Yunus Alyaz, Bursa – Nihan Demiryay, Çanakkale

08. Untersuchung der unternehmerischen Absichten ausländischer Studierende in der Türkei aus der Perspektive der Theorie des geplanten Verhaltens || **128-154**

Deniz Koyuncuoğlu, Kırklareli – Özdal Koyuncuoğlu, Konya

09. Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk Menschen A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen || **155-176**

Zehra Ergül Gönay, İstanbul – Ayşe Arslan Çavuşoğlu, Konya

10. Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung in Deutsch als Fremdsprache (DaF) || **177-193**

Ahmet Tanır, Iskenderun

ÜBERSETZUNG / TRANSLATION

11. *Coşku Vermek – Göstermek – Taklit Etmek*

Deneme: Unutulmuş Öğrenme Biçimleri Üzerine Bir Savunma || **194-197**

Seval Ayne Karacabey, Muğla

REZENSION/ BOOK REVIEW

12. *Kurgu ile Gerçeklik Arasında Alman Oryantalizmi* || **198-201**

Çiğdem Çiftçi, Mardin

13. *Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit* || **202-205**

Gonca Kışmır, Ankara

14. *Hayat Hakikat Edebiyat Dair Bir Kitap* || **206-208**

Şengül Köstekli, Konya

15. *Friedrich Nietzsche Wagner'e Karşı* || **209-211**

Güler Meriçkan Güleç, Konya

16. *LESE.REISE – Ein Praxis-Handbuch zur basalen Leseförderung im Schulalltag* || **212-218**

Seval Ayne Karacabey, Muğla

BERICHTE/ REPORTS

17. *Ein Trainingsbesuch zum Thema „das Fachhochschulprinzip“ am Beispiel der Hochschule Osnabrück* || **219-230**

Özdal Koyuncuoğlu, Konya

18. *Blended Intensive Programme Paderborn – Izmir – Athen. Ökologie und Literatur* || **231-237**

Gizem Bahçivan, İzmir – Şevval Özgüner, İzmir – İrem Zeynep Şimşek, İzmir – Neslihan Ece Baysan, İzmir

19. *Die XXVI. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik* || **238-245**

Yüksel Gürsoy, Konya

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

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



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2023/ 1“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Wir möchten sie Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet drei Beiträge: Der erste Beitrag „Yaşar Kemal’in *İnce Memed* Romanı ile Heinrich von Kleist’in *Michael Kohlhaas* Noveline Ağılık Sistemi“ beschäftigt sich mit der Frage, wie das Ağa [dt. Großgrundbesitzertum] Motiv in den genannten Werken sich widerspiegelt. Der zweite Beitrag „Hermann Hesse’nin *Unterm Rad* Adlı Eserinde Otorite Tipleri“ wird sich der Kritik am Bildungssystem in Hermann Hesses *Unterm Rad* widmen. Der dritte Aufsatz „Alman-Türk Sinemasında Bir Entegrasyon Yönetmeni: Buket Alakuş“ beabsichtigt, die geschlechtsspezifischen, kulturellen und religiösen Motive in den ausgewählten Filmen von Buket Alakuş zu thematisieren. Der letzte Aufsatz dieser Kategorie „Stefan Zweigs charakteristische Legenden im Überblick“ bezweckt, eine zusammenfassende Darstellung der fünf Legenden von Stefan Zweig zu bieten und anschließend Legendenmerkmale in diesen Werken herauszuarbeiten.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit sechs Artikeln vertreten: Im ersten Artikel „Online-Gespräche von Deutschlehramtsstudierenden mit einem Kulturschaffenden in Deutschland als Element einer sprachlichen- und interkulturellen Ausbildung“ versucht zu erkunden, inwieweit durch Live-Online-Interviews (reale Gespräche) die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen sowie die interkulturellen Kompetenzen in anregender, aber auch anspruchsvoller Art und Weise gefördert werden können. Das Ziel des zweiten Artikels dieser Kategorie „Yabancı Diller Yüksekokulları Bünyesinde Zorunlu Ortak Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumları: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği“ ist es, das Verhalten der SchülerInnen, die an den Hochschulen für Fremdsprachen gemeinsame Pflichtfremdsprachenkurse besuchen, zum Fremdsprachenlernen zu ermitteln. Der dritte Beitrag „Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamaları“ bildet

eine Vorstudie zu einem Projekt zur Entwicklung einer Virtual-Reality-Anwendung für Bildungszwecke die Einstellungen und Meinungen von Studierenden und Lehrkräften zu Virtual-Reality-Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Der vierte Artikel „Untersuchung der unternehmerischen Absichten ausländischer Studierende in der Türkei aus der Perspektive der Theorie des geplanten Verhaltens“ strebt danach, die unternehmerischen Absichten von Migranten- und Flüchtlingsstudenten in Hochschulen in Anbetracht der Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behavior) zu untersuchen. Der fünfte Beitrag „Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk Menschen A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ behandelt die Analyse und Bedeutung von Kommunikationsmitteln im Lehrwerk Menschen A1 im Zusammenhang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Es werden dessen Vokabular, Grammatik, Aussprache, Interaktion, thematische Relevanz, Kohärenz und kommunikative Strategien untersucht. Der letzte Aufsatz „Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung in Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ setzt sich zum Ziel, die Untersuchung der Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit der türkischen StudentInnen und ihren Sprachleistungen in Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu ermitteln. Darüber hinaus werden die Deutsch-Selbstwirksamkeitswerte der StudentInnen nach Geschlecht und Fachbereichsvariablen analysiert.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit einer Übersetzung, fünf Rezensionen und drei Berichten bereichert: Zunächst wird eine Übersetzung zu Jürgen Belgrads „Begeistern - Vormachen – Nachmachen“ vorgelegt. Daraufhin werden Rezensionen zu Remzi Avcıs „Kurgu ile Gerçeklik Arasında Alman Oryantalizmi“, Ewa Wojno-Owczarska und Monika Woltings „Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit“, Ali Osman Öztürks Werk “Hayat Hakikat Edebiyat”, Friedrich Nietzsches “Wagner Olayı-Nietzsche Wagner’e Karşı” (Eine Übersetzung von M.Osman Toklu) und Jürgen Belgrads “LESE.REISE – Ein Praxis-Handbuch zur basalen Leseförderung im Schulalltag” dargeboten. Anschließend folgen drei Berichte: Im ersten Bericht wird „Ein Trainingsbesuch zum Thema “das Fachhochschulprinzip” am Beispiel der Hochschule Osnabrück“, im zweiten Bericht wird das „Blended Intensive Programme Paderborn – Izmir – Athen. Ökologie und Literatur“ und im letzten Bericht wird „Die XXVI. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik“ vorgestellt.

Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Mitte Oktober 2023 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen einen erholsamen und gesunden Sommer wünschen.

Izmir, im Juni 2023


Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

(Im Namen der EditorInnen)

Yaşar Kemal'in *İnce Memed* Romanı ile Heinrich von Kleist'in *Michael Kohlhaas* Romanında Ağalık Sistemi

Ayşe Bozkurt , Karaman



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312754>

Öz

Toplum düzenini sağlaması amacıyla oluşturulan hiyerarşik katmanlar ve beraberinde meydana gelen düzensizlikler halk arasında çatışmalara sebebiyet vermiştir. Kendilerini ait olduğu milletin sesi olarak gören yazarlar toplumlarının maruz kaldığı problemleri eserlerinde anlatmışlardır. Bu çalışmada incelenecek olan ağalık sistemi ve bunun neticeleri, Yaşar Kemal'in *İnce Memed* adlı eseriyle Heinrich von Kleist'in *Michael Kohlhaas* hikâyesindeki yansımaları bakımından değerlendirilmiştir. Birbirinden oldukça farklı her iki yazarın eserlerinde benzer konunun anlatılması, ayrıcalıklı sınıfların varlığının evrensel bir sorun olduğunun göstergesi olarak kabul edilir. Bu bağlamda *İnce Memed* ve *Michael Kohlhaas*'ta olayların akışında önemli roller üstlenen soylu ağa ve beylerin işlevleri bakımından karşılaştırmalı incelenmesi çalışmanın amacını oluşturur.

Anahtar Sözcükler: *Toprak Ağalığı, Adalet, Haksızlık, Soyluluk, Karşılaştırmalı Edebiyat.*

Abstract

Reflection of the Ağalık System in Turkish and German Literature

The hierarchical layers created to ensure social order and the accompanying irregularities caused conflicts among the people. Authors, who see themselves as the voice of the nation they belong to, have described the problems their society is exposed to in their works. In this study, the ağa system and its results were evaluated regarding Yaşar Kemal's work called *İnce Memed* and its reflections on Heinrich von Kleist's story *Michael Kohlhaas*. The fact that the same subject is told in the works of both authors, who are quite different from each other, and accepted as an indication that the existence of privileged classes is a universal problem. In this context, the study aims to comparatively examine the functions of noble aghas and gentlemen who play essential roles in the flow of events in *İnce Memed* and *Michael Kohlhaas*.

Keywords: *Landlord, justice, injustice, nobility, comparative literature.*

EXTENDED ABSTRACT

Contrary to Yaşar Kemal, who sees art and artist as a mirror that sheds light on society and explains that he does not think of art independent from the society, Heinrich von Kleist performed art as an expression of the artist's thoughts.

The hierarchical layers created to maintain the social order, the accompanying irregularities and the turmoil that caused conflicts among the people have been the main preoccupation of the writers, who are the voice of the nation to which they belong. It makes itself felt in the works of writers who do not remain silent about the social and economic depressions faced by the society they belong to but act as spokespersons of their age.

Although their understanding of art and the qualities of the subjects they chose in their works are quite different it is noteworthy that the events in *İnce Memed* and *Michael Kohlhaas* are quite similar in terms of cause-and-effect relationships. Both authors' positions on the social structure and living conditions are different in general.

Both authors, who are not contemporaries in terms of their period and nationalities, and they do not have any connection with each other in terms of the geography they lived in. Despite all these different factors, the existence of a privileged class and the fact that this existence comes with many problems is important in terms of showing that the hierarchical order in the social structure is based on one-sided interests. In addition, the fact that the existence of privileged classes reveals a situation that threatens the peace of society and emphasizes a universal problem.

Societal structures based on land can be traced back to the beginning of humanity's subsistence from land. According to the importance of being a resource for people's livelihood, the soil has continued its importance in direct proportion to the degree of need for it. Accordingly, the land has also been an indicator of power, as agriculture has been a significant source of livelihood in the established states. While this structure formed the basis for the feudal structure in Europe, it was also based on the Tımar system in the Ottoman Empire.

The hierarchical layers created to maintain the social order and the accompanying irregularities and the turmoil that caused conflicts among the people have been the main preoccupation of the writers, who are the voice of the nation to which they belong. Influences from the aforementioned author make themselves felt in the works of writers who do not remain silent about the troubles and social and economic depressions faced by the society they belong to, but act as spokespersons of their age.

When the works of both Turkish and German authors are examined, it is seen that the problems in the social layers constitute similarities, and accordingly, the people who rule the land have a particular privilege against the people. In this respect, landlordism and nobility, which appear as a universal problem, and the injustices applied to the people under their rule, as well as the similarities and differences in the remedies produced for the applied injustices are remarkable. In *İnce Memed*, Abdi Ağa appears as the character embodying injustice and oppression, while Michael Kohlhaas has a similar function to Wenzel von Tronka. In addition, there are more than one agha character in both works; they are similar in terms of their roles in the works. Accordingly, Abdi Ağa and Wenzel von Tronka were evaluated mutually due to the parallels in the characteristics of Ali Safa Bey and the Elector Prince of Saxony.

The key figures in the events that befell the protagonist in Yaşar Kemal's *İnce Memed* and Heinrich von Kleist's *Michael Kohlhaas* are the people who see themselves as nobles in a privileged position in society, and their actions have had a significant impact on the course of events. Because the injustices done have turned a righteous Kohlhaas, who was not always met with meekness as desired, into a bandit, and *İnce Memed*, in his own state, into a freedom fighter.

Giriş

Toplum düzenini sağlaması amacıyla oluşturulan hiyerarşik katmanlar ve beraberinde meydana gelen düzensizlikler ve halk arasında çatışmalara sebebiyet veren kargaşalar, ait olduğu milletin sesi konumundaki yazarların temel uğraşısı olagelmıştır. Mensubu olduğu toplumun maruz kaldığı sıkıntılara, sosyal ve ekonomik çöküntülere sessiz kalmayıp çağının birer sözcüsü gibi davranan yazarların eserlerinde kendi hayat tecrübelerinin esintileri kendini hissettirir.

Kendisi de proleter bir kesimin evladı olan Yaşar Kemal, eserlerinde köy yaşantılarını ve doğayı özüne uygun şekilde yansıtmaya önem vermektedir.

Bu çalışmada incelenecek olan ağalık sistemi ve bunun neticeleri, Yaşar Kemal'in *İnce Memed*¹ adlı eseriyle Alman edebiyatından seçtiğimiz Heinrich von Kleist'in *Michael Kohlhaas*² hikâyesindeki yansımaları bakımından değerlendirilecektir.

Yaşar Kemal'in ilk romanı *İnce Memed* eserinde mekân zeminini, yazarın çocukluğu ve gençlik yıllarının geçtiği Çukurova oluşturmaktadır. Halkçı bir kimlikle eserler veren Yaşar Kemal, kullandığı dil itibarıyla de halka dönük bir üslup kullanmıştır, zira roman isminin "Memed" şeklinde konuşma dilindeki şekliyle kullanılması, halka yakınlığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

İnce Memed'de işlenen konuyla benzer bir durumun olaylarda düğüm noktaları oluşturduğu Kleist'in *Michael Kohlhaas* eseri, çalışmamızın ikinci kısmını oluşturacaktır. Aralarında yüz yılı aşkın bir zaman farkı olan iki yazarı ortak paydada buluşturan, eserlerinde ele aldıkları olaylardır. Buna göre her iki eserde göze çarpan konu, toprak sahiplerinin toplumda edindikleri ayrıcalık ve beraberinde işledikleri cürüm ve haksızlıklardır.

Köylü bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen ve aynı çevrede yetişen Yaşar Kemal'in aksine Heinrich von Kleist, Prusya'nın en büyük asker ailesi olarak kabul edilen soylu bir aileye mensuptur (Ünal 1996: 1). Biyografileri incelendiğinde her iki yazarın hayatında herhangi bir paralellik gözlenmemesine rağmen ele alacağımız eserlerinde benzerlikler bulmak mümkündür.

Heinrich von Kleist'in öne çıkan kimliği, onun gerçek bir Prusyalı oluşu ve Alman milliyetine ve birliğine olan düşkünlüğüdür (Acar 2013: 1-2).

Yaşar Kemal, sanatı siyasetten ayrı görmemektedir. Kleist'in kişilik özellikleri, onu dönemin Romantik yazarlarıyla ortak paydada buluşturmuş olsa da işlediği konular ve kullandığı üslup itibarıyla belirsiz bir konumdadır. Eserlerinde anlattığı ve kesin sonuçların çıkarılmadığı olaylardaki belirsizlik, onun karakterinin bir neticesi olarak değerlendirilir (Yılmaz 2020: 134-135).

Türk ve Alman her iki yazarın bu çalışmada ele alacağımız eserleri incelendiğinde, toplumsal katmanlardaki sorunların benzerlikler teşkil ettiği, buna göre toprağa hükmeden kişilerin halkın karşısında belli bir imtiyaza sahip olduğu görülmüştür. Bu bakımdan evrensel bir sorun olarak karşımıza çıkan toprak ağalığı ve soyluluk ve onların hâkimiyeti altında bulunan insanlara uygulanan haksızlıklar, ayrıca uygulanan haksızlıklara üretilen çarelerdeki

¹ İncelemede Eserin şu baskısından yararlandık: *İnce Memed*. YKY Yayınevi, İstanbul, Şubat 2016. (3. Baskı).

² İncelemede Eserin şu baskısından yararlandık: *Michael Kohlhaas*, Can Yayınevi, Çev. Bilge Uğurlar-Türkis Noyan, İstanbul, Mart 2017 (5. Baskı).

benzerlik ve farklılar üzerinde durularak konunun ehemmiyetinin vurgulanması, çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Sosyal bilimler alanında yapılacak bilimsel değerlendirmelerde doğa bilimlerinin aksine sınırlı bir uygulama alanının olması, araştırmacıların karşılaştırma yöntemine sıklıkla başvurularının gerekçelerinden biridir. Bilimsel çalışmalarda bir yöntem haline gelmeden çok önce karşılaştırma, insan bilincinin kendi varlığının farkına varma, varlığı üzerinde düşünme aşamalarında başvurduğu bir yoldur. Karşılaştırmalı edebiyatın temelini oluşturan yöneliş, “ben” karşısında bir “öteki” fikrinde yatmaktadır (Özcan 2001: 364). Dolayısıyla bilimsel bir araştırma metodu olarak kullanılmasından önce insanın düşünce tarzında mevcut olan bir eğilimdir karşılaştırma yapmak (Aytaç 2016: 17).

Bu bağlamda karşılaştırma yöntemi, edebiyat araştırmalarında sıkça başvurulan bir yöntemdir. Benzer bir konunun farklı kişilerce eserlere konu edilmesi sıkça karşılaşılan bir durumdur. Toplumlar da hiyerarşik düzenler, toprak ağalığı problemi, bu çalışmada ele alacağımız her iki eserde göze çarpan ortak konulardandır. Karşılaştırma yöntemi, birbirinden farklı kültür ve değerlere sahip yazarların ortak işlediği eserlerini incelemede kullanmak, olaylardaki neden sonuç ilişkilerini değerlendirmede bize daha geniş bir fikir yelpazesi sunar.

Farklı milletlere mensup yazarların ürünü olan eserlere yönelik yapılan inceleme, eserden yola çıkılarak toplumsal farklılıkların vurgulanması bakımından da bakış açısını zenginleştirdiğinden bu çalışma, edebiyat sınırlarını aşarak toplumsal ve kültürel ölçekte de bize karşılaştırma yapma olanağı vermektedir.

Toprak Ağalığı ve Feodal Sistem

Türk kültürüne özgü bir yapı olarak algıлана gelen ağalığın tanımı geniş bir çerçevede yapılmaktadır. Osmanlıda sarayın yönetim, hizmet ve askeri örgütünde çalışan görevlilere ağa denilmiştir. Yeniçeri ağası, kızlar ağası gibi. Aile bireyleri içerisindeki büyük görülen kişilere de ağa denildiği gibi halk arasında yaşlı olanlara ve köy ve kasabalarda büyük toprak sahibi, saygın ve zengin kişilere ağa denilmiştir.³

Merkeziyetçi bir yönetim anlayışına sahip Osmanlı Devleti geniş sınırlara hükmetmesine rağmen merkezi otoritesini büyük oranda korumuş bir devlettir (Karademir 2011: 183). Bütün toprakların devletin mülkü olduğu Osmanlı’da çağdaşı Avrupa’daki feodal sistemin işlemediği görülür (Işık vd. 2022: 13). Merkeziyetçi yapının korunması için devlet topraklarının en uzak bölgesindeki yöneticiler, merkezin onayı ile atanmakta ve devletin varlığı, ülkenin her bölgesinde bu yöneticiler vasıtasıyla hissettirilmekteydi. Osmanlı’da özel mülkiyetin ve halkın devletin iradesi dışında sermaye birikimini arttırmasını engellemek adına önlemler alınmıştır. Mal sahibi olmada hile ve yasa dışı yollara başvurmanın önünü kapatan uygulamalar Müsadere⁴ ve Narh⁵ gibi sistemler uygulanmıştır. Özel mülk edimindeki kısıtlayıcılığı ortadan kaldıracak ve buna geçiş sağlayacak serbest piyasa uygulamaları, menfaatlerinin zarar göreceği düşüncesiyle köylüler ve loncalar tarafından rağbet görmemiştir

³ Bkz. *Büyük Kültür Ansiklopedisi I. Cilt*, Başkent Yayınları.

⁴ İslam hukukçuları tarafından da desteklenen Müsadere, haksız elde edilen mallara devlet tarafından el konulması ve miras bırakılmaması anlamına gelmektedir (bkz. Karataş 2006: 219-237).

⁵ Narh sistemiyle Osmanlı’da ticarette piyasa kontrolü sağlanması ve satılan malların kalite onayından geçirilerek halkın refahı ve huzuru amaçlanmıştır (bkz. Ernas 2017).

(Karademir 2011: 184). Buradan anlaşılıyor ki, Osmanlı mali sistemindeki özel mülkiyet ve sermaye birikiminin önündeki engeller, sıkça tartışılmış olsa da halk tarafından kabul edilmiş ve aksi yönde bir uygulamaya ihtiyaç duyulmamıştır.

Osmanlı Devleti'nin zayıflaması ile devlet otoritesinin eski gücü azalmış ve merkezi güce rakip yöneticiler ortaya çıkmıştır. Bu otorite boşluğunun kendini ayrıcalıklı gören kişilerce doldurulmaya çalışılması, “ağalık” sisteminin ortaya çıkmasına temel sebep olarak gösterilebilir. İlegal bir yapı olan Ağalık kurumu, efelik kurumu, eşkıyalık kurumu gibi yapılanmaların temeli, ortak bir dayanağa sahiptir. Her biri de devletin otorite boşluğundan doğmuş ve toplumdaki aksaklıkları tamamlamayı amaçlamıştır. Gayrimeşru bir temele dayanmaları, çoğunlukla hak ve adalet ilkesinden uzaklaşmalarını beraberinde getirmiştir.

Ağalık, topluma boyun eğdiren gücünü, toprağa dayalı bir devlet düzeninden alır. Zira Osmanlı devletinde toprak en önde gelen geçim kaynağı olmuş ve toprağa dayalı ekonomi ve tarım her zaman önemini korumuştur. Sanayi devriminden sonra Avrupa'da meydana gelen toplumsal dönüşüm, ticaret ve üretimin artmasıyla daha çok kapitalist bir düzeye taşınırken Osmanlı Devleti'nin üretim ilişkileri ve toplumsal kuruluşu büyük ölçüde toprağa dayalı kalmıştır (Işık vd. 2022: 14).

Yaşar Kemal'in *İnce Memed* romanında Cumhuriyetin ilk yıllarında anlatılan hikâyede köylüler her bakımdan ağaya bağımlı durumda olmalarıyla dikkat çeker.

Heinrich von Kleist'in romanı *Michael Kohlhaas*'ın hikâyesinin dekorunu oluşturan Ortaçağ'ın sonlarındaki Avrupa'nın toplumsal katmanları, feodal yapıya göre şekillenmiştir. Avrupa'da feodal sistem, merkezci bir yönetimin yoksunluğundan ortaya çıkmıştır. Zira Osmanlı'daki gibi merkezi otoritenin, halkın gelirlerini düzenleyen ve düşmanlara karşı onları koruyan bir mekanizmanın olmayışı, bölgesel yönetim biçimlerini doğuran en önemli sebepler arasındadır.

Avrupa halkları önceleri özgürken ilerleyen zamanlarda meydana gelen toprağa bağlı yaşam, bir efendinin himayesinde olmayı gerekli hale getirmiştir. Bir efendinin ya da derebeyinin korumasına duyulan ihtiyaç hem ekonomik hem de güvenlik kaynaklıdır. Feodal yapı, sanayi devriminden sonra şehirlerin kurulması ve buna bağlı olarak kapitalist düzenin öncüleri olacak şehirli (burjuva) sınıfının doğmasından sonra eski gücünü ve geçerliliğini yitirmiştir (Salihoğlu 1993: 28-31).

Dışa kapalı bir sistem olan feodal yapının efendileri, askeri ve mali gücü bağımsız bir şekilde kullanmaktaydılar. Müstakil bir devlet gibi halkını dışarıdan gelen tehlikelere karşı kendi askeri teşkilatıyla koruyan feodal efendi, her türlü yargı hakkına sahiptir, öyle ki tebaasının evlenmesine de müdahale edebilmektedir. Buna örnek olarak, özgür ve köle olan kişilerin evliliklerinin mevcut düzeni bozacağı endişesiyle yasaklanması, gösterilebilir (Öksüz 2011: 82-83).

Avrupa'da, özellikle Almanya'da irili ufaklı çok sayıda beylik, Ortaçağ'ın ilk dönemlerinden itibaren varlığını sürdürmüştür. Alman Edebiyatında da hikâye dekoru olarak beliren bu yapı, Kleist'in noveli *Michael Kohlhaas*'da sebep olduğu olumsuzluklara hak ve hürriyeti kısıtlayıcı bir mekanizma olarak yansıtılmıştır.

***İnce Memed*'teki Ağalar**

Yaşar Kemal'in 1955'te yayınlanan ilk romanın *İnce Memed*, Çukurova'nın ağalıkla mücadelesini anlatmaktadır. Hikâyenin ana karakteri Memed, babası erken ölmüş ve annesiyle yaşayan, topraktan gelir elde eden bir Çukurova köylüsüdür. Başlarında bulunan ağanın zulmüne boyun eğmemek için eşkiya olmuş, baş düşmanı Abdi Ağayı birçok kez öldürme girişimi neticesinde onu öldürmeyi başararak hem kendisini hem de köylüyü onun zulmünden kurtarmayı başararak halk kahramanı olmuştur. Romanda birden fazla Ağa karakteri bulunmakta ancak İnce Memed'in en fazla muhatap olduğu ve kendisinden en fazla zarar gördüğü kişi Abdi Ağadır.

Abdi Ağa

Toroslar'dan Akdeniz'e uzanan Dikenliözü'nde bulunan beş köyün hâkimi Abdi Ağadır. Memed, bu köylerden Abdi Ağanın da bulunduğu Değirmenoluk'ta annesiyle yaşamaktadır. Çocukluğundan beri Abdi ağanın dayaklarına maruz kalan ve buna artık katlanamayan İnce Memed, bir gün annesini de geride bırakarak başka bir köye kaçar. Dış görünüşü: "Uzun, keskin yüzlü, küçücük, yeşil mavi karışığı, bir hoş gözlü pembe yanaklıydı" (s. 31), şeklinde tasvir edilen Abdi Ağa'nın halkın nazarındaki itibarına ayna tutacak ilk belirti, oğluna eziyet ettiğini bildiği halde onu bulamayınca yine ağanın kapısını çalan Memed'in annesi Döne'nin bu girişimidir.

Dışa kapalı olan köyden ağanın izni olmadan kimse çıkamazken Memed'in kaçıışı Abdi Ağa'ya ciddi bir isyandır, ancak yakında bulunan Kesme köye sığınmış Memed'in bulunduğu yerin fark edilmesiyle Abdi Ağa kendisi bizzat Memed'i gidip getirerek otoritesini hem Memed'e hem de köylülere göstermiş olur.

Abdi Ağanın köylüye uyguladığı esaret, herhangi bir sebeple köy dışına çıkmalarına izin vermemesi, ağalık hâkimiyetinin devamını sağlaması bakımından önemlidir. Ancak Memed onun köyünden kaçıp başka birine sığınarak otoritesine aykırı davranmıştır.

Abdi Ağanın zorbalığının yanında oldukça korkak davranışları göze çarpmaktadır. Memed'in eşkiya oluşunun ve kahramanlığının bütün Çukurova'da yayılmasının ardından köşe bucak saklanması, bunun en belirgin göstergesidir. "Bunun üstüne, Abdi Ağa başını aldı, köyden gitti. Yani Abdi Ağa Memed'den kendisini saklıyor." (s.222).

Abdi Ağanın yakın çevresine bakıldığında kendi ailesiyle de arasındaki ilişki iyi değildir. Kendi karısının onun için evlerini basan İnce Memed'e "o gâvur dinliyi bul da onu da öldür. Benim yavrularımın ne günahı var?" (S. 240). Demesi, kocasının ölümünü istediğini gösterir.

En yakınları tarafından sevilmeyen kişi Abdi Ağada da durum farklı değildir. Abdi Ağa, Memed'in evini basıp ailesini öldürecek olduğunu duyduğunda, gidip ailesine sahip çıkmak yerine saklandığı yerden dışarı çıkmamayı tercih eder. "Duyduk ki, birkaç gün önce, o eşkiya çocuk Abdinin evini basmış. Çocuklarını öldürecekmiş... Bunu duyan Abdi çıkar mı Aktozlu köyünden? (S. 260)".

Abdi Ağada düşmanı ile savaştıkça cesareten söz edilemez ancak kaçışlarında da hep korunacak bir yer ve onu kollayacak bir kimse bulur. Memed tarafından tam köşeye

sıkıştırıldığı bir anda ona yardım eden bir kadın vasıtasıyla yanmakta olan evin içinden kimseye fark ettirmeden kaçabilmiştir. Abdi Ağa, bu kaçış sonrasında kendine sığınacak yeri kendi gibi zalim ve hatta daha güçlü olan bir başka ağanın yanında bulur. Ali Safa Bey adındaki bu ağa ile karşılaşması şu şekilde anlatılır:

Ali Safa Bey dedi, senin baban benim en iyi arkadaşım. Senin ocağına düştüm. Dedi. Abdi senin ocağına düştü. Kurtar beni bu beladan. Ocağına düştü babanın arkadaşı Abdi senin. Ocağına düştüm... Ayaklarını öpeyim, kurtar beni. Babanla hukukumuz ileriydi, kardeş gibiydik, kardeşten de ileriydik. Tabanlarını öpeyim, kurtar beni. (S. 293).

Toplumbilimciler toplumsal tabakalar arasındaki ayrımı katı ve esnek olmaları bakımından iki farklı grupta incelemişlerdir. Buna göre birincisinde, tabakalar arasında katı sınırların varlığından söz edilir. Bireyler, bu sınırları aşmak için çaba sarf etmezler. İkincisinde ise daha esnek sınırlar vardır ve tabakalar arası geçişler olağan görülür (Yalçın 2019: 162). Romanda anlatılan köylülerin ağa karşısındaki tutumu ile Abdi Ağa'nın Ali Safa Bey karşısındaki tavrı, söz konusu katı kurallara sahip sosyal tabakalaşmaya örnektir. Zira köylülerin ricada bulunmak için Abdi Ağaya yalvarmalarına benzer şekilde Abdi Ağa da kendinden güçlü birinden bir şey isteyeceğinde benzer bir üslup kullanır, "ocağına düşmek", "tabanlarını öpmek" gibi. Bu durumda toplumun hiyerarşik düzenine göre izlenen sıralama bozulmaz, kendini diğerinden üstün konumda tutan kişide büyülenme, onun altında bulunan kişide ise buna karşı bir refleks gereği kendini acındırma ve aşağılama görülmektedir. Bu ağa-köylü, büyük ağa-küçük ağa şeklinde sıralanabilir. Bu kurala herkes kendiliğinden uymaktadır.

Abdi Ağayla Ali Safa Beyi bir araya getiren en temel ortaklık, ikisinin de toplumda benzer bir pozisyona ve gelir kaynaklarına sahip olmalarıdır. Zira birbirlerini koruyup kollama çabaları bundan kaynaklanır, yani birinin hayatta kalabilmesi aslında diğerinin de yaşamasına olanak sağlar.

Bugün banaysa yarın sana. Beni korkutuyor işte... Toprak meselesi. Bir aklına düşerse köylünün, önüne geçilmez. Bu oğlan eşeğin aklına kapuz kabuğu düşürdü. Gün geçirip fırsat verme zamana. Vayvaylılar bile ona sığınıyorlar. (S. 386)

Aralarındaki ilişkinin illegal bir temele dayandığını içten kabul eden Abdi Ağanın Ali Safa Beyin kendine misafir olmasını teklif etmesi üzerine bunu, "Bugünlerde el içinde birbirimizle konuşmayalım bile, "ne olur ne olmaz" (s. 300), sözleriyle reddetmesi, yaptıkları işten suçluluk duyduklarına delil olarak kabul edilebilir.

Devlet otoritesinin karşısında bir güç olarak ortaya çıkan ağaların bu dönemde devlet ve hükümetten habersiz iş yapmadıkları, hatta beraber hareket ettikleri köylülerin, "Abdi Ağanın eli kolu uzun hükümet var arkasında. Hükümet de var, Kaymakam da, müdür de var. Karakol onbaşı da var" (s. 92) demelerinden anlaşılmaktadır. Yani devlete rağmen ortaya çıkmış bir oluşum, yine devlet eliyle desteklenmektedir. Abdi Ağanın devlet organlarını kendi tarafında görmesine bir başka örnek de Memedi devlete şikâyet etme girişiminde takındığı tavidir. Zira Abdi Ağanın İnce Memedi şikâyet ederken olayları istediği gibi çarpıtmaktan ve yapmadığı şeylerle de suçlamaktan çekinmediği dikkat çeker. Devlet kanalı karşısında Abdi Ağa kendini ayrıcalıklı görmekte ve kendisinden başka kimsenin, onu şikâyet edeceği ihtimalini aklından geçirmemektedir.

Köylü üzerindeki nüfusunu Memed yüzünden büyük ölçüde kaybeden Abdi Ağanın ölümü uzunca bir süre yaşadığı korkunun ardından romanın sonunda Memed eliyle olacaktır. İnce Memed, amacına ulaşmış ve onu evinde öldürmüştür.

Ali Safa Bey

Ağalık kendisine babadan kalan Ali Safa Bey, romanda ikinci öne çıkan ağa karakteridir. Hukuk fakültesini bitiren Ali Safa Bey, okumuş ve kafası çalışan biri olarak Abdi Ağaya göre daha güçlü ve sistemli hareket etmektedir. Köylüleri birbirine düşman edip içlerinden birini destekleyerek toprak ve mallarını ele geçirmenin yanında Ali Safa Beyin işine en çok yarayan usul, eşkıyaları kullanmaktır. Türlü sebeplerle dağa çıkan eşkıyaları kendi tarafına çekerek onları elde edemediği toprakların sahibi köylülerin başına musallat eder. Kanun kaçaklarını kullanmak, Ali Safa Beyin suça doğrudan bulaşmasına engel olduğu için kimse onu suçlayamaz, oysaki her şeyin sorumlusu olduğu bilinmektedir.

Ali Safa Bey, “uzun boylu, boyuna parlak çizmeler giyen, kalın karakaşlı, is rengine çalan bir tuhaf esmer yüzlü bir adamdır.” (s. 292), sözleriyle tasvir edilmiştir. Daha önce değinildiği üzere Ali Safa Beyin hikâyenin akışındaki rolü, Abdi Ağanın ondan yardım istemesi üzerine başlar. Abdi Ağaya göre ayakları yere sağlam basan bir ağa olarak karşımıza çıkan Ali Safa Beyin en büyük hedefi, devamlı olarak büyümek ve topraklarına toprak katmaktır. Abdi Ağa gibi elindeki arazilerin gelirleri ve köylüden aldığı mahsuller ona yetmez ve arazilerini çoğaltmak adına her türlü yola başvurmayı da kendinde hak olarak görmektedir. Şimdi Abdi Ağanın yardım isteğini de aynı yönde kullanma imkânı eline geçer. Karısının “hiç mi hiç kimseye iyilik yapmaz” (s. 295) dediği Ali Safa Bey, Abdi Ağayı ele geçiremediği Vayvay köyü için kullanmak ister.

Abdi Ağanın istediği İnce Memed’in ortadan kaldırılması, aslında Ali Safa Bey için basit bir iştir. Yapacağı şey eşkıyanın üzerine bir başka eşkıyayı salmaktır. Gücünü eşkıyalardan alan Ali Safa Bey onlarla da dost değildir. Zamanı gelince hepsini ortadan kaldırma fikri ara ara dile getirilmektedir:

Şu Vayvay işi bitsin, Ali Safa Bey bir tek eşkıya koymayacak dağlarda. Tel üstüne tel çekecek Ankara’ya... İsmet Paşaya... yıllar yılı onları biz besleriz. Ali Safa Beyin kazandığının hepsi eşkıyaların cephanelerine gider. (s. 298)

Ali Safa Beydeki güvenmeme durumu eşkıyada da vardır. Nitekim İnce Memed’i öldürme görevi verdiği eşkıya Kalaycı Osman, kendisine son derece kolay gelen bu işin zor olduğunu vurgulayarak Ali Safa Beye doğruyu yansıtmaktan kaçınır ve o da dürüst davranmamış olur. Toplumunu sömüren ve haksız kazanç elde etmek için illegal yollara başvuranlarda sürekli bir menfaat kollamanın yanında birbirine güvenmeme durumu göze çarpmaktadır.

Ali Safa Beyin aile durumuna bakıldığında karısıyla dayanışma içinde olduğu görülür. Abdi Ağanın aksine karısı onu işlerinde ve hedeflerinde desteklemektedir. Ali Safa Beyin “Hanım, ne yapacağım biliyor musun?” (s. 292) demesi, karısıyla istişare yaptığının ve onunla fikir alışverişinde bulunduğunu göstermektedir.

Ali Safa Bey, romanda Abdi Ağanın akıbetini yaşamaz, o, en büyük hedefi Vayvay köyünü ele geçirme tutkusu dolayısıyla İnce Memed’le yolu kesişmiş bir Ağa olarak karşımıza çıkar.

Michael Kohlhaas'taki Derebeyleri (Soylular)

Heinrich von Kleist'in 1810 yılında yayınlanan noveli *Michael Kohlhaas*, Kleist'in evrensel bir problem olan adaletsizliği ve buna bağlı meydana gelen olayları anlattığı eseridir.

Tarihi şahsiyetlerin yaşadığı maceraların yeniden kurgulanarak anlatılması, Alman Edebiyatında birçok yazarın izlediği bir yoldur. Eski bir şövalye Götz, özgürlük savaşçısı Wilhelm Tell, soylu Egmont gibi kişilerin edebi eserlerde tekrar kullanılması buna örnektir.

Michael Kohlhaas'a temel oluşturan tarihi şahsiyet ise Hans Kohlhaas'tır. Tarihi Hans Kohlhaas ile Michael Kohlhaas arasında büyük ölçüde benzerlikler vardır. Yaşadıkları zaman, Martin Luther ile olan ilişkileri, at ticareti yapmaları ve haksızlığa uğradıkları gerekçesiyle isyan etmeleri ve yağma yapmaları ve hayatlarının idam edilerek sonlanması gibi.

Heinrich von Kleist'in çelişkiler arasında gidip gelen ve hayatı boyunca arayış içerisinde huzursuzca oradan oraya gezen ve nihayet onu kötü akıbeta hazırlayan huzursuzluğunun sebebi, yaşam ve idealleri arasında sağlıklı bir bağlantı kuramamış olmasındandır.⁶ Onu böylesi bunalıma sürükleyen en önemli dönemeçlerden birisi Kant felsefesiyle tanışması olmuştur. Zira Kant felsefesindeki insan zihninin nesnenin kendisine ulaşmasının imkânsızlığı, insan aklının mutlak gerçeği kavrayamayacağı savı, Kleist'in düşüncesine ters düşmüştür. Bu durum onun yazarlık kabiliyetini güçlendirmesinin yanında onu ciddi krizlere sürüklemiştir (Ünal 1996: 5). Bilgiye ve hakikate ulaşabileceğine yönelik duyduğu kuşku, onun eserlerinin biçimlenmesinde oldukça etkin olmuştur. Haklı ve haksızın birbirine karışması, olay örgülerindeki karmaşaların temeli Kleist'in kendi yanıtı kalmış sorularına dayandırılır (Yılmaz 2020: 134-136). Hakperest birinin yağmacıya dönüştüğü *Michael Kohlhaas* noveli de aslında bir çelişkiler yumağıdır. Kendi halinde hayatını sürdüren başkahramanı yoldan çıkararak, onu illegal yollara sürükleyen kişiler, bu çalışmada üzerinde durulan soylu ağa karakterleridir. Soylu ve toplumda öne çıkan kişiler, haksızlığa boyun eğmeyen kişilerde meydana getirdikleri tepkiler bağlamında incelenecektir.

Soylu Junker Wenzel von Tronka

Almanya'nın Saksonya bölgesine ait bir şövalye şatosunda ikamet eden Wenzel von Tronka, von Tronka ailesine mensup ve kendisinden önceki "saygıdeğer yaşlı bir beyefendi"nin felç geçirip ölmesinden sonra onun yerine geçmiş genç bir asilzadedir. Bulunduğu bölgenin efendisi olan Wenzel von Tronka, hikâyenin akışında sınırdan atlarıyla geçme isteği reddedilen Kohlhaas'ın bizzat kendisiyle görüşme talebi üzerine belirir. Soylu, o sırada şövalye arkadaşlarıyla eğlenceli bir sohbetin ortasındadır. Kohlhaas'ın atlarının bahsi geçince hemen atların yanına koşup onları görmek istemiş, ancak beğendiği atların fiyatı fazla gelince onları satın almaya yanaşmamıştır. Soylu von Tronka'nın hakkında dış görüntüsüyle ilgili ilk tasvir: "rüzgâr Asilzadenin sıska kol ve bacaklarının arasından kuvvetlice esiyordu;" (s. 13) şeklinde yapılmıştır. Daha sonra ise "bırakın şu garibanı da gitsin" diyerek içeri geri döndüğü anlatılır. Bu iki ifadeden Wenzel von Tronka'nın geçiş belgesi işiyle kâhya ve emrindeki adamları kadar ilgilenmediği anlaşılmaktadır. Misafirleri ile ettiği sohbet, Tronka'yı Kohlhaas'ın atlarından daha çok ilgilendirmektedir. Ancak Kâhyanın emri uygulamadaki ısrarının kaynağında

⁶ Bkz. Zweig, Stefan (2012): *Kendileri ile Savaşanlar Kleist, Nietzsche, Hölderlin*. Çev. Gürsel Aytaç. Doğu Batı Yayınları. Ankara.

belirsizlik vardır. Hikâyenin sonunda soylunun olayların kendisinin bilgisi dışında geliştiğini iddia etmesi, tüm suçun kâhya ve diğerlerinde olduğunu düşündürür.

Wenzel von Tronka'nın karakter betimlemesi detaylı bir şekilde yapılmamıştır, ancak "sıska", soğukta üşüyen ve emrindeki kişilerin yönlendirmesi ile hareket eden bir kişilik oluşturduğu ilk sayfalardaki anlatımlarda hissettirilir. Ayrıca, Wenzel von Tronka'nın hikâyede ilk belirişi, onun devlet işleriyle meşgul olmak yerine kendisi gibi soylularla eğlenmesiyle ve ilk fırsatta içeri girip oturmalarına devam etmek isteğinde olmasıyla dile getirilir:

Eğer atları geri almak istemiyorsa, burada bırakabilir...Günther, buraya gel!... Hans! Gelin hepimiz! Bir yandan da pantolonundaki tozları silkeliyordu; şövalyelerle beraber şatosunun giriş kapısının altına kadar geldiğinde, Şarap da getirin! Diye seslendi, sonra içeri girdi. (S. 13)

Soylu, hep birileri ile muhabbet ederken, eğlenirken ya da avdan gelirken resmedilmiştir. Zira Kohlhaas'ın rehin bıraktığı atlarını geri almaya geldiği vakit Soylu "tavşan" avından gelmiştir. Ayrıca daha güçlü bir hayvan yerine avlananın tavşan gibi zayıf bir türden seçilmesi, soylunun cesaretsizliğine, gücünü zayıflar üzerinde kullanan bir zorba olduğuna işaret olarak yorumlanabilir.

Kohlhaas'ın maruz kaldığı haksızlık onunla sınırlı değildir, Tronkenburg'dan geçen yolculara benzer haksızlıklar uygulanmaktadır. "Bu olay son zamanlarda Tronkenburg'da yabancılara karşı işlenen suçlardan sadece biri" (s. 18-19), sözleri, menfaatleri için hırpaladıkları uşak Herse'nin durumuna benzer olayların yaşandığını açıklar.

Gücünü konumundan alan ve insan emeğine dayalı sömürü düzeninin başındaki kişilerde sıkça rastlanan yalana ve iftiraya başvurma durumu, Soylunun sarayı için de geçerlidir. Herse'yi suçlayarak kendilerini haklı gösterme çabaları buna delildir. Kohlhaas'ın uşağı Herse'yi uzaklaştırmak için onu hırsızlıkla suçlayıp darp edip ve kovduktan sonra durumu Kohlhaas'a çarpıtarak anlatmışlardır.

Soylunun etrafında onun menfaatlerini kollayan bir insan grubu vardır. Soylunun bunun dışında onu destekleyen üst makamlarda da akrabalarının olması, Kohlhaas'ın ona açtığı davanın sonuçsuz kalmasına sebep verir. Biri Hükümdarın sakisi biri de mabeyincisi olan Hinz ve Kunz von Tronka adındaki soylular, adaletin tecelli etmesindeki en önemli engeldir.

Hile, yalan ve zorbalığın yanında korkaklık, Soylu von Tronka'nın öne çıkan özelliklerindedir. Kohlhaas, şatosunu basmak üzereyken onun uyarı bildirisini yine çevresine eğlenceli bir şekilde okurken, baskının gerçekleştiğini görünce "yüzü birden bir ölü yüzü gibi bembeyaz kesilir" ve yanındakilere "kardeşler herkes canını kurarsın! Diye haykırdı ve ortadan kayboldu" (s. 36). Zoru görünce "ortadan kaybolmayı" görev bilen ve bunu da başaran bir tiptir.

Kohlhaas'ın isyan ve yağmalarından sorumlu tutulan Wenzel von Tronka'nın, kendisi gibi soylular tarafından kollandığı görülür. Halkın nefret ve kinini üzerine çektiği zamanda onların saldırısından yine yakınları ve saygın bir Vali olan Otto von Gorgas onu korumuştur. Korkudan ayılıp bayılmaktan yapacak başka bir çaresi bulunmayan Asilzadenin cesaretsizliği vurgulanmıştır, ayrıca iki doktorun birden onunla ilgilenmesi (s. 44), hem ayrıcalıklı oluşunu hem de zayıflığını göstermektedir.

Halkın Asilzadeye karşı tutumu ise nefret ve kin doludur. Son derece aciz ve korkak bir tip oluşturan Junker Wenzel von Tronka sebep olduğu tahribat yüzünden sadece halkın tepkisini çekmez, aynı zamanda kendi akrabaları da ona karşı öfkeli ve bunu daha çok onu aşağılayarak gösterirler.

Von Tronka kardeşler, kendisini müthiş bir öfke ve aşağılamayla karşıladılar; bütün ailenin adını lekeleyen bir yüz karası, beş para etmez bir sefil olduğunu, şimdi artık davasını kesinlikle kaybedeceğini söyleyip tüm dünyanın maskarası olarak besleyip semirtmeye mahkûm edileceği o kara yağızları bir an önce bulup getirmek için hazırlanmasını istediler. Junker Wenzel, ince ve titrek bir sesle, dünyanın en acınası insanının kendisi olduğunu söylüyor ve onu felakete sürükleyen bütün bu lanet olası mesele hakkında çok az şey bildiğine, tüm suçun kendisinden habersiz ve tamamen arzusu dışında hasatta kullanan hatta arada kendilerine ait tarlalarda ölçüsüzce çalıştırıp heba eden şatonun kâhyası ile vekilharçta olduğuna yemin ediyordu. (S. 62-63)

Şatosunda arkadaşlarıyla iyi vakit geçirmekten başka amacı olmayan Wenzel von Tronka'nın daha önce de bahsedildiği üzere kendi şatosunda istekleri yerine geldiği sürece işlerin yönetiminde pasif bir tutum takındığı anlaşılmaktadır. İşler sarpa sarınca da çalışanlarını suçlayarak kendini aklama çabasına girer. Yönetici olmaktan çok uzak bir karakter oluşturduğu, onun kendi yönetimi sırasında yapılan haksızlığın sorumluluğunu başkalarına yükleme çabasından anlaşılmaktadır.

Kohlhaas'ın gölge gibi onu takip edip cezalandırma çabasından kaçarak kurtulan Wenzel von Tronka, hayatta kalabilmeyi başarmıştır. Ancak sonunda adalet geç de olsa tecelli etmiş, Kohlhaas'ın atları sağlığına kavuşturularak teslim edilmiş ve Wenzel von Tronka'ya mahkeme tarafından iki yıl hapis cezası verilmiştir.

Saksonya Elektörü (Kurfürst)

Saksonya Elektör Prensi, Almanya'da hükümdardan sonra gelen önemli seçici prenslerden saksonya bölgesinin yöneticisidir. Kohlhaas'ın savaş açtığı Wenzel von Tronka'nın bulunduğu bölgenin prensi olan Saksonya Elektör Prensini, topraklarında meydana gelen kargaşanın önlenmesi için Martin Luther'in Kohlhaas'ın isteklerinin yerine getirildiği takdirde yağmaları sonlandırıp adamlarını dağıtacağını bildirdiği mektubun okunmasından itibaren eserde aktif rol aldığını görmekteyiz. Wenzel von Tronka'nın yakınları olan soyluların bulunduğu toplantıda onlarla fikir alışverişinde bulunan Elektör, Martin Luther'in önerisinin yerine Kohlhaas'ın etkisiz hale getirilmesini öneren soyluların dediklerini kabul etmeyerek Kohlhaas'ın lehinde karar verir. Böyle karar vermesindeki gerekçeleri ise, Kohlhaas'a uygulanacak hukuki yaptırımın kendi yeğeninde emsal teşkil edeceği endişesidir. Askeri güçle karşı koymak istememesi ise, adamlarının sayısı günden güne artan Kohlhaas'ın devlet yöneticileri ile sıcak bir savaşa giriştiği takdirde yöneticilerin halka uygulamış olduğu kötü muamele nedeniyle Kohlhaas'ın taraftar sayısının kendi ordusunun baş edemeyeceği bir sayıya yükseleceğine yönelik duyduğu korkudan ileri gelmektedir. Dolayısıyla Saksonya Elektörü kendince en uygun olanı yapmış ve Kohlhaas'ın isteklerini şimdilik uygulamaya koymayı kabul etmiştir. Elektör Prens Kohlhaas hakkında olumsuz hüküm vermekten kaçındığı ikinci durum da, Kohlhaas'ın eski adamlarından Nagelschmidt'in Kohlhaas'ın aslında anlaşmaya uymadığı, devletin ona sağladığı serbest dolaşma hakkını kötüye kullandığına yönelik yaydığı söylentilerin doğruluğunun ispatlanmamış olması dolayısıyla onu suçlamaktan kaçınmasıdır.

Kohlhaas'ın mücadele ettiği soylular grubunun yönlendirmesinde onun hukuki girişimlerinin sonuçsuz kalmasındaki kilit isim durumundaki Saksonya Elektörü, iki kez Kohlhaas'ın lehinde davranmıştır. Saksonya Elektörünün, Kohlhaas'la doğrudan alakası ise Kohlhaas'ın boynunda taşıdığı büyülü bir muskayı fark etmesiyle olur. Kendi hükümdarlığının

ve hanedanının geleceğinin içinde gizli olduğuna inandığı muskayı elde edemeyecek oluşu Prensin hayatını karatmıştır.

Batıl inanç, kehanet ve tılsımlara inanan Saksonya Elektörünün, muskanın içinde saklı hanedanına ait bilgilerin bulunduğuna yönelik inancı çok kuvvetlidir. Bu inancın onda meydana getirdiği yıkım şu şekilde anlatılır: “Elektör bir sıranın üzerine çöktü; hiçbir şeyim yok, cevabını verirken, baygın bir halde yere yığıldı” (s. 92).

Kohlhaas’a özgürlüğü karşılığında kâğıdın kendisine verilmesini teklif eden Elektörün içine düştüğü durum, Kohlhaas’ın ondan intikam alması için bir fırsattır. Her şeyden vazgeçerek peşine düştüğü kâğıt için Kohlhaas Elektöre “sen beni idam ettirebilirsin, bense sana acı çektirebilirim ve bunu da yapacağım” (s. 95) diyerek durumu kendisi için kullanır. Nitekim idam edilmişinden kısa bir an önce içindeki yazıları okuyup sonra kâğıdı Kohlhaas, Elektörün gözünün önünde yutarak kendisine tuzak kuran ve idam edilmesine neden olan kişiden intikamını almış olur.

Büyülü muska öncesi hikâyede beliren Saksonya Elektörü, hikâyede bundan sonra daha çok rol oynamaya başlar. Hükümdarlık ve güç kendileri için oldukça önemli olan, hayatlarının devamını dahi buna bağlı gören soyluların en önde gelen kişisi Saksonya Elektörü, bu bağlamda gerçekliği kesin olmayan, akla ve mantığa dayanmayan bir bilgi uğruna her şeyi feda edecek hale gelebilmiştir. Bu durum onlardaki yönetim ve güç hırsını göstermesi bakımından önemlidir.

Saksonya Prensinin hikâye akışındaki etkin rolü, idam edilmesine karşın mutlu ve huzurlu hayatı sonlanan Kohlhaas’ın karşısında, yenilmiş ve psikolojik olarak çöküntü yaşayan bir soylu olarak konumlanmasındandır. Kohlhaas’a zafer duygusu yaşatan Wenzel von Tronka’nın cezalandırılmasından başka Saksonya Elektörüne duygusal manada çöküntü yaşatmak olmuştur.

Akılla ve mantıkla örtüşmeyen kehanetlere inançları sağlam olan soylu prenslerin bu tutumu, soyluların maddi güçleri olmasına rağmen aklını kullanamayan kişilik oluşturmalarını örneklendirmektedir. Nitekim Çingene kadının verdiği muska Kohlhaas’ta Elektör kadar heyecan oluşturmamıştır. Zaten Kohlhaas’ın muskayı korumasındaki asıl sebep, bunun Elektör için ifade ettiği anlamın önemini bilmesinden ileri gelmiş ve bununla ona acı çektirmeyi istemiştir.

Brandenburg Elektörü

Bundan önceki soyluların aksine adaletli bir kişilik oluşturan Brandenburg Elektörü, hikâyede Saksonya’da canı bir yöntemle idama mahkûm edilen Kohlhaas’ın cezasının infazına engel olmuş ve onun kendi vatandaşı olması gerekçesiyle kendi topraklarında yargılamak üzere Kohlhaas’ı Saksonya’dan getirtmiştir.

Kötü akıbetini kısmen engellediğini ancak Kohlhaas’a hakkının geri verilmesinde etkin bir rol oynadığını gördüğümüz Brandenburg Elektörü, olumlu özellikleri ile dikkati çeken bir soylu kişidir.

Toprak Ağaları ile Feodal Yapının Soylularının Değerlendirilmesi

Türk kültürünün izlerini taşıyan “Ağa” nitelemesine uygun karakterler, *İnce Memed*’de iki kişi Abdi Ağa ve Ali Safa Bey olarak karşımıza çıkmaktadır. Onların yanında toplum içinde öne çıkan farklı özellikte karakterler yine mevcuttur, olumlu niteliklere sahip babacan ve yardımsever aynı zamanda zorbalıktan kaçınan aşiret reisi Kerimoğlu’nun yanında zorba ve acımasız eşkıya reisi Deli Durdu gibi. Ancak hikâye akışında etkin bir role sahip olmadıkları için Abdi Ağa ve Ali Safa Bey dışında başka karakterler ağalık niteliği ile değerlendirilmemiştir.

Michael Kohlhaas’ta soylu karakterlerin sayısı *İnce Memed*’e göre daha fazladır, ancak onlar da olaylardaki etkin rollerine göre değerlendirildiği için öne çıkanlarla sınırlı tutulmuştur.

Her iki eserdeki karakterleri benzerlikleri bakımından daha yakın olanlarla kıyaslamak istersek, Abdi Ağa ve Junker Wenzel von Tronka’yı karşılıklı değerlendirebiliriz. İki karakterde benzerlikler birden fazla olabildiği gibi birbirlerine zıt yönleri de vardır.

Her iki eserde kullanılan zaman, birbirlerine denk değildir, olayların geçtiği zamanı 1920’ler olarak tercih eden Yaşar Kemal’den oldukça eski bir tarihi 1540’lı yılları Kleist kullanmıştır.

Osmanlı’nın çöküşünden Cumhuriyetin ilk yıllarına uzanan zamanda anlatılan Abdi Ağa, olayların seyrinde birebir aktif durumda yer almaktadır. Bunlar köylüden mahsul toplamaya bizzat kendisinin gidişinden, birden çok kez firar eden *İnce Memed*’i bizzat kendisinin aramasından anlaşılmaktadır. Köylüler herhangi bir durumda kendisine doğrudan ulaşabilmişlerdir. Buna da *Memed*’in annesi Döne’nin oğlunu aramak için Abdi Ağa’ya başvurması örnektir. Bu durum onun köylüye eziyet eden kişiliğinin yanında köylü tarafından sayıldığına da bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Zira Döne onun oğluna zarar vereceğinden ziyade bulmasında yardımcı dokunacağını umar.

Halkına zorba ve adaletsiz davranmaları bakımından ortak noktada buluşan Abdi Ağa ve Wenzel von Tronka, olayların seyrinde üstlendikleri rolleri bakımından farklıdır. İşlerini emri altındaki insanlara yaptıran ve detaylarıyla çok fazla ilgilenmeyen Wenzel von Tronka’nın Abdi Ağaya göre pasif bir tutumu vardır. Zira Wenzel von Tronka’nın Kohlhaas’ın atlarını beğenmek ve fiyatlarını fazla bulmak dışında atların akıbeti hakkında yaptığı doğrudan bir iş ve emir yoktur. Atların çalıştırılıp zayıf düşürülmesi, Kohlhaas’ın uşağı Herse’nin şatodan kovulması gibi hikâyede düğüm noktası oluşturan olaylarda fiilen Kâhyanın müdahalesi vardır.

Abdi Ağa ve Wenzel von Tronka’nın bu tutumlarının sebepleri, kişisel özelliklerinin etkisinden kaynaklanabileceği gibi edindikleri sosyal ayrıcalığın kurumsallaşmış bir zemine oturup oturmaması ile de alakalı değerlendirilebilir. Zira Türk toplumunda ayrıcalıklı sınıfın sosyal statüsü, Almanya’da olduğu gibi resmiyet kazanmamıştır. Türkiye’de Ağalık sistemi Osmanlı’nın zayıflaması ve çökmesinden sonra meydana gelen devletin otorite boşluğundan ortaya çıkmış, keyfi ve yazıya geçirilmemiş sözlü kanunlara göre devam eden ve devam edilmesine göz yumulan gayri resmi bir kurum olarak belirmektedir. Feodalitenin Avrupa’yı inşa ettiği (Ülgen 2010: 4) düşüncesinden hareket edildiğinde, toprak efendisi Wenzel von Tronka’nın sosyal güvencesinin Abdi Ağaya göre daha sağlam olduğu durumu ortaya çıkar. Dolayısıyla Abdi Ağanın kendisine isyan eden *İnce Memed*’i dağlarda karış karış aramasındaki gerekçesi, kendisine karşı oluşan tehdidi bizzat bertaraf etme zorunluluğu hissetmesinden ileri

gelmektedir. Wenzel von Tronka'nın Abdi Ağaya göre rahat davranışları, resmiyet kazanmış konumundan başka daha yüksek makamlarda akrabalarının olmasından da kaynaklanmaktadır.

Abdi Ağa ve Wenzel von Tronka'nın en önemli ortak yanları, düşmanları tarafından sıkıştırıldıkları zaman kaçmaları ve kaçışlarında da oldukça başarılı olmalarıdır. Her ikisi de onlara başkaldıran kişilerce kuşatılmış ve buldukları yer ateşe verilmiştir. Ateşe verilen yerlerde birçok masum kişinin ölmesine karşın bu iki karakter de hiç zarar görmeden kaçabilmişlerdir. Güçlüken ne kadar zorba ve umursamaz iseler güç ellerinden gidince de o derece korkak olmaları bakımından Abdi Ağa ve von Tronka birbirlerine oldukça benzemektedir. İnce Memed'e izini kaybettirmek için sürekli yer değiştiren Abdi Ağa gibi Wenzel von Tronka da Kohlhaas tarafından arkasında bir orduyla onu aranmasına rağmen bulunamamıştır. Ayrıca her iki karakterde de korkak kişiliklerinin bir neticesi olarak kendinden daha güçlü birine sığınma ihtiyacı vardır. Abdi Ağa, kendinden daha güçlü bir ağaya kendisinin de ona bazı illegal işlerinde yardım etmesi karşılığında sığınırken, Wenzel von Tronka'ya aynı soyadı taşıyan akrabaları tarafından kendi isimlerinin lekelenmesine engel olmak için yardım edilmiştir.

Akıbetlerine bakıldığında ise intikam alınan kişiler olarak yine ortaktırlar. Her iki soyludan da düşmanları öçlerini kendi istekleri doğrultusunda alabilmişlerdir. Kanun ve nizamın ağadan ve zenginden yana işlediğinin görüldüğü, devlet ve hükümetin ağayı kayırdığını anladığımız *İnce Memed*'de Memed'in zaten Kohlhaas gibi kanuna başvurma niyetinden söz edilmez. Memed'in yegâne amacı Abdi Ağadan insanları kurtarmaktır ve buna eserin sonunda ulaşarak Abdi Ağayı öldürerek ona cezasını vermiş olur. Kohlhaas, Memed'e göre ilk başlarda uyumlu bir vatandaş örneği sergileyerek kanun yoluyla hakkını almak ister, alamayınca uyarır ve uyarısı da dikkate alınmayınca Memed ile aynı yönteme başvurur. Soyluyu öldürerek cezalandırma niyetinde olsa da Kohlhaas'a intikam, aynı yolla verilmemiştir, zira Kohlhaas, hakkını nasıl aramaya başladıysa araya giren birçok kanunsuz olaya rağmen yine hakkını devlet eliyle alabilmiştir. Yani Wenzel von Tronka, Abdi Ağa gibi öldürülerek değil, sebep olduğu tahribatı telafi ettirilerek cezalandırılmıştır.

Abdi Ağa ve Wenzel von Tronka'ya göre daha ayrıcalıklı ve nüfuslu kişiler, Ali Safa Bey ve Saksonya Elektör Prensidir. Bu iki karakterin aralarındaki en temel benzerlik kendilerine başvuran suçlulara yardım etmeleridir. Her iki eserin de sonlarına doğru etkin rollerinden bahsedebileceğimiz Ali Safa Bey ve Saksonya Elektör Prensi, toplumsal düzenlerin farklılıkları gereği aynı sosyal statüde değildirler, ancak işlevsel yönlerinde benzerlikler belirgindir. Krala yakın bir pozisyona sahip Saksonya Elektör Prensi siyasi gücü ile ve Hukuk Fakültesi okumuş bir Ağa olarak karşımıza çıkan Ali Safa Bey, maddi varlığı bakımından daha güçlü karakterlerdir. Maruz kaldıkları haksızlıkla mücadele eden ana karakterlere dolaylı olarak zarar veren kişiler olmalarıyla yine ortak özelliklere sahiptirler. Ali Safa Bey, başka eşkıyaları Memed'e musallat ederek onu etkisiz hale getirmeye çalışırken Elektör Prens, Kohlhaas'ı hukuk mücadelesinde yenmeye çalışır.

Ali Safa Bey'in Memed'le mücadelesi, Abdi Ağayla yaptığı anlaşmanın gereği olarak başlamıştır. Saksonya Elektör Prensini Kohlhaas'ı durdurma girişimi ise, Wenzel von Tronka'nın yakınlarının isteğiyle başlamışken daha sonra farklı bir boyuta taşınmıştır. Buna göre Prens Kohlhaas'ın Çingene bir kadından aldığı kehanet içerikli bir pusulanın Saksonyanın kaderini belirleyeceğine yönelik inancı, onun Kohlhaas'ın peşine düşmesinde asıl etkidir. Böylece Prens Kohlhaas'la teması, edilgenlikten kendisini doğrudan ilgilendiren

kehânetin peşinden gitmesiyle etken bir duruma gelmiştir. Zira Kohlhaas'ın eserin sonunda içinin rahat bir şekilde ölmesi ve Prens'in yaşamasına rağmen ıstıraba maruz bırakılarak Kohlhaas karşısında mağlup bırakılması, Kohlhaas'ın bütün mücadelesinin Prens'in şahsında zafere ulaştığını hissettirir.

Sonuç

Sanatı ve sanatçıyı topluma ışık tutan ayna olarak gören ve sanatı toplumdan bağımsız düşünmediğini açıklayan Yaşar Kemal'in aksine Heinrich von Kleist sanatı sanatçının düşüncelerinin dışı vurumu olarak icra etmiştir. Hiçbir zaman popülaritesini yitirmeyecek olan sanatın ve sanatçının ne olduğu ve neye hizmet ettiği sorusu (Balkır 2020: 32), her iki yazar tarafından bu bağlamda farklı değerlendirilmiştir. "Para için kitap yazmak mı, benden uzak olsun" (Zweig 2012: 40) sözleri Kleist'in idealist çizgide kaldığının en belirgin ifadesidir. Kleist'in yapıtları ile kendi biyografisi arasında doğrudan bir bağ bulunmaz (Ünal 1996: 19), ancak eserleri, direk bağlantılardan arınmış olsa da aslında Kleist eserlerinde heyecanını, hırsını, maruz kaldığı ikilemleri, üzüntüleri ve ideallerini anlatmıştır (Ünal 2006: 16).

Sanat anlayışları ve eserlerinde seçtikleri konuların nitelikleri birbirinden oldukça farklı olmasına rağmen, *İnce Memed* ve *Michael Kohlhaas*'ta işlenen olayların neden sonuç ilişkileri bakımından birbirine oldukça benzediği dikkat çekmektedir. Ayrıcalıklı sınıfların varlığının toplum huzurunu tehdit eden bir durumu ortaya çıkarması, evrensel bir problemi vurgulamaktadır.

Toprağa dayalı toplumsal yapılanmalar, insanlığın topraktan geçimini sağlamasının başlangıcına kadar götürülebilir. Toprak, ona duyulan ihtiyacın derecesiyle doğru orantılı olarak önemini devam ettirmiştir. Buna göre kurulan devletlerde tarımın önemli ölçüde geçim kaynağı olmasıyla toprak da güç göstergesi olagelmıştır.

Yaşar Kemal'in *İnce Memed*'i ile Heinrich von Kleist'in *Michael Kohlhaas*'ında başkahramanın başına gelen olaylardaki kilit isimler, soylu diye niteleyeceğimiz kendisini toplum içinde ayrıcalıklı bir konumda gören kişilerdir ve onların eylemleri olayların seyrinde önemli ölçüde etkili olmuştur.

Ait olduğu toplum içinde önemli bir konuma sahip kişilerin, ayrıcalıklı oluşlarını kendi menfaatlerini koruma ve çoğaltmak için kullanmaları, görevlerini kötüye kullanmak anlamına gelir. Kâinatdaki kozmik dengeye⁷ aykırı bir durum olarak değerlendirdiğimiz bu çelişkili durum, güçlü ve otoriter kimliklerine rağmen zor durum karşısında korkaklaşan Abdi Ağa ve Wenzel von Tronka karakterlerinde ete kemiğe bürünmüştür. Zira her iki kahraman da düşmanı ile yüzleşmekten oldukça çekinmekte ve onun gazabından korunmak için hep kaçmaktadır.

Evrendeki kurulu denge, insan elinin tahribatından uzak kaldığı sürece uyum ve ahenk içerisinde varlığını devam ettirecek şekilde var edilmiştir. Genel denge kanunu, yalnız cansız ve fiziki varlık bağlamında değerlendirilmez, bu durum aynı zamanda kimyevi ve ruhi münasebetleri de kapsamaktadır. Yani her var olan şeye hak ettiğini, her hak sahibine de hakkını

⁷ Oruç, Ayşe Betül (2018): Ayetler Bağlamında Âlemin Yaratılışındaki Denge. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 18(2), 527-548.

vermek suretiyle âlemdeki işlerin düzenli ve doğru hareket etmesi sağlandığı (Işık 2014: 90) anlaşılmaktadır. Bu bağlamda güçlü kişinin güçsüz kişilere zorba davranması, evrende kurulan dengeye muhalefet etmek demektir ki zaten her iki eserde de bunu yapanlar sebep oldukları suç ölçüsünde cezalandırılarak ilahi adalet sağlanmaya çalışılmıştır.


Kaynakça

- Aytaç, Gürsel** (2016): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Doğubatu Yayınları.
- Balkır, Sedat** (2020): Sanat-Sanatçı Ve Bir Meta Nesnesi Olarak Sanat Eseri. *Journal of Arts*, 3, Sayı 1, 31-44.
- Ernas, Betül** (2017): Osmanlı'da Halkın Refahı için Uygulanan Sistem: Narh. *Akademik Kaynak*, 1-5.
- Işık, Gülcan / Börekçi, Oğuzhan / Ülkü, Ayşe / Göze Erdemir, Filiz** (2022): Ağalık Düzeninin Kültürel Ürünlerde Eleştirisi. *Gazi Türkiyat* 30 (2022), 13-36.
- Işık, Şemsettin** (2014): Rahman Suresi 7-9. Ayetler Çerçevesinde Kozmik Denge. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, Sayı 6, 83-94.
- Karademir, Zafer** (2011): Sivas Ağa Sınıfının Sosyo-Ekonomik Durumuna Dair Bir İnceleme (1780-1831). *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 183-210.
- Karataş, Mehmet** (2006): 18-19. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nde Bazı Müsadere Uygulamaları. *Otam Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 19, 219-237.
- Kleist, Heinrich von** (2017): *Michael Kohlhaas Eski bir Vakayinameden*. Çev. Bilge Uğurlar/ Türkis Noyan. İstanbul. Can Yayınları.
- Oruç, Ayşe Betül** (2018): Ayetler Bağlamında Âlemin Yaratılışındaki Denge. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18, 527-548.
- Öksüz, Enis** (2011): Feodal Düzen ve Sosyal Değişmeler. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 81-92.
- Özcan, Mehmet Emin** (2001): Karşılaşma/ Karşılaştırma: Komparatistik Zihniyetin Doğuşu. *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*, 6-8 Aralık, 364-371.
- Salihoğlu, Hüseyin** (1993): *Alman Kültür Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sevim, Acar** (2013): Heinrich von Kleist'da Alman Birliği Fikri. *Diyalog* 2, 1-15.
- Ülgen, Pınar** (2001): Ortaçağ Avrupa'sında Feodal Sisteme Genel Bir Bakış. *Mukaddime*, 1, 1-18.
- Ünal, Arif** (1996): *Nuvelci Yönüyle Heinrich von Kleist*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Ünal, Arif** (2006): *Dramcı Yönüyle Heinrich von Kleist*. İstanbul: NKM.
- Yalçın, Enes** (2019): Toplumsal Tabakalaşma Sistemlerinin Genel İncelemesi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, Cilt: 8 Yıl: 8 Sayı: 20, 158-179.
- Yaşar, Kemal** (2016): *İnce Memed* 1-2-3-4. İstanbul. 3. Baskı. YKY Yayınları.
- Yılmaz, Selbin** (2020): Aydınlanmacı Öznenin Varoluş Problemi: Kant ve Kleist. *Mülkiye Dergisi*, 44, 131-164.
- Zweig, Stefan** (2012): *Kendileri İle Savaşanlar Kleist, Nietzsche, Hölderlin*. Çev. Gürsel Aytaç. Ankara. 6. Baskı. Doğubatu Yayınları.

Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* Adlı Eserinde Otorite Tipleri¹

Burcu Öztürk , Edirne



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312759>

Öz

Alman sosyolog Max Weber otorite tiplerini geleneksel, karizmatik ve yasal otoriter tip olarak üç kategoriye ayırmıştır. Bu otoriter lider tipleri yazınsal metin örneği olan okul romanlarında öğretmen karakterler tarafından temsil edilmiştir. Okul romanlarında bu otoriter tiplerin daha net anlaşılabilmesi için değişen hükümet sistemi dönemleri tercih edilmiş ve yeni sistemle ne gibi farklılıklar ortaya çıkardığı aktarılmaya çalışılmıştır. Yeni bir eğitim sisteminin başladığı II. Wilhelm döneminde de Almanya'da benzer bir şekilde otoriter öğretmen tiplerinin var olduğu tespit edilmiştir. Bu olgudan yola çıkarak çalışmada Alman yazınının önemli yazarlarından olan Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* (1906) adlı eserindeki eğitim sistemi eleştirisi, eserde yer alan otorite tipleri bakımından incelenmiştir. Araştırma sürecinde metne bağlı ve yorum bilimine dayalı inceleme yöntemlerine başvurulmuştur. İnceleme sonucunda karizmatik ve geleneksel otoriter tiplerin tespit edildiği bu eserde, II. Wilhelm dönemindeki eğitim sistemine yönelik eleştiriler de ortaya çıkartılmıştır. Bu vesileyle çalışmanın özellikle o dönemdeki eğitim sorunsalı üzerine yapılacak çalışmalara bir rehber olması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma, Türkiye'de de yaşanan benzer durumların okul romanlarına nasıl yansıdığına ortaya çıkartılması açısından da örnek teşkil etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Max Weber, Otorite, Okul Romanı, Eğitim, Öğretmen.

Abstract

Types of Authority in Hermann Hesse's Unterm Rad

The German sociologist Max Weber divided the types of authority into three categories: traditional, charismatic and legal authoritarian types. These authoritarian leader types are represented by teacher characters in school novels/ campus novels, which are examples of literary texts. In order to understand these authoritarian types in school novels better, the periods of changing government systems were preferred and it was tried to convey what kind of differences they revealed with the new system. In the Wilhelm II period, when a new education system started in Germany, it was determined that there were authoritarian teacher types in a similar way. Based on this fact, the criticism of the education system, examples of authority and reflected authoritarian teacher types were examined in the work *Unterm Rad* (1906) by Hermann Hesse, one of the important writers of German literature. Werkimmanent and

Einsendedatum: 01.02.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2023

¹ Bu makale; Burcu Öztürk tarafından Trakya Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında Doç. Dr. Onur Kemal Bazarkaya danışmanlığında hazırlanan *Eğitimde Otorite ve İzdüşümü: Alman ve Türk Yazını Okul Romanlarının Karşılaştırılması* başlıklı yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

hermeneutic methods were adopted for the purpose of this paper. In this work, in which charismatic and traditional authoritarian types were determined as a result of the examination, criticisms of the education system in the Wilhelm II period were also revealed. In this way, it is aimed that the study will be a guide for the studies to be carried out on the educational problems of that period. In addition, this study is also an example in terms of revealing how similar situations experienced in Turkey are handled in school novels.

Keywords: *Max Weber, authority, school novels, education, teacher.*

EXTENDED ABSTRACT

This article focuses on the effects of education-school system at the beginning of the 1900s (1906) in the novel *Unterm Rad* of Hermann Hesse. This study consists three parts. In the first part, it is explained the meaning of authority. Since the German sociologist Max Weber, who is known as a founder of modern sociology, divided the authority types into the categories of traditional authority, charismatic authority and legal authority. In the second part, it is shown the historical situation of Germany so that the aim of the novel, *Unterm Rad*, and the atmosphere in these years, 1900s, would be understandable. In the third part of the study, the abstract of the novel and the feature of the characters are summarized. And then the reflected authority types in this novel were explained with examples and reasons. Therefore, this paper attempts to indicate the ongoing changes in the education system as of the earlier years of new government. As this novel explained the years, which were begun with Wilhelm II the changes oversome rules such as teaching practice overwhelmingly focus on topics including military service, love of country, jingoism, religionas underlined by Wilhelm II: "The students have to live only for their country and they have to do their best for this situation."

This book is published by Suhrkamp Verlag and it explains the story of a teenager, whose name is Hans Giebenrath. His mother died and that's why he lives with his father. Joseph Giebenrath, Hans' father, wants to see his son's excellent success. For example, if Hans Giebenrath fails in the seminary exam, he wouldn't go to high school. It shows the charismatic authority and patriarchalism at home. Hans passes the exam as a second successful student and there is a wonderful atmosphere not only in his village but also in his school. At seminary he hasn't got a personal development, he notices the same topics and monotony. So the reader feels the century of II. Wilhelm.

The close friendship of Hans Giebenrath is with Hermann Hellner. But Hellner is the opposite character of Hans. He loves art, poetry, literature and he doesn't accept the rules of the teacher. He only wants to learn new topics and lives with freedom. After the expelling of Heilner from the seminary, Hans feels himself alone and he doesn't continue to do his homework, he doesn't answer the questions of teachers etc. As a consequence, it begins the mental illness of Hans Giebenrath and the school management decides to send him off. Until this situation, the reader feels the authority in school and learns the characteristics of charismatic authority. So it shows the meaning of legal authority and man begins to think the new situations with legal authority. For example: What are the differences between two authority types? What would be change, if they would use the legal authority in school? Would be a great change in society? etc. At the end of the novel, Hans Giebenrath begins to work as a worker with his old friends from high school. But this life is too tiring for him, while he knows only the books, pencils and education. One day he and his friends get drunk and in the morning of this day his dead body was found in the river. But nobody knows, if it is a suicide or an accident. It shows the negative effects of authority. So man can say that the false authority brings a die. It means that the authority effects the life of people.

At the end of the study, it is summarized the characteristics of authority types, the perspectives of characters in novel and criticism against the education system. It is tried to be explained the rules of Wilhelm II, the reform of education, the behaviors of society against the new government. How could be literature used in foreign language lessons, which activities could be preferred in a novel etc. are mentioned as suggestions.

Giriş

Sosyal bir süreç olan eğitim antik zamanlardan beri var olmuş, yeni bilgilerin, yeniliklerin kişiye öğretildiği ve sonucunda bireyde sosyal yeterlilik ve bireysel gelişmeler şeklinde davranış değişikliği yaratması beklenen bir döngüdür (Büyükkaragöz vd. 1997: 2-3). Yeniliklerin büyük çoğunluğu eğitim ile elde edildiği için eğitimin insan üzerinde büyük bir etkisi vardır. Zira eğitim bireyin üretken hâle gelmesini, toplumsallaşmasını, bireyselleşmesini ve kültür sahibi olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca eğitim bireylerin gerekli bilgi, birikim, yetenek ve değerlerle donatılarak farklı yaşam tarzlarının gelişmesini sağlarken diğer yandan da bir neslin değerlerinin, dilinin ve gelişimlerinin diğer nesle miras kalmasını mümkün kılarak topluma da katkı sunmaktadır (akt. Kovbasyuk/ Blessinger 2013). Bu nedenle antik çağlardan günümüze kadar yalnızca eğitimden değil, aynı zamanda da otorite kavramından söz etmek mümkündür. Çünkü bürokratik sistem başta olmak üzere eğitim hayatında da karşısındakinden daha güçlü olan kişi birtakım kuralları koyar ya da bireylere karşı yaptırımlarda bulunur. Dolayısıyla otorite olgusunun başta devletler olmak üzere muhtarlıklara kadar her toplumda, kültürde, grupta uygulandığı söylenebilir.

Hükümet sistemi değiştikçe ya da baştaki liderler değiştikçe eğitim sisteminde de bazı yeniliklere gidilmektedir, çünkü kurulan yeni düzen bazı değişiklikler yapmak istemekte ve bunları eğitim alanında da uygulamaya çalışmaktadır. Bu durum dünyada da kabul görmüş ve eğitimin siyaset tarafından etkilendiği Claudia Solzbacher tarafından da ifade edilmiştir. Solzbacher'e göre eğitim siyaseti yansıtmakta ve bu durum eğitimin bir parçası olarak sistemlerde yer almaktadır (1994: 214). Dolayısıyla siyasetin tamamen eğitimi etkilemediğinden bahsetmek bu noktada doğru olmayacaktır. Alman tarihine bakıldığında zaman bunun örneklerine rastlandığını söylemek mümkündür. Örneğin Agnes Blänsdorf, Weimar döneminde kitapların basımını ve tedarikini sağlayan yayınevlerinin, işlerini ve kitapları yeni hükümet ve rejimin idealleri doğrultusunda tekrar gözden geçirdiklerini ve yeniden tasarladıklarını ileri sürmektedir (2004: 305). Bu ifadeden yola çıkarak her toplumda ve her ülkede ders kitaplarının yönetime, bulunulan çağa ya da geçilen yeni sisteme göre değiştiği söylenebilir. Alman tarihi ele alındığında Wilhelm döneminin ders kitaplarında Kayzer'in, nasyonal sosyalist sisteme geçildiği zaman ise Hitler'in öne çıktığından bahsedilebilir². Bu nedenle yönetime gelen kişi kendi prensipleri doğrultusunda rejimin etkilerini eğitime kadar yansıtabilmekte ve müfredatta yapılan değişikliklerle bunu bir şekilde uygulamaktadır.

Bu çalışmanın ana temelini Max Weber'in üçe ayırmış olduğu otorite tipleri oluşturacaktır. Böylece incelenecek olan eserde değişen hükümet sistemi aracılığıyla nasıl yenilikler yapıldığı ve otorite türlerinin eserde nasıl yansıdığı tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu nedenle çalışmanın ana teması otorite ve söz konusu eserdeki izdüşümleri olacaktır. Çalışmada Alman yazınından Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* (1906) adlı eseri tercih edilmiş ve bu esnada eserdeki yeni hükümet sistemi

² Bkz. Bazarkaya, Onur Kemal (2016): Das ist eine Eiche: Zur Fibelstruktur in Hanns-Josef Ortheils Die Erfindung des Lebens. Asutay, Hikmet (Hg.): *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü*. 1. Cilt. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları, 562-568.

yansımalarının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle eserde öğretmenler tarafından hangi otorite tiplerinin temsil edildiği ve sistem değişikliğinin öğrenciler üzerinde nasıl etkilerinin olduğunun gösterilmesi hedeflenmiştir. Yazınsal metinler genel itibarıyla kurgudan oluşsa da dönemi yaşayan yazarlar tarafından kurgunun içerisine gerçekliğin de eklendiği temel alınmış, geleneksel eğitim modeli vurgulanarak döneme yönelik bir eleştiri yapılmış ve çalışmanın daha da zenginleşmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümü olan kuramsal bölümde otorite olgusunun ne anlama geldiği farklı kaynaklar kullanılarak tanımlanacak ve genel bilgi verilecektir. Ardından Max Weber tarafından üçe ayrılan otorite türlerinin neler olduğu aktarılacak ve bu türleri birbirinden ayıran özelliklerin neler olduğu tanımlamalar aracılığıyla vurgulanacaktır. Böylece çalışmanın ana hatları oluşturulacak ve incelenecek eserdeki temsillerin hangi otorite türüne ait oldukları temellendirilebilecektir. Çalışmanın uygulama bölümünü oluşturacak olan eser ise II. Wilhelm döneminden (1888-1918) izler taşıyan *Unterm Rad* (1906) olacaktır. Bu bölümde de kısaca eser özeti aktarılacak ve hangi otorite türlerinin bu eserde yer aldığı sebepleriyle açıklanacaktır.

Çalışmanın sonuç bölümünde ise elde edilen veriler ışığında otoritenin aile içinde de bulunduğu, daha sonra toplum ve bürokrasi aracılığıyla hayatın her alanında farklı bir şekilde bürünerek yer aldığı vurgulanacaktır. Ayrıca okulda öğretmenler tarafından uygulanan otoriter sistemin öğrencilerin hayatlarını nasıl etkilediği vurgulanacak, eserdeki en uygun otoriter öğretmen tipinin hangisi olduğu aktarılacaktır.

Otorite

Birçok farklı tanımlanan otorite kavramı, genel olarak bireylerin rollerine göre kendilerine atfedilmiş meşru güç ya da bireyde emir verme hakkı oluştururken, aynı zamanda da itaat ettirme gücü bulunmasını sağlayan olgu olarak tanımlanmıştır (Mankan 2022: 9-10). Gücün kaynağını oluşturan otorite, yöneticiye organizasyon tarafından verilen emir verme hakkı tanınması, itaat ettirme gücüne sahip olması ve isteklerinin yerine getirilmesini bekleme hakkı tanıyan bir olgu olarak da nitelendirilmektedir (Aslan 2013).

Otorite kavramsal olarak toplum tarafından kabul edilmiş, belirli hizmetler nedeniyle ortaya çıkan düşünce sistemi olarak nitelendirilmiştir (Rosenthal/ Yudin 1967: 38). Buradan hareketle toplumun var olan güce itaat etmesi şeklinde bir sonuç elde etmek mümkündür. Bir başka tanıma göreyse otorite “fiziksel güç kullanma yetkisidir. Herhangi birine karşı isteğinin tersine bir şeyler yaptırabilme yetkisidir” (Bahar 2009: 222). Locke da bu durumdan yola çıkarak iktidarın yani yönetimin mülkiyet haklarını koruduğunu ileri sürerek toplumsal hayatı ve var olan düzeni bozmadığı sürece otorite kavramından söz etmenin doğru olduğunu savunmuştur (akt. Güneş 2019: 120).

Alman sosyolog Max Weber ise otoriteyi temelde meşruluğu esas alan, verilen emir ya da beklenen davranışın karşındaki kişide itaat etme durumunu ortaya çıkardığı bir olgu olarak tanımlamıştır. Emri veren kurum ya da bireye karşı gönüllü olarak itaat ediliyorsa bu durumu otoritenin gücü olarak yorumlamış; ancak bireylere karşı zorlama

söz konusu olduğunda, yöneticilerin ya da davranış değişikliği bekleyen bireyin meşruiyetten uzak olduğunu ifade etmiştir (Weber 2006a: 32). Dolayısıyla otorite hem toplumsal meşruiyeti hem de hukuksal yönetim hakkını içermektedir (Weber 2006b: 110). Bir diğer ifadeyle Weber için otoritedeki esas ölçüt, boyun eğen ve itaat bekleyen kişi arasındaki gönüllülük durumudur. Max Weber bu ayırmadan yola çıkarak otoriteyi geleneksel otorite, karizmatik otorite ve yasal otorite olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmıştır (Poggi 2002: 123).

Weber'in Otorite Çeşitleri

Max Weber'in farklı nitelikleri temel alarak üç kategoriye ayırdığı otorite türleri, farklı lider özelliklerine sahiptir. Bu lider tipleri belirli şartlar altında bulunmak isteyen, iktidarla ya da iktidar çevresiyle bağlantıları olan tiplerin ne gibi sebeplerle bu kategoriye dâhil olduklarını betimleyen tipleri temsil etmektedir (Lukes 2006: 932-933). Dolayısıyla bu lider tiplerinin yönetimi ele alış şekillerine göre bir ayırım yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Kısaca, lider hangi özelliği ile yönetimdeyse ya da ailede hangi özelliği ile dikkat çekiyorsa otorite tipi olarak da o sınıflandırmaya ait olmaktadır. Kavramların daha net anlaşılması için çalışmanın devamında lider tiplerinin özellikleri alt başlıklar hâlinde açıklanacak ve detaylı bilgi verilecektir.

Geleneksel Otorite

En geniş tanımıyla gelenek; toplum ya da topluluklarda bir kuşaktan diğerine aktarılan töre, bilgi, davranış, yaşantı biçimi ve alışkanlıkların bütünüdür. Sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılan gelenekler, toplumsal yaşamın düzenlenmesinde büyük bir öneme sahiptir (Kahveci 2019). Gelenekler daha çok aile üzerinde etkilidir ve kuşaktan kuşağa da bunlar aktararak ataların o zaman sahip oldukları değerlerin unutulmaması amaçlanmaktadır.

Max Weber'in ortaya çıkardığı ilk otorite türü olan geleneksel otorite de bu felsefeden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Çünkü geleneksel otoritede çok uzun yıllardır uygulanan ve unutulmaması için çabalanan kuralların kutsal olduğuna inanılır ve bu kuralların geçerliliğini yitirmediği fikri savunulur (Weber 2011: 341). Bu otorite türü daha çok modern öncesi dönemde çokça tercih edilen bir sistem olmuştur. Gerek toplumun yönetilmesinde gerek ailede geleneksel otorite kurallarının uygulanmasında herhangi bir sorun olduğu düşünülmemiştir. Çünkü ataların bilgi birikiminden yola çıkılarak belirlenen kuralların yanlış olma ihtimali bile değerlendirilmemiş ve kutsal olduğu konusunda bir inanç oluşmuştur.

Bireyin geleneksel konumu nedeniyle var olan bu otorite türü, Anthony Giddens tarafından farklı bir siyasal yapı şeklinde yorumlanmıştır (1996: 47). Çünkü geleneksel otoriteye bağlı olan ve bu şekilde yönetilmeyi tercih eden toplumlarda lider kişi efendi konumundadır. Dolayısıyla onun sözünden dışarı çıkılmaz; çünkü toplum için örf, âdet ve geleneklere bağlılıktan uzaklaşmamak gerekmektedir.

Karizmatik Otorite

Weber'in oluşturduğu ikinci otorite türü ise karizmatik otoritedir. Yunanca "Tanrı'nın lütfü" olarak tanımlanan karizmatik kelimesi, Max Weber tarafından "karizmatik otorite" şeklinde sosyolojiye kazandırılmıştır. Bu otorite türünde bir kişiyi diğer insanlardan ayıran örnek özellikleri olduğu fikri savunulmakta ve onun tarafından ortaya atılan ya da ifade edilen şeylerin değerli olduğuna inanılmaktadır (Güneş 2019: 122).

Bu otorite türünde kişinin doğuştan sahip olduğu nitelikler aracılığıyla iktidarda olduğu fikri savunulmaktadır. Özellikle toplumun içinde bulunduğu bir çıkmaz anında onlara yardımcı olan, kurtulmalarını sağlayan ve kendilerine yol gösteren bir lider bu otorite türünde yer almaktadır (Gerek 2004: 35). Dolayısıyla toplum için bu tarz liderler kutsal olarak kabul edilmiştir. Geleneksel otorite ile kıyaslandığı zaman burada bağlı bulunan kurallar bütünü bulunmamaktadır. Aksine, insanların liderin farklı olduğuna ve üstün özellikleri olduğuna dair inançları vardır. Celep tarafından bu tarz liderlerin özellikleri aşırı özgüven, etkileyici/ baskın olma ve ikna kabiliyetinin yüksek olması şeklinde açıklanmıştır (akt. Seyrek 2020: 37). Kısaca, karizmatik liderle toplum arasındaki ilişkide herhangi bir kural ya da bağlı olunması gereken sözlü ifadeler yer almamaktadır. Bu otorite türünün temelinde karşıdaki lider kişiye yönelik inanç dikkat çekmektedir (Cengiz 2018: 25).

Yasal Otorite

Weber'in son otorite türü olan yasal otoritede liderin başa gelmesi için bir seçim söz konusudur, uygulanan yöntemlerin mantığa dayalı sebepleri bulunmaktadır ve daha önceki gibi geleneklere, yıllardır süregelen inançlara dayalı bir yaklaşıma değil, hukuka inanç vardır. Diğer iki otorite türüyle kıyaslandığı zaman gerek yönetimde gerek eserde incelenecek olan öğretmen tiplerinde yasal otoritenin en doğru ve en uygun olduğu ifade edilmiştir (Aslan 2013: 79).

Bir diğer ismi bürokratik otorite olan yasal otorite -yani devlet- yönetimde yazılı hukuku temel almaktadır (Joyce 2011: 285). Bu otorite türünün en belirgin özelliği resmî olması ve kişiselleştirilmeden uzak olmasıdır. Dolayısıyla yasanın objektif olması ve ona karşı duyulan bir güven söz konusudur. Yasalara uygun bir şekilde gelen liderin yasaları temel alarak bireyleri kanuna itaat ettirmesi söz konusudur. Geleneklere bağlılık, en yaşlı kişinin söylediklerine itaat ya da liderin doğuştan bazı özelliklere sahip olduğu gibi bir inanç söz konusu değildir.

İdeal olduğu düşünülen bu otorite türünde görevlilerin sergileyecekleri davranışlar daha önceden yasalar tarafından belirlenmiştir. Bu nedenle uygulamada herhangi bir keyfilik ya da duygusal davranış söz konusu değildir. Meşruiyetin kaynağı yasalar olan bu otorite türünde yasaların objektifliğine güven duyulur ve bu yasalara önem verilir (Nişancı 2020). Yapılan bilimsel devrimler nedeniyle ortaya çıkan aydınlanma sonucu lidere değil yasalara itaat vardır ve yasalarla belirlenmiş akılcı bir yönetim temeldedir (Dağıstan 2022: 69).

Almanya ve II. Kaiserreich Döneminin Tarihsel ve Toplumsal Panoraması

Almanya’da II. Wilhelm döneminde kültürel, toplumsal ve ekonomik değişimler yaşanmıştır. 1888 yılında yönetime gelen II. Wilhelm ile hükûmet sistemi değişmiş ve bu yeniliklerin yapılması normal karşılanmıştır. Kendisi imparatorluğu kurmuş, uzun yıllardır Almanların sahip olduğu hayalleri ve özlemleri gerçekleştirdiğini ifade etmiştir (Varendorff 2006: 12-13). Kendisini diğer insanlardan üstün görme yaklaşımı nedeniyle sürekli halk üzerinde hâkimiyet kurma çabaları olmuştur. Karakter yapısı olarak ne istediğini bilen, kendinden emin ve iradeli biri olarak yönetimin başında bulunmuştur (Kohut 1991: 83). Bireysel özellikleri düşünüldüğü zaman örnek gösterilen biri olduğu dikkat çekmektedir, söz konusu durum da Retallack tarafından otoriter liderin etkileyebileceği bir toplum için zemin hazırlanması şeklinde yorumlanmıştır (1996: 106). Özellikle etkili hitap etme yeteneği sayesinde toplum üzerinde kuralların ya da yasaların daha çabuk kabul görmesini sağlamıştır.

Değişen hükûmet sistemi nedeniyle ortaya çıkan yeni bakış açısı; toplumun sahip olduğu günlük yaşam şartları, Kaiserreich’taki günlük hayatın sahip olduğu yapı, hiyerarşi ve otoriteye itaat üzerinde etkili olmuştur. Yaşanan durum da yalnızca toplum ve hükûmette değil, aynı zamanda okul sistemi üzerinde de etkisini göstermiştir. Eğitimciler kendilerini diğer insanlardan üstün görme ve emperyalist olmanın yanı sıra, aşırı milliyetçi olmuşlardır.

Yeni başlayan Wilhelm dönemi, toplum ve eğitim kavramları üzerinde değişiklikler olmasına sebep olmuştur. Söz konusu dönemde irrasyonalizm, eğitim ve toplum kavramlarını oldukça etkilemiştir. Böylece eğitimciler kendilerini ırklarının en büyük savunucuları şeklinde nitelendirmiş ve milliyetçilik yaparak öğrencilerin millî duygularının daha da güçlendirilmesini sağlamaya çalışmışlardır. II. Wilhelm’in getirmiş olduğu yeni bakış açısıyla jingoizmin³ gereklerinin uygulanması hedeflenmiş ve bunun için de okul bir araç olarak görülmüştür. Özellikle lisede kimlik oluşumu tamamlanmak üzere olan öğrencilerin karakter gelişimleri için tarih ve coğrafya derslerinin daha çok üzerinde durulması ve böylece öğrencilerin ülkenin kültür ve mirasını daha iyi öğrenmesi hedeflenmiştir (Pine 2010).

Otorite yanlısı olan ve yönettiği kişilere baskı yapmaktan çekinmeyen II. Wilhelm’in eğitim ve öğretim konusuna çok önem verdiği dikkat çekmektedir, çünkü öğretmenleri otoritenin birer aracı olarak görmüş ve sosyalist düşüncelerin ancak onlar aracılığıyla engellenebileceğine inanmıştır. Onun için vatan ve dini konular her zaman için ön planda olmuştur. Wilhelm’in eğitimde vatan sevgisi ve ırk üstünlüğüne önem verdiği yapılan toplantılarda da dikkat çekmiştir. Bu nedenle otoritenin eğitim sisteminde de yoğun hissedildiği, eleştirilere kapalı olunduğu, milliyetçiliğin yüceltildiği bir dönemin Wilhelm ile başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin eğitim sistemiyle ilgili yapılan toplantılarda da açıkça sınıfsal çatışmalardan uzak durulması,

³ Bkz. Köster, Rudolf (2003): *Eigennamen im deutschen Wortschatz. Ein Lexikon*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

dinsel duyguların ön planda olması ve vatan sevgisinin öğrencilere işlenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Böylece millî duyguları ağır basan bir nesil yetişecek ve milletin kararlı bir üyesi olarak bu duyguları gelecek nesillere aktaracaklardır (akt. Pretzel 1921: 122).

Eğitim sisteminde Wilhelm'in öngördüğü temalar müfredata eklenmiş ve farklı bir çerçeve dışına çıkılmamıştır. Öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin farklı görüşlere sahip olmaları engellenmiştir. Böylece okul, Wilhelm Almanyasında bir egemenlik aracı olmuş ve okullar da Wilhelm tarafından belirlenen kurallara uymak zorunda kalmıştır. Ayrıca Almanca ve tarih derslerinde millî bilincin yok olmaması için vatanseverliğin canlı tutulması hedeflenmiş ve belirlenen şekillerde istenen bireyler yetiştirilmeye başlanmıştır (Kuhn 1993: 17).

Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* Adlı Eserinde Otorite Tipleri

Unterm Rad adlı eserde öğrenci olan Hans Giebenrath'ın bir buçuk yıllık okul hayatı anlatılmış ve gerek arkadaşlarıyla gerek öğretmenleriyle yaşadıkları aktarılmıştır. Babasıyla yaşayan Hans, yaşadığı yerde sevilme ve herkes tarafından çalışkan bir öğrenci olarak nitelendirilmektedir. Duyguları ön plana çıkartarak “Yeni Romantik” dönem eserlerine bir örnek veren Hesse, bu eser aracılığıyla hem okul sistemini eleştirmiş hem de yeni eğitim sisteminin eserlerde nasıl yansıdığını gösteren bir örnek oluşturmuştur.

Hans, öğretmenleri tarafından en başarılı öğrenci olarak görülmüş ve geleceği parlak olarak nitelendirilmiştir. Manastıra gireceği beklenen Hans Stuttgart'a babası ile gitmiş ve yanlış cevaplar verdiğini düşünerek sınav sonrası büyük bir endişe yaşamıştır. Her ne kadar tedirgin olsa da sınavı ikincilikle kazanmış ve kendi okulunda da büyük bir ses getirmiştir. Fakat Hans'a manastıra gitmek isteyip istemediği sorulmamış, babası ve öğretmenleri tarafından kendi yolu çizilmiştir. Bu bilgi, otorite türlerinin açıklanacağı bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.

Manastırda yatılı eğitime başlayan Hans, yaşadığı köydeki gibi en başarılı olmak istemiş ve bu nedenle daha fazla ders çalışmıştır. Fakat aşırı stres, aileden ve köyden uzak olma, ders odaklı yaşam nedeniyle Hans'ın eski çalışkanlığı yavaş yavaş kaybolmaya başlamıştır. Bu yüzden çok iyi bir öğrenci olarak okulda dikkat çeken Hans'ın artık ders çalışması beklenir olmuştur. Arkadaşlarının seviyesini yakalamak için daha fazla çalışmak zorunda kalmış, fakat okul arkadaşlarından bir tanesinin civardaki gölde cesedinin bulunması, sınıftaki en yakın arkadaşının okuldan ayrılması ile bir daha gelmemesi Hans'ın odaklanmasına engel olmuş ve onun hayatını olumsuz etkilemeye başlamıştır. Durumu fark eden okul yönetimi Hans'ı babasının yanına göndererek kendisini toparlamasını istemiştir. Babası ile de konuşmamayı tercih eden Hans, intihar etmeyi düşünmeye ve hayatını sonlandırmanın daha iyi olacağını hayal etmeye başlamıştır. Köyünden çok iyi bir eğitim için ayrılmış olmasına rağmen hayatı hiç umduğu gibi devam etmemiştir. Eski haline dönebilmesi ve sosyalleşmesi adına orada bulunan bir demircinin yanında çırak olarak çalışmaya başlamıştır.

Bir gece demircinin yanında çalışan arkadaşlarıyla dışarıya çıkmış ve birkaç bardak bira içmiştir. Sarhoş olmasına rağmen arkadaşlarının kendisini bırakmasını istememiş, tek başına eve gitmeyi tercih etmiştir. İlk kez arkadaşlarıyla dışarı çıkan Hans'ı baba Joseph sabaha kadar beklemiş; fakat Hans eve gitmemiştir. Sabah saatlerinde ırmağın içerisinde Hans'ın cansız bedeni bulunmuştur. Ama kendisi intihar mı etti ya da sarhoşluğun etkisiyle dengesini kaybedip ırmağın içerisine mi düştü sorularının yanıtı bulunamamıştır (bkz. Thomas Macho 2017). Bu ölüm ile Hans gerek aile içerisinde gerek okul hayatında yaşadığı olumsuz durumlardan kurtulmuştur.

Joseph Giebenrath

Hans'ın babası Joseph Giebenrath, bir yandan aracı olarak çalışırken diğer yandan da firma temsilciliği yapmaktadır. Kendisinin tek amacı oğlunun başarılı olmasıdır. Beklediği bu başarı için Hans'ın her dediğini yerine getirmeye çalışmakta ve onu kırmamak için çabalamaktadır. Fakat bunu yaparken kimi zaman kendi istekleri doğrultusunda Hans'ın bir yol çizmesini beklemekte ya da Hans adına kararlar vermektedir. Kendisi geleneksel otoritenin bir örneği olarak eserde yer almaktadır; çünkü devlet büyüklerine saygıyı ailesinden katı bir şekilde gördüğünden bu durumu devam ettirmektedir. Bu nedenle bürokratik sistemde bulunanların söylediklerini sorgulamadan kabul etmekte, yapılması istenen şeyi direkt uygulamakta ve yasalarına sıkı sıkıya bağlı yaşamaktadır (Hesse 2018: 9). Onun için itibar çok önemlidir. Kendisi otoriteye değer vermekte ve saygı duymaktadır (Stelzig 1988: 97).

Hans Giebenrath

Eserin ana kahramanı olan Hans, Joseph Giebenrath'ın oğludur. Her okulun bünyesinde bulunmasını istediği, çok sevilen, arkadaşlarıyla iyi iletişim kurabilen, verilen ödevleri ihmal etmeden yapan ve görevlerini aksatmayan, okulun en gözde öğrencisidir. Sırf derslerinde daha da başarılı olmak için fedakârlık yapan, odasından çıkmayarak ders çalışan, başarıya giden yolda ödevlerini ihmal etmeyerek geleceği için çabalayan Hans bilinçli bir öğrencidir.

Kendisini bu kadar derslerine vererek köyde Maulbronn Manastırını kazanan tek öğrenci olmayı başarmıştır. Sınav stresi nedeniyle kendisinin iyi bir puan alamayacağı nedeniyle korkup endişe yaşasa da ikincilikle manastıra yerleşmiştir. Okulda örnek öğrenci olarak gösterilmesinin yanı sıra önemli bir manastırı kazanan tek kişi olduğu için sürekli kendisinden bahsedilmesi, öğretmenlerinin diğer sınıflara onu örnek göstermesi pozitif bir atmosfer yaratmış ve başarının onda oluşturduğu mutluluğu hissetmiştir. Bu durum öğretmenler ve müdürün kendisiyle gurur duyması, ona büyük bir hayranlık beslemesi ile daha da vurgulanmıştır.

Yaşadığı yerde sahip olduğu başarı çizgisi manastırda düşüşe geçmiştir. Manastırda Hermann Heilner isimli bir arkadaşına karşı beslediği duygular, okul hayatında büyük olumsuzluklara sebep olmuştur. Tamamen zıt karakter olan Heilner,

sanat için çabalayan, şiir yazmaktan zevk alan, verilen ödevleri önemsemeyerek yapmayan, otoriteye boyun eğmeyen bir öğrenci olarak yer almaktadır. İkincilikle manastıra gelen Hans ise kendisiyle arkadaş olduktan sonra ödevlerini yapmamaya, derslerini dinlenmemeye, konsantre sorunu yaşamaya ve yöneltilen sorulara bile cevap vermemeye başlayan biri olmuştur. Bu arkadaşlık yalnızca duygusal anlamda değil, başarı anlamında da Hans'ın hayatını olumsuz etkilemiştir. Eğitim hayatı ortasında Heilner hiçbir şey söylemeyerek okuldan ayrılmış ve bu duruma çok üzülen Hans hastalanarak okuldan iyice soğumuştur. Durum manastır müdürü ve öğretmenler tarafından fark edildikten sonra Hans'ın babasının yanına gönderilmesi uygun bulunmuştur. Büyük bir başarı ile ayrıldığı köyüne başarısız bir öğrenci olarak dönen Hans, öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmış ve başta kendisini tanıyan arkadaşları olmak üzere birçok kişi tarafından zavallı gözüyle bakılarak dışlanmıştır. Yaşadığı bunalım, duygusal karmaşa ve düştüğü boşluk intihar etme fikrini bile aklına getirmiştir.

Hayata tutunmak zorunda olduğu için bir demircinin yanında eski arkadaşıyla çalışmaya başlamıştır. Çünkü ancak bu şekilde hayata konsantre olabilecek ve kendisini toparlayabilecektir. Fakat çalışma hayatına alışkın olmadığı için ilk günden kuvvet olarak tükenmiş ve çok yorulmuştur. Çünkü o zamana kadar sadece kalem tutan Hans, eline çekiç ve örs alarak hayatın farklı bir yüzüyle tanışmıştır. Buna rağmen duruma alışmaya çalışmak için kendisini zorlamaya başlamıştır. Fakat ilk kez arkadaşlarıyla eğlenmeye gittiği yerden eve dönmemiş, sabah ırmakta cansız bedeni bulunmuştur.

Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Hermann Hesse tarafından kaleme alınan *Unterm Rad* adlı eserde, aile içerisinde ve okulda yer alan farklı otorite lider tipleri temsil edilmiştir. Çünkü Hesse bu kitap aracılığıyla II. Wilhelm döneminin eğitim sistemini eleştirmiş ve çocuğun bir kukla değil, öğrenci olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Decker 2018: 247). Decker'in bu ifadesinden yola çıkarak çocukların da kendi başlarına birey oldukları, düşüncelerine önem verilmesi gerektiği, hayalini kurdukları mesleğin ne olduğunun belirlenerek istediği bir okula gitmesi ve severek ders çalışması için ona destek olunması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü zorla farklı bir okula ya da bölüme giden öğrencilerin tıpkı Hans gibi bir süre sonra bunalıma girdikleri ve okula gitmek istemedikleri dikkat çekmektedir.

Weber'in geleneksel, karizmatik ve yasal olarak üç kategoriye ayırdığı otorite türlerinden iki tanesinin belirgin bir şekilde bu eserde yer aldığı tespit edilmiştir. Daha önce de bahsedildiği gibi ilk otorite örneği ailede dikkat çekmektedir. Joseph Giebenrath geleneksel otorite türünün bir temsilcisi olarak *Unterm Rad* adlı eserde yer edinmiştir. Bu otorite türüne dâhil edilmesinin sebebi; kendi fikirleri ve isteklerini ön planda tutması, manastır sınavı kazanılmazsa liseye gitmek isteyen Hans'ın bu hakkını elinden alması, onu desteklememesi ve fikirlerini sormamasıdır. Başarısızlığa tahammül edemediği için Hans'ın sürekli başarılı olmasını istemekte ve bunun için ona baskı uygulamaktadır. Dolayısıyla Hans babasının baskısını her zaman hissetmekte ve hayatta sadece başarılı olmaya çalışmaktadır. Babanın geleneksel görüşten vazgeçmemesi (Hesse 2018: 9) hayata bakış açısının anlaşılması açısından dikkat çekmektedir. Geleneklerine bağlı

olduğu için yeniliklere kapalı olarak yaşamakta ve kendinden öncekiler nasıl ki kurallara bağlı yaşayıp sorgulamadan kabullendiyse kendisi de o yolda ilerlemeye çalışmaktadır. Sahip olduğu görüş, geleneklere karşı çıkmak ya da buna itiraz etmenin yanlış olduğudur. Çünkü geleneksel otoritede toplumun belirli kişilerden miras olarak aldıklarına inandıkları ve değişemeyeceğini savundukları bazı kurallar vardır (Weber 2019: 105). Ve bu otorite türü geleneklere ciddi anlamda bağlı olan ve çok değer verilen toplumlarda görülmektedir (Kalelioğlu 2020: 122). Kendi babası fikirlerini sormadığı için Joseph Giebenrath da babasından gördüğünü uygulamış ve oğlunun gerçekten manastırda okumak isteyip istemediğini sormamıştır. Bir baba olarak geleneklerinde var olduğuna inandığı aile büyüğünün sözünden dışarı çıkmama ilkesinden hareketle Hans'ın sınavı kazanamaması durumunda lise hayatının olmayacağını belirterek geleneksel otorite uygulayan lider profilini çizmiştir.

Eserde yalnızca baba tarafından otorite uygulanmamaktadır. Okul da sahip olduğu prensipler nedeniyle öğrenciler üzerinde otorite uygulamıştır. Çünkü okulun sahip olduğu katı kurallar da otorite açısından bu eserde dikkat çekmektedir. Daha hayatın ne olduğunu bilmeyen naif ve narin ruhlu erkek öğrencilerin karşısında katı, sert bir tutuma sahip, onları anlamaya çalışmayan sadist öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin duygularını önemsemeyerek daha fazla baskı yapmakta ve aldıkları cezalar nedeniyle çektikleri acıları küçümsemektedirler. Okul dışında herhangi bir sosyal hayatın olmaması, katı kurallar ve kısıtlamalar, derslerde öğrencilere sürekli baskı yapılması öğrencileri her açıdan olumsuz etkilemekte ve başarı seviyelerini düşürmektedir (Vollmer 2013: 3). Bu nedenle öğretmenlerin kendi sert tutumlarından hareketle karizmatik otoriter lider tipini temsil ettikleri söylenebilir, çünkü karizmatik otorite türünü benimseyen lider, yönetici ya da öğretmen psikolojik etki oluşturma gücüne sahiptir (Işıkçı v.d. 2021: 701). Söz konusu ders notlarının yüksek olması ya da derslerden başarılı bir şekilde geçme olunca, öğrenciler üzerinde de manastırdaki öğretmenlerin böyle etkilerinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

II. Wilhelm dönemiyle başlayan yeni sistemde müfredat liderin istekleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bunun en güzel örneği olarak her ders aynı eserin okutulmasından bahsedilebilir. Böylece öğrenciler yeni konular öğrenemeyecek ve tıpkı II. Wilhelm'in istemiş olduğu gibi yeniliklerden uzak, sorgulamayan öğrencilerin yetişmesi sağlanacaktır. Eserde ana kahramanın arkadaşı olan Heilner tarafından da bu tekrarlanmanın vurgusu yapılmıştır ve ders boyunca yalnızca iki dize okunduğu, eserin yemek kitabıymış gibi ele alındığı, kelime kelime aynı şeylerin tekrarlandığı ve söz konusu durumun bıkkınlık yarattığı ifade edilmiştir (Hesse 2018: 88). Bu da derslerin öğrencilere herhangi bir yenilik ve yeni bakış açısı getirmediği şeklinde eleştirilebilir. Dolayısıyla karizmatik bir lider örneği olan II. Wilhelm'in etkisinin okula yansıdığı, öğretmenler tarafından da bunun örnek alındığı ve yönetimin müfredatı ne derece etkilediği bu şekilde vurgulanmıştır.

İncelenen eserde yalnızca ailede ve okul yönetiminde/ okul sisteminde otorite olmadığı, öğretmenlerin de otoriter birer tip olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Çevresini yönlendiren ve etrafa karşı baskın tutum sergileyen liderlerin benimsediği karizmatik otorite (akt. Gürer 2019: 81) öğretmenler tarafından eserde temsil edilmiştir. Çünkü

eserde öğretmenlerin devletin benimsediği ilkeler doğrultusunda eğitim verdikleri, öğrencilerin kendi içlerinde olan düşüncelerinin sökülüp atıldığı, bunu yapmanın hem öğretmenin bir görevi olduğu hem de devlet tarafından uyması gereken bir emir olarak kendisine verildiği belirtilmiş (Hesse 2018: 59) ve eğitim sistemine yönelik bir eleştiri yapılmıştır. Bu nedenle öğretmenler gerek ceza vererek gerek yüksek sesle öğrenci üzerinde baskı kurarak karizmatik bir lider profili çizmişlerdir. Öğrenci görmezden gelinmiş ve baskı yoluyla belirlenen çerçevenin dışına çıkmamak için verilen görevler yerine getirilmeye çalışılmıştır, çünkü burada amaç, devletin belirlediği profilde öğrenciler yetiştirmektir. Dolayısıyla otorite uygulamak onlar açısından herhangi bir sorun teşkil etmemektedir.

Eserin geneli değerlendirildiği zaman ailede baba, okulda yönetim sistemi ve sınıfta öğretmenler tarafından otoritenin uygulandığı dikkat çekmektedir. Burada II. Wilhelm'in isteklerinin temel alındığı ve ona göre bir yol çizildiği Hesse tarafından net bir şekilde aktarılmıştır. Kahramanların sonları ise şöyle değerlendirilebilir: Öğrenciler otoritenin dışında bir yaşam olduğunu benimsedikleri ve o çerçevenin dışına çıktıkları an farklı bir hayatın olduğunu kavramaktadırlar. Böylece otoriteye itaatin gerekli olmadığı sonucuna ulaşmaktadırlar. Örneğin; bunun bir örneği olan Hans, otoritenin ağırlığına dayanamayıp baş kaldırdığı an hayatını kaybetmiştir. Bu nedenle katı tutum ve otoriteyi benimseyen okul sisteminin, bu yükü taşıyamayacak durumdaki gençliği ezip yok ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Furness/ Humble 1997: 130).

Sonuç

Çalışmada, Alman yazının okul romanı türüne ait olan *Unterm Rad* adlı eser incelenmiştir. Söz konusu eserde tespit edilen otorite türleri betimsel analiz yöntemi ve metne bağlı yorumlama yöntemiyle ele alınmıştır. Tespit edilen otorite türlerinin örnekleri Alman Sosyolog Max Weber'in yaptığı ayırım temel alınarak incelenmiş ve çok yönlü bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

İlk olarak çalışmanın giriş bölümünde Weber'in üç kategoriye ayırdığı otorite türlerinin çalışmanın temelini oluşturacağı ve çalışmada incelenen eserde bu türlerden hangilerinin yer aldığı örnekleriyle detaylandırılacağından bahsedilmiştir. Çalışmanın kuramsal bölümünde otorite türlerinin neler olduğu, Weber'in neye dayanarak ayırım yaptığı ve hangi özelliklerin bu kategorilere dâhil edilebilecekleri yerli ve yabancı kaynaklarla temellendirilmiştir.

Çalışmanın uygulama bölümünde *Unterm Rad* adlı eserin özeti verilmiş ve otorite türleri örnekleriyle aktarılmaya çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda ailede babanın geleneklere bağlı olduğu, bu geleneklerden ayrılmadığı ve itaati bir zorunluluk olarak gördüğü tespit edilmiş ve bu nedenle ailede geleneksel otoritenin hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda babanın ve okulda öğretmenlerin belirli kurallar koyarak sınırlar çizmesi ve bunu yaparken kendi baskın özelliklerini kullanmaları sonucu karizmatik otoritenin izdüşümlerinin eserde yer aldığı da dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak otoriter tip karakterlerin öğrencilerin hayatlarında olumsuz izler bıraktıkları, herhangi bir şiddet türünü seçerek, fiziksel ya da psikolojik, başarıya ulaşamayacağı, aksi takdirde bu durumun bireyleri olumsuz etkileyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca yeni bir sistemin toplumlarda bir anda kabullenilemeyeceği, alışma sürecinin olduğu, bireyin belirli bir çerçeve çizilerek hapsedilmesinin bu süreci zorlaştırdığı da eser aracılığıyla eleştirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, Hesse'nin bu eseri aracılığıyla Max Weber'in otorite türlerinden en uygun olanın *yasal otoriter lider* olduğu, eğitimde *karizmatik* ve *geleneksel otoriter lider* aracılığıyla başarı elde edilemeyeceği tespit edilmiştir.

Kaynakça


- Aslan, Şebnem** (2013): *Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları (Sağlık Yönetimi Bakış Açısıyla)*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bahar, Halil İbrahim** (2009): *Sosyoloji*. Ankara: USAK Yayınları.
- Bazarkaya, Onur Kemal** (2016): "Das ist eine Eiche": Zur Fibelstruktur in Hanns-Josef Ortheils Die Erfindung des Lebens. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü*, Edit. Hikmet Asutay. (1. Cilt). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları, 562-568.
- Blänsdorf, Agnes** (2004): Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften*, Edit. Harmut Lehmann, Otto Gerhard Oexle, Michael Matthiesen. (Band 1). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 273-371.
- Büyükkaragöz, Savaş** vd. (Edt.) (1997): *Eğitime Giriş*. Konya: Günay Ofset.
- Cengiz, Oğuzhan** (2018): *Alparslan Türkeş ve Dokuz Işık*. İstanbul: Bilgeoğuz.
- Dağıstan, Umut** (2022): Max Weber'in Bürokrasi Yaklaşımının Genel Bir Değerlendirilmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar XVI*, Edit. Bulut Dülek. İstanbul: Eğitim Yayınevi, 63-75.
- Decker, Gunnar** (2018): *Hesse: The Wanderer and His Shadow*. London: Harvard University Press.
- Furness, Raymond/ Humble, Malcolm** (1997): *A Companion to Twentieth Century German Literature*, 2nd Edt, New York: Routledge.
- Gerek, Nüvit** (2004): *Siyaset Bilimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Giddens, Anthony** (1996): *Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji*, (Çev. A. Çiğdem), 2. Baskı, İstanbul: Vadi Yayınları.
- Güneş, Mehmet** (2019): *Adalet ve Devlete İtaat*. Ankara: Astana Yayınları.
- Gürer, Alper** (Ed.). (2019): *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Hesse, Hermann** (2018): *Çarklar Arasında*. (Çev. K. Şipal) İstanbul: Can Yayınları.
- İşıkçı, Yasemin Mamur** vd. (Edt.). (2021): *Kamu Yönetimi Ansiklopedisi*, 2. Cilt. Ankara: Astana Yayınları.
- Joyce, Patrick** (2011): Die Archivierung Indiens. Zur politischen Technologie des Britischen Kolonialstaats. *Sprachvollzug im Amt: Kommunikation und Verwaltung im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts* Edit. Peter Becker. Bielefeld: Transcript Verlag, 275-305.
- Kahveci, Hüseyin Hakkı** (2019): *Atatürk'ten Son Emir*. İstanbul: Destek Yayınları.

- Kaleliođlu, Uđur Berk** (2020): *Federal Almanya'da Bir Türk Derneđi: Atatrk Dşnce Derneđi*. Ankara: Net Kitaplık Yayıncılık.
- Kohut, Thomas August** (1991): *Wilhelm II and the Germans: A Study in Leadership*. New York: Oxford University Press.
- Kovbasyuk, Olga/ Blessinger, Patrick** (Edt.) (2013): *Meaning-Centered Education: International Perspectives and Explorations in Higher Education*. New York: Routledge.
- Kster, Rudolf** (2003): *Eigennamen im deutschen Wortschatz. Ein Lexikon*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Kuhn, Hans Werner** vd. (1993): *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung-Stand-Perspektive. 2. Aufl*, Opladen: Springer.
- Lukes, Steven** (2006): İktisat ve Otorite. *Sosyolojik zmlenin Kısa Tarihi II*. Edit. Tom Bottomore-Robert Nisbet, (ev. S. Tekay). İstanbul: Kırmızı Yayınları, 885-944.
- Macho, Thomas** (2017): *Das Leben Nehmen. Suizid in der Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Mankan, Veysel** (2022): rgtlerde G Yönetimi. *Yönetim Ekseninde rgtsel Yaklařımlar*. Edit. Emel Burak. İstanbul: Efe Akademi Yayınları, 7-29.
- Niřancı, řkr** (2020): *Sivil İtaatsizlik: Teorik Temelleri ve Meřruiyeti Meselesi*. İstanbul: Lejand Kitap.
- Pine, Lisa** (2010): *Education in Nazi Germany*. Oxford-New York: Berg.
- Poggi, Gianfranco** (2002): *Modern Devletin Geliřimi*. (ev. ř. Kut-B. Toprak), 2. Basım, İstanbul: İstanbul Bilgi niversitesi Yayınları.
- Pretzel, Carl L. A.** (1921): *Geschichte des deutschen Lehrervereins*. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Rettallack, James** (1996): *Germany in the age of Kaiser Wilhelm II*. Great Britain: Macmillan Press.
- Rosenthal, Mark/ Yudin, Pavel** (1967): *A Dictionary of Philosophy*. Moscow: Progress Publishers.
- Seyrek, Emre** (Edt.) (2020): *21. Yzylda ađdař Liderlik Yaklařımları*. İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Solzbacher, Claudia** (1994): *Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat*. Opladen: Leske Budrich.
- Stelzig, Eugene L.** (1988): *Hermann Hesse's Fictions of the Self: Autobiography and the Confessional Imagination*. New Jersey: Princeton University Press.
- Varendorff, Uwe Schulte** (2006): *Kolonialheld für Kaiser und Führer: General Lettow-Vorbeck- Mythos und Wirklichkeit*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Vollmer, Nicole** (2013): *Literatur im räumlichen und zeitlichen Kontext am Beispiel Hermann Hesses "Unterm Rad"*. Hamburg: Bachelor+Master Publishing.
- Weber, Max** (2006a): *Brokrasi ve Otorite*. (ev. H. B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Weber, Max** (2006b): *Sosyoloji Yazıları*. (ev. T. Parla). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weber, Max** (2011): *Protestan Ahlakı ve Kapitalizm Ruhu*. (ev. E. Aktan), Ankara: Alter Yayıncılık.
- Weber, Max** (2019): *Sosyoloji Yazıları*. (Haz. H. H. Gerth, C. W. Mills). İstanbul: Metis Yayınları.

Alman-Türk Sinemasında Bir Entegrasyon Yönetmeni: Buket Alakuş

Rahime Özgün Kehya , Kars



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312762>

Öz

Alman-Türk sinemasında önde gelen film yapımcılarından biri olan Buket Alakuş'un filmleri çoğunlukla Türk göç kökenli bireyleri temsil etmektedir. Alman Ulusal Entegrasyon Planında (2007) delegasyonlar içinde yer alan Alakuş'un bu görevi doğrultusunda çektiği filmlerde nasıl bir uyum ve bütünleşme perspektifinin yansıma bulduğu önem taşımaktadır. Çok sayıda ödül almış ilk uzun metrajlı *Anam – Meine Mutter* (2001) filmi ile başlayarak *Einmal Hans mit scharfer Soße* [*Acı Soslu bir Hans*] (2013), *Die Neu* [*Yeni Kız*] (2015) ve *Der Hodscha und die Piepenkötter* [*Hoca ve Bayan Piepenkötter*] (2016) filmlerinde entegrasyon yükselişi gözlemlenmektedir. Bu filmlerdeki toplumsal cinsiyet, kültürel ve dini motiflerin ekseninde genel olarak uyumun karşılıklı ve çok yönlü sorumluluk gerektiren bir temsili bulunmaktadır. Göç temalı bu dört filmi entegrasyonun temsili düzleminde analiz ettiğimizde, kurbanlık (etkilenenler) ve görev sinemasından uzaklaşarak, kültür çatışması, kuşak çatışması, dini hak talepleri birlikte sosyal-ekonomik yönden güçlü kadınlarla karşılaşırız. Alakuş'un filmlerini ele almamız şu nedenle önemlidir: Çatışma ve krizler bu filmlerde genellikle kültürel nedenlerle ve belli korku ve önyargılardan kaynaklansa bile komedi ya da drama unsuruna çevrilir. İdealize edilmiş temsil ve söylemler de diyalog, tartışma, dinleme ve uzlaşma sunarak entegrasyon için gerekli adımlardır.

Anahtar Sözcükler: Göç, entegrasyon, toplumsal cinsiyet, Buket Alakuş, temsil.

Abstract

Buket Alakuş, Integration Film Director in German-Turkish Cinema

The films of Buket Alakuş, one of the prominent filmmakers in German-Turkish cinema, frequently represent individuals with Turkish migration backgrounds. As a member of the German National Integration Plan (2007) delegation, it is essential to know what kind of integration perspective the films made by Alakuş portray. Beginning with her multi-award-winning feature film *Anam – Meine Mutter* [*My Mother*] (2001), we can observe a rise in integration in the films, *Einmal Hans mit scharfer Soße* [*Hans with Hot Sauce*] (2013), *Die Neu* [*The New*] (2015) and *Der Hodscha und die Piepenkötter* [*The Hodscha and the Piepenkötter*] (2016). On the axis of gender, culture and religious motifs in these films, a representation of integration that requires mutual and multifaceted responsibility prevails. When we analyse these four migration-themed films regarding the representation of integration, we can move away from the cinema of affected and duty and encounter social-economically strong women with cultural clashes, generational conflicts and religious rights demands. It is important to consider Alakuş's films because

conflicts and crises are often turned into comedy or drama in these films, even if they are culturally motivated and stem from specific fears and prejudices. Idealised representations and discourses are also necessary steps for integration, offering dialogue, discussion, listening and compromise.

Keywords: *Migration, integration, gender, Buket Alakuş, representation.*

EXTENDED ABSTRACT

This study focuses on Buket Alakuş's films of the German-Turkish Cinema. On a broader context Alakuş films discuss integration in terms of gender as it is essential to what extent social-cultural perspective of integration between the post-migrant films represent people with or without a migration background. Therefore, the study asks the following questions:

- How and with which indicators is integration represented in the selected films?
- Is integration represented as a need for joint efforts in society or a representation that demands unilateral responsibility from migrants?

The first integration use is an assimilationist approach to adaptation expected from newcomers or individuals with a migration background. In contrast, the second is a perspective in which mutual efforts are expected from minority and majority societies. Scholars from various countries criticize the populist *dispositif* approach to integration, which places unilateral responsibility on individuals with migrant (origin) origins and sees them as unwilling or unable to integrate. (see Haas / Castles / Miller 2019; Mecheril Paul 2011). Esser describes integration as these are, among other things, mutually related orientations and actions, social contacts, interactions, communications, social relations or transactions of any kind, collectively referred to as social action (2001: 1). Mecheril states that integration has been a popular topic in Germany since the turn of the millennium. By integration *dispositif*, he means measures and forms of interpretation that legitimize the ethno-cultural-national distinction between "us" and "not us" (Mecheril Paul 2011).

This study will analyze Alakuş's films *Meine Mutter/My mother* (2001), *Einmal Hans mit scharfer Soße /Hans with Hot Sauce* (2013), *Die Neu/The New* (2015), and *Der Hodscha und die Piepenkötter/The Hodscha and the Piepenkötter* (2016), in which there are gender reflections and transformations, by establishing a connection with the integration theory. At the same time, a representation analysis will be applied by strengthening it with the findings and comments of different film academics. The structure of the study is formed by examining the above films with representation analysis after a piece of general descriptive information on the relationship of integration theory with films and Buket Alakuş. Accordingly, it will be revealed with which indicators and how integration is represented. Thus, it will become clear whether integration means the need for joint efforts in society or a representation that demands unilateral responsibility from immigrants.

When we look at Alakuş's films, we increasingly encounter integration indicators. As Naficy (2003) says, it is logical that filmmakers who know both cultures and have received directorial training can articulate their problems and develop solutions to them. When the female perspective is added, the cultural diversity of the films is strengthened. Looking at Alakuş's films, we see that gender stereotypes have been deconstructed, and stronger representations of women are increasingly seen. Men are also portrayed more positively within the change in the picture. Integration at this point is the achievement of intercultural dialogue in cooperation with other members of society. This is because not only in Germany but also in Europe as a whole, migrants or people with a migration background contribute to societies' economic, cultural and social development. They enrich themselves in various dimensions in the countries to which they migrate. We should also consider the outcome, responsibilities and needs of the individuals who are the subjects of migration and consider integration as a social-economic-cultural multi-layered process.

Alakuş's films depict the mutual efforts of various societal stakeholders, moving away from the integration *dispositif* that imposes a unilateral responsibility on immigrants. Until *Der Hodscha und die Piepenkötter*, it is possible to see old stereotypes and prejudices again on the changing axis. Still, they appear more as the humorous elements of a comedy film. In the film *Anam*, there is a strong representation of a woman of Turkish migrant origin who deconstructs the roles of old cinema of the affected, has friends from different cultures and fights for her drug-addicted son within these positive indicators. The film *Die Neue* is also essential in terms of a high school student wearing a headscarf voluntarily and struggling for existence in a new society with her beliefs. The liberal, democratic and respectful attitude of her teacher is a good example of the necessity of cooperation for integration. In *Der Hodscha und die Piepenkötter*, in the cultural conflict centred around the construction of a mosque, we see in a humorous way that prejudice

and self-interest in society can also be important obstacles to integration. Therefore, socio-economic-cultural integration is not a process that can be easily realized. With the film *Einmal Hans mit scharfer Soße*, we can romanticize the differences and stereotypes between the German majority culture and the Turkish minority culture as a culture clash and an ethno-romantic comedy. We can also realize that these seemingly different elements are actually similarities in a rich comedy.

Giriş

Bir göç ülkesi olan Almanya’da 2007 yılında Ulusal Entegrasyon Planı çalışmaları yapılmıştır. Bu planla azınlık göçmen kökenli grupların ve çoğunluk toplumun entegrasyonu için çeşitli eylem ve uygulamalar öngörülmüştür. Farklı sektörlerden kişiler entegrasyon delegelerine dahil edilmiştir. Bu isimlerden biri Alman-Türk sinemasında önemli bir yönetmen olan Buket Alakuş’tur. Özellikle bu tarihten sonra Alakuş’un filmlerinde sıklıkla entegrasyonun temsil edildiği görülmektedir. Dolayısıyla göç kökenli bir kadın olan Alakuş’un toplumsal cinsiyet, göç ve uyum kesişimindeki perspektiflerini, özellikle kadın karakterlerin merkezde olduğu filmlerini incelemek önemlidir.

Entegrasyon meselesinin iki türlü kullanımı bulunmaktadır. Birinci anlamda yeni gelen ya da göç kökenli bireylerden beklenen asimilasyon tarzı bir uyum yaklaşımı, ikinci anlamda ise azınlık ve çoğunluk toplumunun da karşılıklı gayretlerinin beklendiği bir perspektif vardır. Özellikle göçmen (kökenli) bireylere tek taraflı sorumluluk yükleyen ve onların uyumu istemeyen ya da beceremeyen taraf olduğuna dair popülist entegrasyon *dispozitif* yaklaşım çeşitli ülkelerden akademisyenlerce eleştirilmektedir (bkz. Haas / Castles / Miller 2019; Mecheril 2011). Bu nedenle bu makaleye başladığımızda entegrasyonun bu bakış açılarına göre Buket Alakuş’un filmlerinde nasıl temsil edildiğini gözlemlemek önemlidir. Ayrıca yönetmenin hem bir kadın hem bir göç kökenli yönetmen olması da dikkate alınması gereken bir husustur. Çünkü Almanya’daki Türk göçmen kökenli kadın film yapımcılarının oranı Avrupa sinema ve medya sektöründe kendi grubu içinde önemli bir orana sahiptir.

Alakuş’un bugüne kadar kısa ve uzun metrajlı on üçten fazla filmi bulunmaktadır. Dram türünde kurgusal yapımları olsa da özellikle son dönem televizyon filmlerinde genellikle komedi türü hâkimdir. Alakuş filmleri için kuşak çatışması, kültür çatışması, entegrasyon komedisi, etno komedi gibi alt tür bir göçmen sonrası sinema (*postmigrant kino*)¹ ile ilişkilendirilebileceğimiz betimlemeler mümkündür. Bu çalışmada Alakuş’un özellikle toplumsal cinsiyet yansımalarının, özellikle de dönüşümlerin bulunduğu *Anam* (2001), *Acı Soslu Bir Hans* (2013), *Die Neue* (2015) ve *Der Hodscha und die Piepenkötter* (2016) filmleri ile entegrasyon teorisiyle bir bağ kurularak analiz yapılacaktır. Aynı zamanda farklı film araştırmacılarının bulgu ve yorumları ile güçlendirerek bir temsil analizi uygulanacaktır. Çalışmanın yapısı entegrasyon kuramının filmlerle ilişkisi ve Buket Alakuş üzerine genel tanımlayıcı bir bilginin ardından yukarıdaki filmlerin temsili

¹ Foroutan, göçmen sonrası kavramını göçmenler ve altsoyları açısından çoğulcu bir demokrasinin vaadi olan aidiyet biçimlerine eşit erişim talebiyle ilişkilendirir. Göçmen sonrası değer dizilerinin temel meydan okuması yapay göçmen-yerli ikiliğini ortadan kaldırmaya dayanmaktadır. Zira göçmenler ve altsoyları aidiyet erişim talepleriyle ulusal kimlik tartışmalarında giderek daha sert tepkilerle karşılaşmış ve daha görünür hale gelmektedirler. Bir yanda artan çeşitliliği, melezliği ve belirsizliği benimseyenler, diğer yanda ise bu tür kavramları reddedenler bulunmaktadır (2019: 142-43). “Göçmen sonrası’ terimi, göçmenin münhasırlık veya ötekilik özelliklerinden sıyrıldığı bir durumu ifade eder” (Alkın 2020: 125). Aynı zamanda Spielhaus’tan alıntı yapan Petersen ve diğerleri, göçmen sonrası toplumun karşılaştığı çatışmaların, aynı zamanda toplumda görünürlüğü günden güne artan ve eşit siyasi ve kültürel hak iddiası içinde olan göçmenlerin ve ardıllarının gerçek başarısını sergilediğini belirtmektedir (Petersen / Schramm / Wiegand 2019: 22).

analiz edilerek oluşturulmuştur. Buna göre entegrasyonun hangi göstergelerle nasıl temsil edildiği ortaya çıkacaktır. Böylece entegrasyonun toplumda ortak çabalara duyulan ihtiyacın mı yoksa göçmenlerden tek taraflı sorumluluk talep eden bir temsili mi olduğu netleşecektir.

Entegrasyon ve Filmlerde Yansımaları

Öncelikli olarak entegrasyon (uyum/bütünleşme) kavramına bakmakta fayda vardır. Bu doğrultuda Alman ekonomist ve sosyolog Hartmut Esser, eğitimci Paul Mecheril ve İngiltere'deki araştırmacılar Manuel Castells ve arkadaşlarının entegrasyon kavramına ilişkin benzer yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Çünkü bu bilim insanlarına göre uyum kavramı etnik veya dini azınlık konumundaki gruplarla toplumun çoğunluğu arasındaki karşılıklı işbirliğine ve çok yönlü gayretlerine dayanmaktadır (Castles 2007; Castles vd. 2002; Esser 2001; Haas / Castles / Miller 2019; Mecheril 2011). Esser, uyum için şöyle bir tanım yapar: Bunlar, diğer şeylerin yanı sıra, topluca sosyal eylem olarak adlandırılan, karşılıklı olarak ilişkili yönelimler ve eylemler, sosyal temaslar, etkileşimler, iletişimler, sosyal ilişkiler veya her türden işlemlerdir (2001: 1). Dolayısıyla diyalektik bir bakış açısı getirdiğimizde, tek taraflı ve yönlü sorumluluk beklentisi ile uyum kavramına yaklaşımlar da bulunur; bunları medyada ve filmlerde örtülü ya da açık bir şekilde görürüz.

Karşılıklılık ilkesine rağmen entegrasyonun popüler söylemlerde etnik azınlık konumundaki gruplardan beklenen tek taraflı bir sorumluluk olması eleştirilir. Örneğin, Mecheril entegrasyon kavramının Almanya'da Milenyumun başından beri popüler bir konu olduğunu ifade ederken, entegrasyon *dispositif* ile etno-kültürel-ulusal “biz” ve “bizden değil” ayrımını meşrulaştıracak önlemler, ölçüler ve yorum biçimleri kastedilmektedir (Mecheril 2011). Castells ve diğerlerine göre, normatif bir şekilde yeni gelenlerin baskın kültüre adaptasyon sürecini ima ederek, entegrasyon sulandırılmış bir asimilasyon türü değildir (Castles vd. 2002: 115-16). Bu noktada çalışmada yönetmen Buket Alakuş'un seçilen filmlerinde entegrasyonun tek taraflı ve asimilasyonist bir temsiline olup olmadığı entegrasyon komitesindeki görevi ile ilişkili olarak incelenmiştir.

Alakuş'un bugüne kadar çektiği filmlerde entegrasyon teması özellikle komedi filmleri aracılığı ile temsil edilmektedir. Alakuş da dâhil olmak üzere Alman-Türk sinemasında komedinin yükselen bir tür olmasından hareketle Almanya'daki güncel duruma panoramik bakmak anlamlıdır. Nitekim Jill W. Twark, 21. Yüzyılda komedi filmlerinin Almanya'da en başarılı film türü olduğuna dikkat çekerken farklı tema ve yaklaşımlara sahip olduğunu ifade etmektedir. Adolf Hitler ve Almanya'nın yeniden birleşmesi gibi nostaljik temalarla birlikte Alman-Türk sinemasının kültürlerarası komedilerini de bu farklı yaklaşım ve temalara örnek göstermektedir (2020: 263).² Bu

² Ünlü Alman-Türk komedyen Bülent Ceylan'ın da ZDF belgeselinde dediği gibi (Kaack 2011) “*Bazen Angela Merkel önce biz Türkler'in Almanya'da olduğumuzu söylediğinde* [Burada kahkaha atmaktadır]

noktada Alakuş'un sinemasında romantizm ve komedi birleşmesine biraz daha dikkat çekebiliriz. Alman-Türk sinemasındaki romantik komedilere ilişkin örneğin, Brent Peterson'a göre, romantizmin kültürlerötesi, uluslarüstü işlevine gelince, romantizm bölge, sınıf, din ve milliyet sınırları boyunca ilişkiler kurmak için merkezi bir araç olmaya devam etmektedir ve yeni kimlik biçimlerinin güvenilirliğini test etmeye hizmet etmektedir (2012: 99). Bu noktada *Einmal Hans mit scharfer Soße, Evet, ich Will!, Türkisch für Anfänger*³ ve *Der Hodscha und die Piepenkötter* filmlerini örnek gösterebiliriz.

Milenyum ile birlikte film temsillerini etkileyen diğer bir dinamik olan Alman-Türk sineması yönetmenleri 1990'lardan önce erkek ağırlıklı iken 2000'li yıllardan sonra kadın yönetmen sayısında belirgin bir artış görülmektedir. Alakuş ile birlikte Ayşe Polat, Yasemin Şamdereli, Feo Aladağ ve Buket Alakuş⁴ ve Aysun Bademsoy da Türk-Alman tireli⁵ kadın film yapımcılarına örnek gösterilebilir⁶ (bkz. Elsaesser 2005). Ancak Almanya'da cinsiyet temsillerini görsel kültürel çeşitlilik açısından kapsamlı şekilde ele alan bir çalışma Alman televizyon ekranlarında ve beyaz perdede kadınların yetersiz temsil edildiğini ortaya çıkarmıştır (Prommer / Linke 2017). Çalışmaya göre, 2016 yılındaki kurgusal ve kurgusal olmayan eğlence ile bilgi ve televizyon gazetecilik türündeki tüm program çeşitlerinde kadın ve erkeklerin temsilinde, diziler hariç olmak üzere sadece ilişkisel ve birliktelik düzeyinde, TV programlarında iki erkeğe bir kadın oranında gösterilmişlerdir. Bütün televizyon ve sinema yapımlarında kadınlar 30 yaşından itibaren giderek çok daha az görünür hale gelmektedir. Uzman, yarışma sunucusu ve gazetecilerin çoğunu erkekler oluşturmaktadır ve durum çocuklar için televizyon programlarında da oldukça benzerdir (Prommer / Linke 2017: 11-19). Daha çok film ve televizyon endüstrisindeki cinsiyet önyargılarını ele alan çalışma senaryo geliştirmekten, yapım ve satış aşamalarına kadar ayrımcı ve cinsiyetçi erkek egemen bir sektörden bahsetmektedir. Almanya için kamu yayıncılığındaki daimî personel haricinde film ve televizyon endüstrisi için cinsiyet eşitliği planları olmamıştır. Ancak *Eurimages*, Avusturya Film Enstitüsü, İsveç Film Enstitüsü gibi kurumların kadın film yapımcı, yönetici gibi desteklenmelerine yönelik girişimlerinin; cinsiyet temelli önyargılardan

Yani gülmezseniz, bütünleşmezsiniz." Geçmişte yaşananları artık üstünü kapatmak yerine bazılarını artık gülerek hatırlayabilmek bireysel düzeyde olduğu gibi makro düzeyde de yaşananlarla yüzleşmenin ve özeleştirii yapılabildiğinin de bir göstergesidir.

³ Bora Dağtekin 2006-2008.

⁴ Federal Hükümetin göç, iltica ve entegrasyondan sorumlu yetkilileri arasında yönetmen Buket Alakuş da üye olarak yer almaktadır (Bundesregierung 2007: 170).

⁵ *Cinema of double occupancy*

⁶ Benzer bir şekilde 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de kadın yönetmen sayısının artması filmlerde kadın bakışının niteliği ile ilgili olarak bir tarihselleştirme çalışması bulunmaktadır. Türk sinemasıyla bir karşılaştırma yapmak için Meltem Cemiloğlu'nun Türkiye'de bir kadın sineması olup olmadığını tartıştığı kitabına başvurabiliriz. Cemiloğlu 2010 sonrası Türkiye sinemasında toplumsal cinsiyetin üretilip üretilmediği sorusunu, senarist ve yönetmenleri kadın olan ve anlatıları kadınlara odaklanan filmleri analiz ederek sorar. Kamusal/özel alan temsili, direniş ve kabullenme, kameranın konumu, özgürleşme ve baskı, kadın sinemacıların erkek bakışına sahip olma potansiyeli gibi matrisleri ele alarak incelediği filmlerde kadın sinemasının izlerini sürer ve örneklemindeki sınırlı sayıda filmin kadın filmi olduğu sonucuna ulaşır (2021).

önemli ölçüde etkilenen sektör için değişim yaratacağı umut edilmektedir (Prommer / Loist 2019: 11-12). Kadınların genel anlamda eksik ve yetersiz temsilleri boyutu göçmen kadınlar açısından çok daha yetersiz, eksik ve yanlış temsillerine dair işaret vermektedir. Yukarıda örnek verdiğimiz göç kökenli yönetmenlerin hem kadın oluşu hem göç geçmişine sahip olması Alman-Türk sinemasında kadın film yapımcılarının oranını yükseltmekle kalmayıp temsillere yansımaları da tartışmaya açmaktadır. Kadınların özgürleşmesi, sosyo-ekonomik yönden yükselişi açısından bu filmleri örnek gösterebiliriz: *8 Saniye* (2015), *Almanya'ya Hoş Geldiniz* (2011), *Einmal Hans mit scharfer Soße* (2013) ve *Die Erbin* (2013). Bu çalışmaya benzer şekilde (Kotzur / Tropp / Wagner 2018) yeni gelen göçmenlerle ev sahibi ülke üyeleriyle pozitif iletişim kurmanın önemli olduğuna, bu konuda okullar, politikacılar ve medya üyelerine sorumluluklar düştüğüne dikkat çekilmektedir. Nitekim bu kurumlar, insanların tavırlarının şekillenmesinde önemli olduğu için toplumsal meselelerin (örneğin, ekonomi, suç ve kamu güvenliği) tartışmalarının göçmenler ve göçle ilişkilendirilmesinin toplum üyelerinin tutumlarını almanın zararlı etkileri olabileceğini kabul etmek zorundadırlar.

Naficy'nin dediği gibi, kendilerini göç bağlamında en iyi tanımlayabilenler göçmenlerin kendisidir (Naficy 2003: 222). Almanya'da doğup büyümüş göçmen kökenli yönetmenleri bu noktada Bhabba'nın üçüncü alan oluşturmada ve kültürel zenginleşmeleri benzer göç açısından sorunları ile bir kültürel çeşitlilik ve entegrasyon ortamı oluşturmada önemli role sahiptir. Nitekim Hake Avrupa Birliğinin genişlemesi, Avrupa film finansmanları ve çoklu hikâye ve kültürlerin anlatılması gibi etmenleri Alman film endüstrisinin yeniden canlanmasına örnek göstermektedir. İkinci kuşak ve üçüncü kuşak Türk göçmenlerin alan üzerindeki en büyük etkisini unutmamak gerekir (2008: 194). Bu noktada kimin kimi temsil ettiği önem taşır. Deniz Göktürk'ün Freud'un sorduğu, "kim kime gülüyor?" sorusu ile yeni dalga komedi ile ilgili temsil gücüne dikkat çekmektedir (2017: 170). Komedi unsuru olan kişilerle ya da onların kültürleriyle dalga geçmek, alay etmek, aşağılamak mı ön planda, yoksa entegratif eleştiri ve özeleştirilerle ön yargıların yapı sökülmesine katkıda bulunuyor mu? Bunlar konumuz açısından ayrıca sorabileceğimiz sorulardır.

Buket Alakuş Üzerine

Yönetmen ve senarist Buket Alakuş 1971 İstanbul doğumludur, çocuk yaşta ailesi ile Almanya'ya göç etmiş ve Hamburg'da büyümüştür. Berlin'de yaşamaktadır. Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesinden 1995 yılındaki mezuniyetinden sonra Hamburg Üniversitesinde film yönetmenliği yüksek lisans eğitimi almıştır. Alakuş ayrıca Alman *Ulusal Entegrasyon Planı* kapsamında göçmenlik, sığınma ve entegrasyondan sorumlu bir üyedir (Bundesregierung 2007). Alakuş'un entegrasyon komitesi üyeliğinden daha önceki filmlerinde *Anam* filminde olduğu gibi göçün yansımaları biraz daha dramatik düzeyde görülmektedir ancak *Ulusal Entegrasyon Planı*ndan sonra özellikle toplumsal cinsiyet bağlamında kültür çatışmalarını anlatan komedi filmlerinde eleştiri-özeleştirisi dengesi daha çok sağlanmaktadır. Alakuş'un filmlerini Alman televizyonlarında kadınların temsili açısından yeni çeşitlilik nitelemesi ile değerlendirebiliriz (bkz Beck-

Gernsheim 2015; Kehya 2022; Yeşilada 2008). Aşağıda ödül ve adaylıkları da bulunan bazı filmleri yer almaktadır:

*Eine andere Liga*⁷ (2005),
*Finnischer Tango*⁸ (2008),
Die Neue (2015),⁹
Tatort: Es lebe der König! (2020),
Eine Braut Kommt Selten Allein (2017),
Der Hodscha und die Piepenkötter (2016),
Einmal Hans mit Scharfer Soße (2013)
Netzipiraten (2006)
Unter Druck (2006)
Freundinnen fürs Leben (2006),
*Meine Mutter*¹⁰ (2001),

Anam – Meine Mutter (2001)

Anam (2001) Buket Alakuş'un ilk uzun metrajlı filmidir ve uyuşturucu bağımlısı oğlunu kurtarmaya uğraşan bir anneyi merkezine almaktadır. Başrol kadın oyuncu yaklaşık 40 yaşlarında Hamburg'da bir Türk temizlik görevlisidir ve bir gün oğlu Deniz'in bir madde bağımlısı olduğunu ve kocasının sadakat yükümlülüğünü ihlal ettiğini keşfeder. Filmde en önemli çatışmayı baba figürünün eksikliğinde tek başına bir anne olarak çocuğunu madde bağımlılığından korumak oluşturur. Ancak çatışmanın çözümündeki yardımcıları iş yerindeki farklı etnik kökenlerden arkadaşları, polis memuru Hofmann ve Deniz'in kız arkadaşı Mandy'dir. Almanca konuşabilen, farklı kültürel kökene sahip arkadaşlıkları olan, çocuklarının eğitimini destekleyen, ehliyet almak için girişimde bulunan Anam kendi ayakları üzerinde durabilen bir kadın olmakla birlikte Tittelbach'a röportaj veren Buket Alakuş'un sözlerinde daha fazlasıdır:

⁷ Seyirci Ödülü Max Ophüls Festivali, Seyirci Ödülü Filmkunstmesse Leipzig, Bernhard Wicki Ödülü Filmfest Emden, Özel Mansiyon Biberach Film Festivali, En İyi Erkek Oyuncu ve En İyi Senaryo, Festival Monte Carlo, Juliane Bartels Ödülü 2007, Adolf Grimme Ödülü 2008.

⁸ Kiev Uluslararası Film Festivali En İyi Erkek Oyuncu Topluluğu, En İyi Müzikal Puanı ve 2008 Alman Film Seyirci Ödülü.

⁹ Avrupa Vatandaşları TV- Kurgu Ödülü (European Civis TV Prize- Fiction)'ne adaylık.

¹⁰ 2001 yılında çektiği ilk uzun metrajlı *Anam* başlıklı filmi çok sayıda ödül ve adaylık almıştır. HypoVereinsbank Yönetmenlik Tanıtım Ödülü adaylığı, 2001 Seyirci Ödülü, Filmfest Oldenburg, 2001 Yarışma Girişi, Tokyo, 2001 İzleyici Ödülü, Filmfest Braunschweig, 2001 Filmfest Münster Açılış Filmi, 2001, En İyi Senaryo, Cenevre Avrupa Büyük Ödül TV Filmi 2001 ve Otto Sprenger Ödülü 2002 (Alakuş, 2022).

Bir Sophia Loren tutkusuna, bir Anna Magnani'nin dışavurumculuğuna ve bir Rahibe Teresa'nın fedakâr sevgisine sahip, ama hepsinden öte bir Anadolu eşeğinin inatçılığına sahip bir kadın istiyordum (...) Alakuş, “beni özellikle mutlu eden şey, her milletten izleyicinin, bir Türk temizlikçi kadın olmasına rağmen *Anam*'ı bir kahraman olarak kabul etmesi ve sevmesiydi” diyor. (Tittelbach 2013)

Çok sayıda ödül alan bu filmle ilgili olarak olumlu izleyici alımlamasında burada dikkat çeken nokta *Anam*'ın bir kurban yerine kahraman olarak betimlenmesidir. Tarr, komedi, gerilim ve melodramın tür geleneklerini toplumsal gerçekçi estetikle buluşturan *Anam*'ın, Buket Alakuş'un kendi (Türk) annesine ithaf edildiğini açıklamaktadır. Daha önceki bazı filmlerde¹¹ bulunan Türk-Alman annelerinin geleneksel tasvirlerinden uzak olan çağdaş bir anne figürüne odaklanmaktadır (Tarr 2010: 187). Zira bu filmlerde eve kapalı, sadece Türkçe veya Kürtçe konuşan ve Alman toplumuyla bağ kurması ancak çocukları ile sağlanabilen anne temsilinden uzakta bir temsil söz konusudur. Türkiye'den Almanya'ya göç temalı filmlerin Alman-Türk sinemasında bir model oluşturup oluşturmadığını inceleyen Alkın, filmdeki kahramanı, sosyal ve profesyonel rolünü kendine güvenerek sorgulayan bir Türk temizlikçi şeklinde tanımlamaktadır. *40 Metrekare Almanya*¹² filmindeki özgüveni eksik olan Turna kadın karakterindeki gibi sosyal koşulların kurbanı olarak sunulmamaktadır. Tersine kadın, aktif karar verici bir kişilik sunumuyla eşi ile sembolik bir başörtüsünü çıkarma davranışıyla yüzleşir (2015: 196). Entegrasyonu yükselmiş kadın karakter her ne kadar aldatılma ve tek başına bırakılarak çocuğunun hayati sorunlarıyla uğraşsa da onu toplumsal cinsiyet düzeyinde tek katmanlı kültürel kodlara hapsedmeden, kadının kahramanlaşmasını çok bileşenli bir temsille sağlamaktadır.

Begüm Kardeş, *Anam* filminde “cennet anaların ayakları altındadır” hadisine işaret eder. Bu mecazla birlikte unutulmuş ayakkabılar aynı zamanda zina yapıldığını göstermektedir. Filmin sonunda eşi yeni ayakkabılardan bahsederek onunla barışmak ister. Başörtüsü kadın kahramanın gelişimi ile ilişkilendirilen bir sembol olarak yorumlanmıştır. Başörtüsü çalındığı için başörtüsünü takmaz ve bu nedenle Polis Bernurd Hoffman ona şapka verir. Filmin sonunda özgürlüğünü, bağımsızlığını ve kendine güvenini kazanarak hayatındaki yeni erkek olan Hoffman sayesinde araba kullanmayı öğrenir ve başörtüsünü çıkarır. Başından beri Almanca sözlü iletişimleri, Rita ile yakın dostluğu ve çocuklarının eğitimini desteklemesi ile birlikte filmin sonunda kültürel değerlerini muhafaza edip oğlunu koruyarak ve ayakkabılarını giyerek tekrar anne rolüne hâkim olur (2017). Burada kendi kültüründen kopmamayı ve bulunduğu ülkede ayaklarının üzerinde kalabilmeyi bir tür uyum olarak değerlendirebiliriz, diğer türlü asimilasyonu destekleyen bir yaklaşım olurdu. Kendi özgür seçimiyle olsa bile kahramanın başörtüsü ile kurduğu ilişki ile Alkın'ın işaret ettiği sembolik başörtü çıkarma davranışını da dikkate almalıyız. Çünkü başörtüsü bir dini semboldür ve filmlerde temsil edilmesinde hassas bir yaklaşım sergilemek gerekir.

¹¹ *Aprilkinder [Nisan Çocukları]* (1998, Yüksel Yavuz) veya Hark Bohm'un *Yasemin* filmi (FRG 1988)

¹² Yönetmen Tevfik Başer (1986).

Buket Alakuş'un kadın olarak yaklaşımına dikkat çeken Luísa Afonso Soares'in belirttiği gibi, Türk-Alman sinemasında erkek film yapımcılarının "görev sineması" ya da "kurban sinemasında" temsil ettiği kadınlar korunmaya ihtiyaç duyan, mağdur ve sessiz karakterlerdi. Ancak *Anam*'da kahraman, meslektaşları ile olan farklılıklara rağmen 'Ötekiliği' aşmaya çalışır. Diğer yandan müzik sadece belirli bir karakterin veya topluluğun sesi değildir ve evrensel veya kültürlerarası değerleri temel alan dayanışmadan taviz verilmez. Ayrıca; "Kadın karakterler renkli giysiler içinde flamenko, Hint veya Karayip müziğinin sesleriyle şarkı söyleyip dans ederek hem kültürlerarası bir ruh halini hem de kültürlerarası bir izleyici kitlesini güçlendirmektedir" (2021: 256-57). Burada kültürel bazı farklılıklara rağmen, kadınların dayanışması ve kardeşliği güçlendirici ve evrenseldir. Farklı ülkelerin müzik, dans ve kostümleriyle daha çok entegrasyon ve kültürel zenginleşmeye dikkat çekebiliyoruz.

Einmal Hans mit scharfer Soße [Acı Soslu Bir Hans] (2013)

Kültür çatışması/romantik komedi türündeki *Einmal Hans mit scharfer Soße*, Berlinli gazeteci Hatice Akyün'ün 2005 yılında yayınladığı aynı isimli otobiyografik romanına dayanarak üretilmiş bir televizyon filmidir. Hatice Hamburg'da epeyce özgür ve kendi ayakları üzerinde yaşayan ancak hala içselleştirdiği Anadolu gelenek-göreneklerinden uzaklaşmamış bir gazetecedir. Hatice ve kardeşleri eğitim almış, çalışan, çeşitli kültürlerle diyalog içinde buldukları ve orta sınıfa yakın bir hayata sahip oldukları için entegre olmuş göstergelere sahip bireylerdir.

Ancak modern bir ülkede yaşayan Hatice ve kız kardeşlerinin kendi kültürleri ile uzlaşma içinde olmaya çalışırken başlarına gelenler filmin çatışma ekseninde yer alır. Çünkü kendisinden küçük olan kız kardeşi Fatma evlenmeden önce sevgilisi Cem'den hamile kalmıştır. Geleneksel aile yapılarına göre bir an önce evlenmeleri gerekmektedir. Ancak büyük kardeşlerin önce evlenmesi geleneğine sıkı sıkıya bağlı olan baba karakterindeki İsmail'in önce 34 yaşındaki abla Hatice'nin evlenmesini ya da en azından nişanlanmasını şart koşması ve Fatma'nın yakında hamileliğinin ortaya çıkma ihtimali filmin ana eksenindeki problemi ve kültürel kuşak çatışmalarını oluşturmaktadır.

Kültürlerin arasında net ve kesin bir ayrımın olmadığına ve kültürlerin heterojen özellikler taşıdığına dair örnekler filmin konusunu oluşturmaktadır; Hatice'nin, kız kardeşinin hamileliği belirginleşmeden acele bir şekilde idealindeki modern bir Alman erkeği bulma sürecinde yaşadığı komiklikler, yanlış anlamalar, baba karakterinin örtbas edilmeye çalışılan olayları aslında biliyor olması, anne Emine karakterinin entegrasyon sürecindeki çabaları vb. Hikâye Türklerin ve Almanların kendine has kültürel yönlerini eğlenceli bir şekilde ele alırken bir yandan da kültürler arası alışverişlere de dikkat çekmektedir. *Einmal Hans mit scharfer Soße* başlığı, acı soslu bir döner benzetmesine dayanmaktadır ve ana karakter Hatice her ne kadar Türk özellikleri bulunmayan bir Hans istese de film süresince saf Alman kimliğiyle değil aynı zamanda Türk kültüründen izler taşıyan bir erkekle evlenmek istediğini anlamış olmaktadır.

Filmin toplumsal cinsiyet perspektif açısından “özgürleşme”, “kültür çatışması”, “kuşaklararası diyalog” meseleleriyle ilgili olması önemlidir. Film aynı ya da benzer meseleleri ele alan *Almanya – Willkommen in Deutschland*¹³ (2011), *Evet, ich Will!*¹⁴ (2008), *Türkisch für Anfänger* (2012), *Macho Man*¹⁵ (2015) yapımlarıyla estetik, kültürel ve toplumsal açıdan benzerlik göstermektedir. *Einmal Hans mit scharfer Soße* filmi etno-komedi, romantik komedi, entegrasyon komedisi, kültür çatışması gibi sınıflandırmalar içinde yer almaktadır. Nitekim Kotthoff’a göre, etno-komedi, göçmen kökenli olan veya olmayan aktörler tarafından gerçekleştirilen etnisite ve çok kültürlülük sorunlarıyla ilgili genel bir komedi olarak tanımlanabilir (Kotthoff / Jashari / Klingenberg 2013: 67).

Bu filmde görebildiğimiz temalar aile, özgürleşme, kadın hakları, entegrasyon, kızlar ve kadınlar, gelenekler, modernlik ve toplumsal cinsiyettir. Filmde entegrasyon kuramı açısından kadınların güçlenmesini ve özgürleşmesini görebiliyoruz, entegrasyonun çok taraflı sorumluluk gerektiren niteliği de temsil edilmektedir. Alaküş birinci kuşak baba temsili ile eski klişe rolleri komedi unsuru olarak bir yandan tekrarlayarak gösterirken, diğer yandan özellikle filmin sonunda baba karakterinin modern ve sevgi dolu tutumu ile görüldüğünden daha farklı olabileceğini yapı sökülme ortaya koymaktadır. Benzer hoşgörülü ve anlayışlı birinci kuşak baba temsili Yasemin Şamdereli’nin *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011) filminde görmemiz mümkündür. Film Almanya’da geçmesine rağmen, bu durum aynı zamanda kuşaklararası çatışmalarda da bazen önyargılarımızın bulunduğunu, değişimin mümkün olduğunu gösterirken diğer yandan yönetmenin idealindeki bir gerçekliği inşa etmeyi de filmin çoklu anlam dünyasında aklımıza getirmektedir.

***Die Neue* (2015)**

Buket Alaküş’un *Die Neue* (2015) filmi başörtüsü takan Sevda isimli Türk göç kökenli bir lise öğrencisinin dini yönelimlerinin ve özgürlüklerinin kozmopolit bir lise sınıf ortamında tanınıp tanınmaması çatışması üzerine kurulmuştur. Öz güveni yüksek Sevda’nın beden eğitimi derslerinden muaf tutulmak istemesi, başörtüsü ile derslere katılma konusundaki talepleri sınıf ortamında gerginliklere neden olur. Öğretmeni Eva öğrencilerine saygıyı ve demokratik tartışma kültürünü öğretme çabasıdadır.¹⁶ Sevda’ya karşı hoş görülü ve korumacı bir davranış içindedir. Eva’nın kendi geçmişinden kalan iç çatışmaları ve yabancı düşmanlığının olduğu bir toplumda kozmopolitliği desteklemesi, ülkedeki makro entegrasyon tartışmaları ile karşılaştırdığımızda, mikro ölçekli entegratif

¹³ Yasemin Şamdereli.

¹⁴ Sinan Akkuş.

¹⁵ Christof Wahl.

¹⁶ Öğretmen Eva rolündeki Iris Berben’in yabancı düşmanlığına, Yahudi düşmanlığına ve dışlanmaya karşı yürüttüğü kampanyalar rolündeki gerçekçiliği artırmaktadır, bkz. <https://www.zdf.de/filme/der-fernsehfilm-der-woche/die-neue-fernsehfilm-der-woche-drama-religionsfreiheit-100.html>.

tutumlarıdır. Bir yandan da entegrasyonun zor bir süreç olduğunu ve herkesi eşit miktarda memnun etmenin güçlüğü de gösterir.¹⁷ Sınıfta bazı arkadaşlarının Sevda'ya özenerek başörtü takması, Sevda'nın kendi hür iradesi ile başörtüsü takıyor oluşu filmde daha önceki başörtüsü temsillerini ve medya algılarını yapı sökümü uğratabilir.

Alkın'a göre, *Die Neue* Almanların kendi kendini sorguladığı bir filmidir. Alman öğretmen Eva ve yeni bir göçmen öğrenci olan Sevda ilişkisinde, hoşgörü, kadınların kendi kaderini tayin etmesi ve benlik saygısı müzakere edilmektedir. Sevda ile uğraşan Eva kendi içinde bir anlam krizi deneyimleyip bunu yansıtmaktadır. Zira okuldaki bir meslektaşısı ile aşk ilişkisine giren bekâr bir öğretmenin imajını dengesizleştirir, çünkü Sevda'nın geleneksel değerleri ile uğraşırken Eva öz-yansıtıcı süreçleri gerçekleştirmektedir. Böylece karşı sürüm şeklinde, Müslüman göçmen 'Ötekiliğin' üretilmesi Alman karakterin istikrarı için bir gerekliliktir (2020: 118). Alkın'ın bu yorumu henüz entegrasyon söylemlerinin bu denli yoğun olmadığı ve Alman-Türk sinemasının henüz gelişmediği yıllarda (1990'ların sonu) Göktürk'ün "ulus-altı merhamet kültürü mü yoksa ulusötesi rol yapma mı" sorusunu hatırlatır. Zira öncelikle kendini onaylamak amacıyla diğer kültürün kurbanları için merhamet şiddet içeren anlatılarda kurtarıcı Alman erkeği ile popüler bir fantezidir (2000: 336). Bu noktadan baktığımızda Sevda karakteri kurbanlaşmadığı gibi, kurtarıcı rolünde de bir Alman erkeği görmüyoruz. Eva karakterinin öz-yansıtıcı süreçleri böyle bir popüler fanteziden uzaklaşarak, kültürel bir müzakere alanına yaklaşmayı ya da kurtarıcı erkekten kurtarıcı kadına doğru bir geçişi sağlayabilir.

Florian Volm'a göre, Eva siyasi ve sosyal aktörler gibi özel haklar verme (örneğin spordan muaf tutma) ve kamusal alanlarda dinsel 'tarafsızlığı' sağlama arasında denge bulmaya çalışır. Ancak film konusunun tersine çözüm üretme yaklaşımları, gerçekte yeni gelenler için izolasyonu ve toplumda bir bölünmeyi engelleyememektedir (2015: 132). Yine de bu filmde entegrasyonun karşılıklılık gerektiren sistemik bir yapı olduğunu görebiliyoruz. Film başkalarıyla ve öteki olarak görülenlerle, saygı duyarak, tartışarak, konuşarak akıllı ve mantıklı uzlaşma yolları bulmanın mümkün olduğu konusunda bir bilinç oluşturma potansiyeline sahiptir. Çünkü bazen yönetmenler gerçeği yansıtmak yerine idealize ettikleri bir gerçeği inşa ederek, toplumda şu an için çözülemeyen meselelere alternatif yaklaşımlar kazandırır. Dolayısıyla, *Die Neue*'de de yansımalar ile birlikte entegrasyon için yönetmenin idealindeki perspektifi görülebilir.

¹⁷ Bu durum bize Castles ve diğerlerinin entegrasyonun karşılıklı sorumluluk gerektiren kullanımındaki sorunu hatırlatır. "Hem yeni gelenler hem de mevcut toplumun üyeleri için değerler, normlar ve davranışlarda değişiklik içeren iki yönlü bir adaptasyon süreci. Bu, etnik topluluğun rolünün tanınmasını ve daha geniş sosyal kalıpların ve kültürel değerlerin göçe tepki olarak değişebileceği fikrini içerir. Kavramla ilgili sorun: Kavram belirsiz ve kaygandır ve insanların istediği şeyi kastetmek gibi anlaşılabilir". (2002: 115-16)

Der Hodscha und die Piepenkötter (2016)

Der Hodscha und die Piepenkötter, ilk olarak 2016'da yayınlanan bir Alman televizyon filmidir. Bu film için entegrasyon komedisi, etno komedi, rom-com (romantik komedi) gibi betimlemeler yapmak uygundur. Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti merkezli bir Alman kamu televizyon kanalı olan Westdeutscher Rundfunk (WDR) için üretilmiştir. Komedi, Türk göç kökenli yazar Birand Bingül'ün 2011 yılında çıkan aynı adlı romanından uyarlanmıştır.

Der Hodscha und die Piepenkötter'de çatışmanın kaynağı bir cami inşaatının yapılmasıdır ve bu süreçte karşı çıkan ve taraftar kişilerin sosyal kültürel tutumları komik bir dille anlatılmaktadır. Film, Almanya'da önemli bir sanayi bölgesi olan ve Türk nüfusunun yoğun yaşadığı Lautringen kasabasında geçmektedir. Buradaki Türk toplumu, gerçek minareleri ve kubbesi olan bir yeni cami inşa etmek için uzun zamandır beklemektedir.¹⁸ Caminin planı tamamlandığında Türk Devleti tarafından görevlendirilmiş Nuri Hoca cami inşaatında görev yapmak için Türkiye'den gelerek kızı ile kasabaya yerleşir. Ancak işler umduğu gibi gitmez ve çeşitli engellerle karşılaşır. Belediye Başkanı Bayan Piepenkötter, caminin inşası konusunda kendi partisinden bazı politikacıların muhalefetiyle karşılaşır. Özellikle Doktor Schadt, planlanan cami inşaatına kesinlikle karşı çıkıp engellemeye çalışır. Yakın zamanda gerçekleştirilecek belediye seçimlerinde risk almak istemeyen Bayan Piepenkötter, cami yapım planlarından çeşitli bahanelerle vaz geçer. Nuri Hoca olanlar karşısında ısrarcıdır ve zeki davranışlar gösterir.

Doktor Schadt politik çıkarları için bazı şiddet yanlısı kişilerle ve radikal cami yetkilisi, kişisel çıkarları olan Osman ile iş birliği yapar. Caminin inşasını engellemek için video kayıtlarıyla entrikalar çevirir. Ancak Osman'ın siyah çarşafalı eşi Çiçek, teknolojiyi kullanarak entrikaları bozar ve gerçeklerin ortaya çıkmasını sağlar. Burada tamamen örtünmüş bir kadının teknoloji kullanma becerileri, kocasının entrikalarına karşı tutumu, Nuri Hoca'nın kızına iyi bir eğitim vermeye çalışan ve iyi Almanca konuşan bir karakter olması entegrasyon göstergeleri sağlar. Ayrıca çoğunluk toplumundan belediye başkanı Bayan Piepenkötter ve özellikle oğlu Patrick filmin çeşitli süreçlerinde entegrasyona katkı sunan kişilerdir.

Der Hodscha und die Piepenkötter cami inşaatının yapılmasının kesinleşmesiyle entegrasyonla, yani mutlu sonla biter. Filmde Almanya'da göç kökenli Müslüman topluluklarla entegrasyon kurmaya çalışan ve tam tersi kösteklemeye çalışan karakterler arasındaki bir çatışmayı izliyoruz. Fakat filmin mutlu sonla bitmesi her türlü entrikaya rağmen, empati, hoş görü ve insani değerlerin kazanması ile başkasının kültürüne saygı duyarak barış içinde yaşayabilmenin mümkün olduğu mesajını vermektedir.

¹⁸ Almanya'daki arka bahçe, fabrika, depo gibi boş yerlerin uzunca bir süre cami niyetine kullanıldığı arka plan bilgisi ile filmdeki arka bahçe camisi olan Mevlâna Camisinin temsili önemlidir. Nitekim Almanya'da Müslüman topluluklar tarafından minaresi ve kubbesi olan cami talepleri karşısında sık sık tartışmalar yaşanmaktadır.

Sonuç

Entegrasyon sürecinin toplumlarda çok boyutlu, katmanlı ve karşılıklılık gerektiren bir süreç olması önemlidir. Almanya’da milenyumdan sonra entegrasyon tartışmaları sıklık kazanmış ve 2007 yılında Ulusal Entegrasyon Planı imzalanmıştır. Bu planda farklı sektörlerden kişilere roller verilmiş ve bunlar içerisinde Alman-Türk sinemasında önemli bir isim olan yönetmen Buket Alakuş da yer almıştır. Dolayısıyla bu çalışma sosyal-kültürel çatışma unsurları ile birlikte Alakuş’un filmlerindeki entegrasyon temsilini ele almak için gerçekleştirilmiştir.

Alakuş’un filmlerine baktığımız zaman giderek artan oranda entegrasyon göstergeleri ile karşılaşyoruz. Naficy’nin dediği gibi (Naficy 2003) iki kültürü de bilen, yönetmenlik eğitimi almış film yapımcılarının yaşadıkları sorunları dile getirip bunlar karşısında çözüm geliştirebilmeleri mantıklıdır. Buna bir de kadın perspektifi eklendiğinde filmlerin kendi içindeki kültürel çeşitliliği güçlenmektedir. Alakuş’un filmlerine baktığımızda özellikle toplumsal cinsiyet klişelerinden uzaklaşıldığını ve gittikçe daha güçlü kadın temsillerini görüyoruz. Erkekler de temsil değişikliği içinde daha pozitif resmedilmektedir. Bu noktada uyum ve bütünleşme, diğer toplum üyeleri ile iş birliği içerisinde kültürler arası diyalogun kazanımlarıdır. Çünkü sadece Almanya’da değil Avrupa çapında da göçmenler ya da göçmen kökenli bireyler toplumdaki ekonomik, kültürel ve sosyal gelişime katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda kendileri de göç ettikleri ülkelerde çeşitli boyutlarıyla zenginleşmektedirler. Göçün öznesi bireylerin de gelişimlerini, sorumluluklarını ve ihtiyaçlarını dikkate almalıyız ve bu noktada uyumu sosyal-ekonomik-kültürel çok katmanlı bir süreç olarak düşünmeliyiz. Alakuş’un filmlerinde eski klişeleri tekrar görüyoruz, ancak bunlar daha ziyade komedi filminin güldürü unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır ve süreç içinde yapı söküme uğramaktadır.

Anam filminde uyuşturucu madde kullanımı gibi sağlığa dayalı bir entegrasyon göstergesi dışında, diğer filmlerde daha kültürel düzeyde bir entegrasyon temsili ile karşılaşsak da Alakuş’un filmleri göçmenlere tek taraflı sorumluluk yükleyen entegrasyon *dizpositiv*’ten uzaklaşarak, toplumdaki çeşitli paydaşların karşılıklı çabalarını resmetmektedir. *Anam* filmi hakkında genellikle eski kurbanlık sinemasındaki rolleri yapı bozuma uğratan, farklı kültürlerden arkadaşları olan ve bu pozitif göstergelerin içinde uyuşturucu bağımlısı oğlu için mücadele eden güçlü bir Türk göç kökenli kadın temsili söz konusudur. *Die Neue* filmi de başörtülü bir liseli öğrencinin kendi isteğiyle başörtüsü takması ve yeni olduğu bir toplumda inançlarıyla varoluş mücadelesi vermesi bakımından önemlidir. Öğretmeninin liberal, demokratik ve farklılıklara saygı gösteren tutumu uyum için iş birliği gerekliliğine bir örnektir. *Der Hodscha und die Piepenkötter*’de yine bir cami inşası ekseninde gerçekleşen kültürel çatışmada toplumdaki önyargıların ve çıkar ilişkilerinin de entegrasyon önünde önemli engeller olduğunu komik bir dille görüyoruz. Dolayısıyla söz konusu biçimlemelerde sosyo-ekonomik-kültürel uyum çok da kolay gerçekleştirilebilecek bir süreç değildir. *Acı Soslu bir Hans* filmi ile birlikte kültür çatışması ve etno-romantik bir komedi şeklinde, Alman çoğunluk kültürü ile Türk azınlık kültürü arasındaki farklılıkları ve klişeleri

romantik düzeye çıkarabiliyoruz. Görünürde farklılık olan bu unsurların aslında benzerlik olduğunu zenginleştiren bir komedi için de fark edebiliyoruz.

Farklılıklara saygı duyarak, diyalog kurarak, dini-kültürel ihtiyaçlar için bir uzlaşma ortamı oluşturmaya çalışarak ve sorumlulukları paylaşma girişiminde bulunarak örneklemedeki filmlerin mutlu sonla bittiğini gördük. Alman komedyen Bülent Ceylan'ın "yani gülmezseniz, bütünleşmezsiniz"¹⁹ cümlesine bir ekleme yapabiliriz. Eski kurbanlık filmlerindeki gibi acıyarak entegrasyon gerçekleştirilmez, birlikte gülebiliyorsak ve düşünebiliyorsak uyum vardır. Diğer türlü dezentegrasyondur. Sonuç olarak, uyumun gerçekleşmesi için çok taraflı iş birliklerine olan ihtiyaçları Buket Alakuş'un filmlerinde görebiliyoruz.

Kaynakça

- Alkin, Ömer** (2015): Der türkische Emigrations film. Vor-Bilder des deutsch-türkischen Kinos? Abend, Sandra / Körner, Hans (Hg.): *Vor-Bilder: Ikonen der Kulturgeschichte: Vom Faustkeil über Botticellis Venus bis John Wayne*. München: Morisel Verlag, 191-211.
- Alkin, Ömer** (2020): *Die visuelle Kultur der Migration Geschichte, Ästhetik und Polyzentrierung des Migrationskinos*. Bielefeld: Transcript.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth** (2015): Turkish Women in Germany: Old Stereotypes, New Diversity. Abadan-Unat, Nermin / Mirdal, Gretty (Hg.): *Emancipation in Exile: Perspectives on the Empowerment of Migrant Women*. İstanbul: İstanbul Bilgi University Press, 181-96.
- Brent Peterson** (2012): Turkish for Beginners: Teaching Cosmopolitanism to Germans. Hake, Sabine / Mennel, Barbara (Hg.): *Turkish German Cinema in the New Millennium*. New York, Oxford: Berghahn Books, 96-109.
- Bundesregierung, Deutsche** (2007): *Neue Wege - Neue Chancen. Baden-Baden. Der Nationale Integrationsplan*. Berlin.
- Castles, Stephen** (2007): Twenty-first-century migration as a challenge to sociology. *Journal of ethnic and migration studies* 33(3), 351-71.
- Castles, Stephen / Maja Korac / Ellie Vasta / Steven Vertovec** (2002): "Integration: Mapping the Field." *Immigration Research and Statistics Service*.
- Cemiloğlu, Meltem** (2021a): Tarihsel Perspektiften Türk Sinemasında Kadın Yönetmenler. *Türkiye Film Araştırmaları Dergisi* 1(2), 152-64.
- Cemiloğlu, Meltem** (2021b): *Türkiye'de Kadın Sinemasına Bir Bakış*. Konya: Literatürk Academia.
- Elsaesser, Thomas** (2005): Double occupancy and small adjustments: Space, place and policy in the new European cinema since the 1990s. *European Cinema: Face to Face with Hollywood*, 108-30.
- Esser, Hartmut** (2001): *Integration und ethnische Schichtung [Integration and ethnic stratification]*. (<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>; 12.02.23).
- Florian Volm** (2015): Review of "Die Neue (The New Girl). *Anthropology of the Middle East* 10(2), 131-32.
- Foroutan, Naika** (2019): The Post-migrant paradigm. Bock, Jan-Jonathan/ Macdonald, Sharon (Hg.): *Refugees welcome? Difference and diversity in a changing Germany*, Berghahn, New York, 142-71.
- Göktürk, Deniz** (2000): Migration und Kino-Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele? *Interkulturelle Literatur in Deutschland*, Springer, 329-47.
- Göktürk, Deniz** (2017): "Die Komik der Kultur". *Komik*, Springer, 160-72.
- Haas, Hein de / Stephen Castles / Mark J Miller** (2019): *The Age of Migration: International Population*

¹⁹ Bkz. Kaack 2011

- Movements in the Modern World*. 6. baskı Hampshire: Red Globe Press.
- Hake, Sabine** (2008): *German national cinema*. New York: Routledge.
- Kaack, Johanna** (2011): *ZDF-History: Hurra, die Türken kommen!* Almany: ARD.
- Kardeş, Begüm** (2017): *Das Frauenbild in ausgewählten deutsch-türkischen Filmen. Eine filmsemiotische Analyse*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kotthoff, Helga / Shpresa Jashari / Darja Klingenberg** (2013): *Komik (in) der Migrationsgesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kotzur, Patrick F. / Linda R. Tropp / Ulrich Wagner** (2018): Welcoming the Unwelcome: How Contact Shapes Contexts of Reception for New Immigrants in Germany and the United States. *Journal of Social Issues* 74(4), 812-32. (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/josi.12300>; 22.01.2020).
- Mecheril, Paul** (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv - Essay | APuZ. (<https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all>; 10.12.2020).
- Naficy, Hamid** (2003): Phobic Spaces and Liminal Panics: Independent Transnational. Shohat, Ella / Stam, Robert (Hg.): *Multiculturalism, postcoloniality, and transnational media*, Rutgers University Press, 203-27.
- Petersen, Anne Ring / Moritz Schramm / Frauke Wiegand** (2019): Academic reception. *Reframing Migration, Diversity and the Arts*, New York. Routledge, 11-25.
- Prommer, Elizabeth / Christine Linke** (2017): *Audiovisuelle Diversität? Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland*. Rostock: Universität Rostock.
- Prommer, Elizabeth / Skadi Loist** (2019): Filmindustrie: Branchenkultur mit Gender Bias. Dorer, Johanna / Geiger, Brigitte / Hipfl, Brigitte / Ratković, Viktorija (Hg.): *Handbuch Medien und Geschlecht: Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung*, Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer, 1-14. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-20712-0_28-1.
- Soares, Luísa Afonso** (2021): Imagining Transcultural Identities in Turkish German Literature and Cinema. Syrový, Daniel (Hg.): *Discourses on Nations and Identities*, Berlin/ Boston: De Gruyter, 249-58.
- Tarr, Carrie** (2010): Gendering diaspora: The work of diasporic women film-makers in Western Europe. Berghahn, Daniela/ Sternberg, Claudia (Hg.): *European Cinema in Motion*, London: Palgrave Macmillan, 175-95.
- Tittelbach, Rainer** (2013): Anam – Meine Mutter - Kritik zum Film - Tittelbach.tv. (<http://www.tittelbach.tv/programm/kino-koproduktion/artikel-2346.html>; 21.03.2022).
- Twark, Jill E** (2020): German Film Comedy in the ‘Berlin Republic’: Wildly Successful and a Lot Funnier than You Think. Lewis, Ingrid / Canning, Laura (Hg.): *European Cinema in the Twenty-First Century*, Wiesbaden: Springer International Publishing, 263-79. (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-33436-9_15; 29.06.2020).
- Yeşilada, Karin E** (2008): Turkish-German Screen Power – The Impact of Young Turkish Immigrants on German TV and Film. *German as a Foreign Language* (1), 72-99.

Stefan Zweigs charakteristische Legenden im Überblick

Behiye Arabacıoğlu , Eskişehir – Betül Alkan , Eskişehir



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312767>

Abstract (Deutsch)

Der gebürtige Wiener Schriftsteller Stefan Zweig, der von 1881 bis 1942 lebte, ist weltweit insbesondere für seine Kurzgeschichten und Novellen bekannt. Doch Zweig schrieb auch Legenden, was für seine Schriftstellerlinie eher untypisch war. Seine insgesamt fünf Legenden, die er in unterschiedlichen Jahren verfasste, basieren auf Ereignissen der Weltreligionen, sowohl von monotheistischen, wie dem Judentum, Christentum und dem Islam, als auch von polytheistischen Religionen wie dem Hinduismus.

Seine erste Legende *Die Legende der dritten Taube*, schrieb Zweig im Jahr 1916 während seines Wehrdienstes im Kriegsarchiv im Ersten Weltkrieg. Diese Legende basiert auf der Sintflutgeschichte von Noah. Seine zweite Legende, *Die Augen des ewigen Bruders*, verfasste Zweig im Jahr 1922, wo das „Nichtstun“, als ein Weg um sündenfrei zu leben, thematisiert wird. *Die gleich-ungleichen Schwestern* schrieb er im Jahr 1927, wo die Zwillinge Sophia und Helena einen Pakt eingehen, in dem es um Reinheit und Sünde geht. Seine vierte Legende, *Rahel rechtet mit Gott*, die er 1929 schrieb, erzählt von Rahel, die ihr israelisches Volk vor dem Weltuntergang befreien will. Zweigs letzte Legende ist *Der begrabene Leuchter*, die er im Jahr 1936 verfasste. Hier geht es darum, wie die Juden versuchen, die heilige Menora für immer und ewig zurückzuerlangen.

Zweck dieser Arbeit ist, eine zusammenfassende Darstellung der fünf Legenden von Stefan Zweig zu bieten und anschließend Legendenmerkmale in diesen Werken herauszuarbeiten. Dafür wird die Dokumentenanalyse, die eine qualitative Datenanalysemethode ist, in dieser Arbeit verwendet. „Die Dokumentenanalyse ist eine Methode zur Untersuchung von bereits vorhandenem gedrucktem Material, ob geschrieben oder illustriert“ (Yıldırım / Şimşek 2021: 189). Als wichtigstes Ergebnis dieser Arbeit ist festzuhalten, dass das Legendenschreiben für Zweig nicht nur einen Versuch darstellt, sich in einer anderen literarischen Gattung darzutun. Vielmehr ist es eine Absicht, sein Gedankengut gezielt auf der Grundlage bereits weltweit bekannter Legenden zu verbreiten.

Schlüsselwörter: *Literatur, Stefan Zweig, Literarische Gattungen, Legenden, Zweigs religiöse Identität.*

Abstract (English)

An Overview of the Characteristic Legends of Stefan Zweig

The Viennese writer Stefan Zweig, who lived from 1881 to 1942, is known worldwide especially for his short stories and novellas. Zweig also wrote legends, which seems rather uncharacteristic for him as a writer. His total of five legends, which he wrote in different years, are based on events of world religions, both monotheistic, such as Judaism, Christianity and Islam, and polytheistic religions, such as Hinduism.

Zweig wrote his first legend *The Legend of the Third Dove* in 1916 during his military service in the archives in World War I. This legend is developed on the Flood story of Noah. His second legend, *The Eyes of the Eternal Brother*, was written in 1922, where Zweig discusses the topic of “inaction” as a way of living sin free. *The Two Sisters*, written in 1927, is about the twin sisters Sophia and Helena, who enter into a pact dealing with purity and sin. Zweig’s fourth legend *Rachel Arraigns with God*, which he wrote in 1929, tells of Rachel, who wants to protect the Israelis from God’s wrath. *The Buried Candelabrum*, which Zweig wrote in 1936, is about the Jews’ trouble to regain the holy Menorah back for good.

The purpose of this study is to provide a summary of Stefan Zweig’s five legends and then to analyze these in terms of legend characteristics. For this, document analysis, which is a qualitative data analysis method, is used in this work. Document analysis is a method performed with the examination of pre-existing printed material, whether written or pictorial (Yıldırım / Şimşek 2021: 189). The most important result of this study is that for Zweig, writing legends is not just an attempt to try another literary genre, but rather an intention to spread his ideas, based on legends that are already known around the world, in a targeted manner.

Keywords: *Literature, Stefan Zweig, literary genres, legends, Zweig’s religious identity.*

EXTENDED ABSTRACT

The Jewish writer Stefan Zweig was born in 1881 in Vienna, Austria and died by suicide in exile in 1942 in Petrópolis, Rio de Janeiro, Brazil (Leben&Werke, o.J.). He wrote in his almost 40-year existence as a writer (cf. Leben&Werke, o.J.) more than seventy literary works, mostly short stories and novellas. Of these, only five pieces of writings belong to the genre of legends. The term “legend” derives from the Latin word “legendum”, which means something like “[that thing] to be read” (Legende, o.J.). The main purpose of legends is to spread religious stories orally from generation to generation with a simple and understandable language to convince and bring people closer to religion (cf. Legende, o.J.). Legends had their period of glory in the Middle Ages. Over time, they became more and more imaginatively embellished. The essential characteristics of legends are that the main characters are real people and that the focus is on the moral and selfless actions of the main character (Legende, o.J.). Main topics are particularly God, faith, piety, sin, atonement and purity, as well as despair and the hope that is not lost in the process. Legends convey messages for both this world and the hereafter and always have happy endings, prompting those who read them to solidify their faith and move on with hope (cf. Legende, o.J.). World-renowned authors such as Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Heinrich Heine (1797-1856), Gottfried Keller (1819-1890) and Hugo von Hofmannsthal (1847-1929) produced important works in this literary genre (cf. Berthold / Larcati 2018: 306).

Legends became popular again in the 20th century. Zweig was inspired by the spirit of the age and its pioneers like Emil Bernhard Cohn and therefore dealt with the writing of legends (Berthold / Larcati 2018: 313). Furthermore, it is interesting in this context that Zweig, as a Jew who does not engage in religious practices (cf. Gelber 2014: 16), is fascinated by the bible, which he regards not only as a holy book but rather as a work of art (cf. Zweig, 1912 and Berthold / Larcati 2018: 306). Zweig emphasizes here that anyone who wants to study legends should read the Bible from a different angle, namely that the holy book is instructive and valuable (cf. Zweig 1912). Zweig’s most important anecdote in this context is that unbelievers approach faith against their will because biblical legends are easy to read and convincing (cf. Zweig 1912). However, Gelber (2014: 16) rightly points out that Zweig does not have to be of strong faith “in order to convincingly portray religious Jews for his fiction”. Therefore, an inner commitment to faith must be distinguished from an active practice of faith, which means that a lack of faith and writing religious legends are not mutually exclusive. Hence the idea that Zweig used legends to support his unique thinking with religious events known around the world. Another consideration is that it is possible that Zweig deliberately wanted his pacifist attitude to be in the foreground and not his Jewish ancestry. Because as a pacifist, he consequently reaches more readers both during and after the Nazi era than a Jewish writer whose books were burned and banned by the Hitler regime (cf. Stefan Zweig Biografie, o.J.).

Stefan Zweig was inspired by legends of monotheistic, such as Judaism, Christianity and Islam, and polytheistic religions, such as Hinduism. Listed chronologically, his five legends are called *The Legend of the Third Dove* (1916), *The Eyes of the Eternal Brother* (1922), *The Two Sisters* (1927), *Rachel Arraigns with God* (1929) and *The Buried Candelabrum* (1936). The aim of this study is to provide an appropriate summary of these five legends and to analyze them according to the characteristics of legends. In this context, an attempt is made to find out to what extent Zweig has worked his literary idiosyncrasy into the legends. Beyond, an approach will be presented that tries to show what Zweig intended by writing in this genre.

Einführung

In der vorliegenden Arbeit werden fünf Werke von Stefan Zweig inhaltlich analysiert, die im Gegensatz zu seinen unzähligen Werken in eine andere, für Zweig untypische, literarische Gattung kategorisiert werden.

Stefan Zweig ist bekannt für seine Biographien und unzähligen Kurzgeschichten sowie Novellen, von denen die *Schachnovelle* als sein bekanntestes Werk in mehr als sechzig Sprachen übersetzt wurde (Renoldner 2013). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich Zweig in seinem schriftstellerischen Dasein mit der literarischen Gattung der „Legenden“ beschäftigte. Legenden stellen eine eigensinnige Gattung dar, die ihre Aktualität heutzutage immer noch bewahren. Denn mit einer schlichten und gleichzeitig sagenhaften Erzählungsart übermitteln sie von Generation zu Generation religiöse Ereignisse und manifestieren sie auf diese Weise. Aus diesem Grund haben Legenden eine wichtige Stellung insbesondere im Leben von gläubigen Menschen und sie werden sowohl in monotheistischen, d. h. gläubig und gebunden an einen allmächtigen Gott, als auch in polytheistischen Religionen verwendet, in denen Menschen gleichzeitig an mehr als einen Gott glauben. Die Tatsache, dass der österreichische Schriftsteller bekannte Legenden nutzte und sie auf seine Art verfasste, wirft eine andere Perspektive auf diese literarische Gattung. Zweig hat in seinem knapp 40-jährigen Schriftsteller Dasein (Leben&Werke, o.J.) mehr als siebenzig Werke geschrieben, von denen einige erst nach seinem Tod veröffentlicht wurden (Stefan Zweig ein Europäer, o.J.). Davon gehören fünf Werke der Gattung der Legenden an. Dass er in all den Jahren nur fünf Legenden schrieb, könnte mit seiner nicht religiösen Erziehungsweise und die daraus resultierende Ungebundenheit zum jüdischen Glauben in Verbindung gebracht werden (s. auch Gelber 2014: 17). Obwohl es keine eindeutige „Monographie über Zweigs Verhältnis zum Judentum“ gibt (Gelber 2014: 11), sind Quellen vorhanden, die überzeugt darstellen, dass Zweig mit dem Judentum ziemlich verbunden war. Paola Paumgardhen (2019: 211) betont in diesem Zusammenhang, dass „Zweigs europäisches Selbstverständnis... von dem Bewusstsein seiner jüdischen Identität nicht zu trennen“ ist. Mark H. Gelber (2014: 16) erklärt, dass die Annahme, Zweig sei trotz seiner Herkunft kein überzeugter Jude, aufgrund der unkommentierten Sekundärliteratur zu Zweigs religiöser Einstellung so weit verbreitet sei. Zweigs jüdische Verbundenheit wird laut Gelber (2014: 16) zufolge als „unwichtig oder nebensächlich“ dargestellt. Seine erste Gattin Friderike Maria Zweig und sein Biograf Donald A. Prater sollen diese Vorstellung in den Köpfen der Menschen verfestigt haben (vgl. Gelber 2018: 755). In diesem Kontext muss jedoch eine innerliche Glaubensverbundenheit von einem aktiven Praktizieren des Glaubens unterschieden werden. Es ist eine anerkannte Tatsache, dass Zweig keine jüdischen Religionsausübungen praktizierte (s. Gelber 2014: 16). Gelber (2014: 16) stellt jedoch zu Recht dar, dass Zweig nicht glaubensstark sein muss, „um religiöse Juden für seine Fiktionen überzeugend darzustellen“. Deswegen ist es gut möglich, dass Zweig die Legendenerzählung nutzte, um sein Gedankengut mit bekannten, religiösen Ereignissen zu unterstützen. Eine weitere Überlegung ist, dass Zweig wohlmöglich bewusst wollte, dass seine pazifistische Einstellung im Vordergrund steht und nicht seine jüdische Abstammung. Denn als Pazifist erreicht er sowohl vor als auch nach dem Zweiten

Weltkrieg konsequenterweise mehr Leser als ein Jude, dessen Bücher vom Regime des Nationalsozialismus verboten und verbrannt wurden (Stefan Zweig Biografie, o.J.).

Zweck dieser Studie ist, die fünf Legenden von Stefan Zweig zusammenzufassen und dabei durch eine inhaltliche Analyse Merkmale von Legenden herauszufinden. Mithin wird bezweckt, darzustellen, wie Stefan Zweig eine Legendenerzählung mit seiner Eigenart vom Schreiben verbindet. Die fünf Legenden lauten chronologisch gereiht, wie folgt: *Die Legende der dritten Taube* (1916), *Die Augen des ewigen Bruders* (1922), *Die gleich-ungleichen Schwestern* (1927), *Rahel rechnet mit Gott* (1929), *Der begrabene Leuchter* (1936).

Zu Beginn der Arbeit wird die Legende als eine literarische Gattung definiert, anschließend werden ihre Merkmale benannt. In diesem Zusammenhang wird das Wiederaufleben der Legenden im 20. Jahrhundert thematisiert. Dabei werden Legendenmerkmale und insbesondere Konzepte wie Gläubigkeit, Macht, Barmherzigkeit, Handeln, Sünde, Habgier, Lust und Rache in den Legenden analysiert (s. auch Zweig 2020: vii-x).

Die Legende

Etymologisch stammt „Legende“ von dem lateinischen Begriff „legendum“ ab, was so viel wie „das zu Lesende“ bedeutet. Legenden dienten vorerst zur Überlieferung von religiösen Ereignissen, die von Generation zu Generation mündlich weitergegeben und so bis zu ihrer Verschriftlichung aufrechterhalten wurden. In legendarischen Erzählungen werden Laut Standke (2021) Werte in den thematischen Übersreibungen vermittelt, wie man als Rezipient gottgefällig leben sollte, um das Ewige Leben zu erreichen. Ihre Blütezeit haben Legenden im Mittelalter, wo Gottesfurcht ein großes Thema war (vgl. Legende, o. J.). Insbesondere wurden Legenden im Rahmen des Gottesdienstes erzählt. Ihre Funktion bestand darin, Menschen durch eine überzeugende Vermittlung an den Glauben zu nähern. Mit der Zeit wurden Legenden immer mehr fantasie reich ausgestaltet, sodass sie der Gattung von Sagen und Märchen ähnelten, doch im Gegensatz zu diesen basieren Legenden auf historischen und religiösen Vorkommnissen (s. Legende, o. J.). Die Charaktere sind nicht frei erfunden. Der eigentliche Zweck einer Legende ist es, die Wunder der Menschen, die in der Legende vorkommen, zu zeigen und sie zu preisen (vgl. Kaya 2020: 35). Legendenschreiber haben das Leben und die Haltung bedeutender religiöser Persönlichkeiten für ihre Nachkommen niedergeschrieben (s. Kaya 2020: 35). Legenden stellen ein literarisches Genre dar, das Menschen in ihrem Handeln wegweisend sein kann, wenn sie sich in bestimmten kritischen Situationen des täglichen Lebens von ihnen inspirieren lassen. Knut Beck (2019) betont in seinem Nachwort zu Stefan Zweigs Legenden, dass „Legenden [...] einem beispielgebenden Streben nach einem Ideal“ darstellen.

Merkmale der Legende

Legenden haben die Gemeinsamkeit, dass sie sich durch „die Erzählperspektive, die Haltung des Erzählers, die Zeitraffung und die Figurengestaltung“ (Berthold / Larcati 2018: 306) kennzeichnen lassen. Sie basieren auf wahren Gegebenheiten, die einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Ort zugeordnet werden können. Die Hauptcharaktere sind reale Menschen (s. Legende, o. J.). Im Vordergrund steht das „moralisch einwandfreie, selbstlose Handeln der Hauptfigur“. Insbesondere sollen Legenden den Glauben der Zuhörer und Leser stärken. Die Thematik beschäftigt sich mit Konzepten wie Gott, Glaube, Frömmigkeit, Sünde, Sühne, Reinheit, sowie Verzweiflung und die dabei nicht verlorene Hoffnung. Sie vermitteln sowohl Botschaften für das Diesseits als auch für das Jenseits. Legenden haben immer ein gutes Ende, ermutigen diejenigen, die sie lesen, ihren Glauben zu verfestigen und voller Hoffnung voranzugehen (vgl. Legende o. J.).

Das Wiederaufleben der Legenden im 20. Jahrhundert

Die Legende als literarische Gattung wurde im 20. Jahrhundert wieder populär (vgl. Berthold / Larcati 2018: 306). So schrieben bedeutende Schriftsteller wie „Goethe, Heine, Keller und Hofmannsthal“ (Berthold / Larcati 2018: 306) Legenden. Inspiriert vom Geist des Zeitalters und seinen Vorreitern befasste sich auch Stefan Zweig mit dem Legendenschreiben. Im Jahr 1926 schildert Zweig in einem Brief an Emil Bernhard Cohn, dass er sowohl von seinen, als auch von Legenden Martin Bubers hingerissen ist: *Sie wissen gar nicht, wie sehr Ihr Buch mich versuchte, mich mit Ihnen zu messen* (Berthold / Larcati 2018: 313). Zweigs Begeisterung ist so groß, dass er in diesen Jahren *ein Legendenbuch [plane], in dem sich biblisch-christliche und buddhistische Welt begegnen* (Berthold / Larcati 2018: 313).

Doch in *Rückkehr zum Märchen* erzählt Zweig bereits im Jahr 1912, wie wichtig es ist, Legenden zu lesen und zu kennen (Zweig 1912 und Berthold / Larcati 2018: 306). Hier vergleicht Zweig den Umgang der Bibel mit dem der Märchen in Kindertagen und erklärt, dass man als Kind den Wert der Geschichten aus der Bibel nicht zu schätzen wusste: „Mit dem Märchen geht’s wohl jedem so, dass er sie in diesen Flegeljahren verächtlich in den Winkel der Kinderstube wirft, um sie zeitlebens nicht mehr aufzuheben, und manchem auch mit der Bibel“ (Zweig 1912). Je mehr sich der Mensch von der Religion entferne, desto weniger bedeute die Bibel ihnen was: „Er hat sie beiseitegelegt, als er an Gott zu zweifeln begann, und seit damals, da sie ihm nicht mehr das heilige Buch schien, war sie ihm überhaupt keines mehr“ (Zweig 1912). Zweig betont, dass die Bibel nicht nur als ein heiliges Buch, sondern auch als ein Kunstwerk angesehen werden soll und vermittelt damit, dass nicht nur Gläubige heilige Bücher zur Hand nehmen sollen, sondern alle, die etwas Besonderes lesen und lernen wollen: „er [...] vergisst, dass dieses Buch auch neben der Religion schön ist und auch jenseits des Glaubens heilig als eines der edelsten Kunstwerke der Welt“ (Zweig 1912). Aus dem Grund soll jeder, der Legenden lesen möchte, die Bibel aus einem anderen Blickwinkel, nämlich, dass das heilige Buch lehrreich und wertvoll ist, lesen: „[...] und so mag jeder,

dem die Bibel seit Kindertagen fremd wurde, Esther, Hiob und Ruth mit neuer Bewunderung lesen, als Legende, als Märchen, wenn er will, aber doch als die tiefstinnigsten und schönsten des Lebens“ (Zweig 1912). Die wichtigste Anekdote, die Zweig hierbei mitteilt, ist, dass der Ungläubige aufgrund der Schönheit dieser Legenden sich wider Willen dem Glauben nähert: „Beseligung und Entdeckung ist in dieser Rückkehr zu den Büchern der Kindheit ein neuer, erhöhter Genuss des Lesens, der gemischt ist aus Unglauben und einem allmählichen Gläubigwerden wider den eigenen Willen“ (Zweig 1912).

Legenden scheinen für Zweig aus dem Grund „schreibenswert“ zu sein, weil sie den Menschen an das Grundbedürfnis der Ruhe und der inneren Besinnlichkeit erinnern:

Und ich lese sie nun alle wieder gern [...] und besser als jene antworten sie einem Bedürfnis nach Rast [...] von sich selber. [...] Immer ist's nur Drang, aus den Grenzen eigener Welt zu treten, sich zu verlieren in Fremdem und doch gleichzeitig dort sich wiederzufinden im Gleichnis“. (Zweig 1912)

Die Bedeutung der Bibel für Zweig zeigt sich im Zitat von Berthold / Larcati, wo Zweig sagte, „die Bibel sei das weiseste und dichterischste Buch der Welt“ (2018: 306).

Demzufolge sehen wir, dass Legenden für Zweig nicht nur einen Versuch darstellen, in einer anderen literarischen Gattung zu schreiben. Vielmehr bewundert er die Aussagekraft von Legenden und macht in seinem schriftstellerischen Schaffen gerade deswegen von ihnen Gebrauch. „Seine Vorliebe für die stilisierte Vermittlung überzeitlicher“ (Berthold / Larcati 2018: 306) Lehren macht Zweig daher zu einem ausgezeichneten Legendenschreiber.

Die Legenden von Stefan Zweig

Stefan Zweigs Leben als Schriftsteller begann bereits in jungen Jahren, wo er 1901 seine ersten Gedichte unter dem Titel *Silberne Saiten* veröffentlichte (Leben&Werke, o.J.). Daraufhin folgten weitere Gedichte, Novellen und Kurzgeschichten. Zweig änderte zwischenzeitlich seinen Stil als er 1916 zum ersten Mal eine Legende schrieb. Über die Jahre hinweg hat er von mehr als siebzig Werken insgesamt nur fünf Legenden geschrieben. In Anbetracht der Ereignisse in der Weltgeschichte zu der Lebenszeit von Zweig kann davon ausgegangen werden, dass er diesen Stilbruch möglicherweise wagte, um mehr Menschen, die damals aufgrund der politischen Gegebenheiten hoffnungslos lebten, zu erreichen. Die Rede ist von verfolgten, vom alltäglichen Leben ausgeschlossenen Juden, die durch Zweigs Legenden, deren Basis in der Religion liegt, wieder an ihren ursprünglichen Glauben entsinnt werden, sodass diese wieder an ihrer Hoffnung an eine bessere Welt festhalten können. Dies macht Sinn, wenn man bedenkt, weshalb Legenden vermittelt werden. Diese Gattung eignet sich ziemlich gut für Absichten, bei denen eine Botschaft kurz aber inhaltlich reich übermittelt werden soll.

Legendenmerkmale in Stefan Zweigs Fünf Legenden

Im Folgenden werden die oben aufgeführten Legendenmerkmale in Stefan Zweigs fünf Legenden, *Die Legende der dritten Taube* (1916), *Die Augen des ewigen Bruders* (1922), *Die gleich-ungleichen Schwestern* (1927), *Rahel rechnet mit Gott* (1929) und in *Der begrabene Leuchter* (1936), analysiert.

Legendenmerkmale in *Die Legende der dritten Taube* (1916)

Als Stefan Zweig im Jahr 1916 *Die Legende der dritten Taube* verfasste, ist aus seinem Tagebuch zu entnehmen, „dass der Text als Ausdruck seiner pazifistischen Gesinnung angesehen werden kann“ (Berthold / Larcati 2018: 308). Dieses Werk weist in vielerlei Hinsicht Merkmale von Legenden auf. Die Basis für diese Legende bildet die Sintflutgeschichte Noahs, die in den drei monotheistischen Weltreligionen, Judentum, Christentum und dem Islam, vorkommen. Die Legende setzt da an, wo die Arche *Auf dem Gipfel des Berges Ararat* (Zweig 1916) gestrandet ist. Mit *Urvater Noah* (Zweig 1916) ist die Rede von Noah, der *In dem Buche vom Anfang der Zeit* (Zweig 1916) vorkommt. Der Ausdruck *so wird dort erzählt* (Zweig 1916) bestätigt noch einmal, dass Zweigs erste Legende auf den Erzählungen der heiligen Bücher basiert. Die fantasievolle Erzählweise, die ein typisches Merkmal für Legenden ist, widerspiegelt sich in diesem Werk: *Doch die Reise und das Schicksal der dritten Taube, wer hat sie gekündet? oder so wird dort erzählt* (Zweig 1916).

In der Legende wird nicht darauf eingegangen, warum die Sintflut einsetzt, doch es wird erzählt, dass Noah drei Tauben aussendet, um zu erfahren, ob sich das Wasser gelegt hat. Dieses Ereignis deckt sich mit den Erzählungen aus der Tora (Genesis 8: 5-14) und der Bibel (1. Mose 8, 11), sodass hier ein weiteres Merkmal, dass eine Legende auf wahren Gegebenheiten beruht, erfüllt ist.

Als die zweite Taube mit einem *Ölblatt im Schnabel* (Zweig 1916) zurückkehrt, erkennt Noah, dass „die Prüfung bestanden“ (Zweig 1916) ist. Das Konzept der Prüfung ist in Religionen ein anerkannter Aspekt. Gläubige sehen demzufolge schwere Zeiten als eine Prüfung Gottes an, die sie mit Geduld und Glaube bestehen müssen. Einmal bestanden, erhöht sich ihr Glaubensrang. Hierin zeigt sich das Merkmal des „selbstlosen Handelns der Hauptfigur“ (Legende, o. J.) in einer Legende. Zweig legt auf diesen Punkt einen so großen Wert, dass er *Die Legende der dritten Taube* mit den Worten „es sei genug nun der Prüfung“ (Zweig 1916) beendet.

Der Autor, der mitten im Ersten Weltkrieg diese Legende schreibt, ist freilich für seine Antikriegshaltung bekannt. Daher bediente er sich seiner ersten Legende, um womöglich darzustellen, welche Unruhen und zerstörerische Folgen ein Krieg für die Welt bedeuten kann. Berthold / Larcati (2018: 308) betonen in diesem Zusammenhang, dass Zweig sich in *Die Legende der dritten Taube* „mit dem Schicksal des jüdischen Volkes auseinander[setzt]“. Die Taube verkörpere das jüdische Volk, das aufgrund des herrschenden Antisemitismus nirgends auf der Erde rasten kann (Berthold / Larcati 2018: 308). Auch ist es nicht abwegig zu behaupten, dass die dritte Taube Zweig selbst

verkörpert. Es ist gut möglich, dass auch der freiheitsliebende Zweig wie die dritte Taube seine Flügel spannen und vom ganzen Geschehen wegfliegen will: „[...] wogte mit einemmal Freiheit um sie und die Gnade des Unbegrenzten“ (Zweig 1916).

Zweig betont in dieser Legende, dass die Menschen aus ihren Fehlern und der Vergangenheit nicht lernen: „wie einst die Wasser, so schwoll nun das Feuer über die Welt“ sowie „[...] überall Krieg. Ein Meer von Feuer und Blut überschwemmte wie einstens die Erde, eine Sintflut war wieder gekommen“ (Zweig 1916).

Die Legende thematisiert zudem eine Verzweiflung, wobei die Hoffnung nicht verloren wird. Die dritte Taube fliegt verzweifelt umher, um sich einen sicheren Platz auf der Erde zu suchen: „Auf ihren Schwingen schweben all unsere schwarzen Gedanken, in ihrer Angst wogen all unsere Wünsche, und die da zwischen Himmel und Erde zitternd schwebt, die verirrte Taube“ (Zweig 1916). Gleichzeitig symbolisiert das Herumfliegen die innere Hoffnung der Taube, irgendwann rasten zu können: „Und wieder harrt wie vor Tausenden Jahren eine Welt, dass einer die Hand ihr entgegenbreite und erkenne, es sei genug nun der Prüfung“ (Zweig 1916).

Mit all diesen Merkmalen erfüllt Zweig in seiner ersten Legende die Charakteristiken einer typischen Legende, die er mit seiner Eigenart vom Erzählen reichlich schmückt und somit ein einzigartiges Werk hervorbringt.

Legendenmerkmale in *Die Augen des ewigen Bruders* (1922)

Stefan Zweig ließ sich bei *Die Augen des ewigen Bruders* von einer hinduistischen Legende inspirieren. Dieser Andrang steht wohl im Zusammenhang mit seiner Reise nach Indien in den Jahren 1908 und 1909 (vgl. Berthold / Larcati 2018: 310). Denn Zweig war von der für ihn als Europäer unbekanntem Welt der hinduistischen Legenden begeistert (s. Berthold / Larcati 2018: 310).

In *Die Augen des ewigen Bruders* wird das Konzept des sündenfreien Handelns thematisiert. Auch wenn diese Legende auf dem Hinduismus basiert, enthält sie das Hauptprinzip, das alle drei monotheistischen Weltreligionen innehaben, nämlich „Du sollst nicht töten“: „Ich erschlug meinen Bruder, auf dass ich nun wisse, dass jeder, der einen Menschen erschlägt, seinen Bruder tötet“ (Zweig 1922: 8). Mit diesem Vorfall wendet sich Virata vollkommen seinem Glauben zu, denn dieses Ereignis lehrt ihn zu sagen, dass Gott nur Leben schenkt und zurücknimmt: „Es gibt nur ein Recht vom Gotte, und dies Recht ist das Leben, das jedem eingetan ward mit dem Atem seines Mundes.“ (Zweig 1922: 23-24).

Virata, der mit dem Gewissensbiss, seinen Bruder getötet zu haben, nicht zurechtkommt, beabsichtigt von nun an, ein sündenfreies Leben zu führen. Hierzu widmet Virata sein Leben selbstlos seinem Glauben und versucht immer im Sinne der Götter zu handeln: „Ich gedenke des Gottes, und so gedenke ich auch dein und aller auf dieser Erde, die sein Teil sind und sein Atem“ (Zweig 1922: 27). Letztendlich entdeckt er den Sinn eines sündenfreien Lebens im Nichtstun: „Nie war ich näher der Erkenntnis, als da ich einsam war, ohne der Menschen Wort, und freier von Schuld“ (Zweig 1922: 19). Darin

ist zu sehen, dass das Konzept des Glaubens auch in dieser Legende im Vordergrund steht. Dies bringt die Thematiken des frommen Lebens, sowie der Sünde als auch der Sühne mit sich. Die Sühne wird hierbei glorifiziert dargestellt: „Seligkeit schien ihm, was er als Sühne getan“ (Zweig 1922: 17). Auch die Verzweiflung Viratas entsteht aufgrund der unabsichtlichen Tötung seines Bruders. Seine Hoffnung dahingegen zeigt sich darin, dass er immer wieder einen neuen Weg sucht und einschlägt, um für seine Sünde zu sühnen: „Laß mich friedsam leben [...], ohne andern Dienst als den des Opfers vor den Göttern, dass ich rein bleibe aller Schuld.“ (Zweig 1922: 19) und „Ich wollte frei sein von Schuld und mied alles Tun“ (Zweig 1922: 32). Der Gedanke, abgewandt von Schuld und Sünde zu leben, führt soweit, dass sich Virata allem irdischen entzieht: „Nur wer allein lebt, lebt seinem Gotte“ (Zweig 1922: 25) und ergänzt in diesem Zusammenhang: „Ich aber will dem Unsichtbaren näher sein als der eigenen Erde, ich will leben ohne Schuld.“ (Zweig 1922: 25). Wann immer Virata in seinem Streben, ohne Sünde zu leben, vom Weg abkommt, sieht er die Augen seines Bruders in anderen Menschen: „Und die Augen des Sklaven [...] starrten ihn an: wieder sah er des gemordeten Bruders Blick von einst in seiner Seele“ (Zweig 1922: 21) oder „[...] die Augen des Bruders in der ewigen Klage“ (Zweig 1922: 30).

Der Schluss der Legende *Die Augen des ewigen Bruders* kann einerseits als ein gutes, andererseits als ein schlechtes Ende angesehen werden. Der gute Aspekt liegt darin, dass Virata schlussendlich seinen Weg zu Gott gefunden hat. Es ist doch nicht das Nichtstun, sondern das Dienen und anderen etwas Gutes zu tun: „Doch siebenfach bin ich schuldig, denn ich floh vor dem Gotte und wehrte dem Leben den Dienst, ein Nutzloser war ich, denn ich nährte nur mein Leben und diente keinem andern“ (Zweig 1922: 32-33). Dieser Gedanke bestätigt sich in folgendem Zitat: „Auch die Tatenlosigkeit ist eine Tat, nicht konnte ich den Augen des ewigen Bruders entrinnen, an dem wir ewig tun Gutes und Böses, wider unseren Willen“ (Zweig 1922: 32).

Schlecht ist, dass Virata in aller Vergessenheit elendig stirbt: „Und auch die anderen Menschen vergaßen allmählich seines Lebens.“ und „Virata starb und eingeschart ward in der Kehrrechtgrube der Knechte“ (Zweig 1922: 34).

Abschließend ist zu sagen, dass Zweig in *Die Augen des ewigen Bruders* zeigt, dass „die innere Haltung beim Handeln wichtiger als das Handeln selbst“ ist (Berthold / Larcati 2018: 312). Hierbei verbindet Zweig eine lehrreiche Legende mit seinem schriftstellerischen Können und schafft somit ein unvergleichbares Werk.

Legendenmerkmale in *Die gleich-ungleichen Schwestern* (1927)

Wie bereits unter dem Titel *Wiederaufleben der Legenden im 20. Jahrhundert* geschildert, beabsichtigte Stefan Zweig im Jahr 1926, ein eigenes großes Legendenbuch zu schreiben, worin eine Legende „zwischen Heidentum und Christentum“ vorkommen sollte (vgl. Zangerl 2018: 315). Auch wenn Zweig sein eigenes Legendenbuch nicht realisieren konnte, schrieb er 1927 *Die gleichungleichen Schwestern*, die als eine Legende zwischen dem Heidentum und dem Christentum einzuordnen ist (s. Zangerl 2018: 315).

Im Gegensatz zu seinen anderen vier Legenden hat Zweig mit *Die gleich-ungleichen Schwestern* eine Legende geschaffen, die „weltlich-humoristisch“ orientiert ist (vgl. Zangerl 2018: 316).

Zweig bringt heidnische Götter aus der griechischen Mythologie wie Eros (Zweig 1927: 602) und Apoll (Zweig 1927: 607) in diese Legende ein und vereinigt, wie zu Beginn dieses Abschnitts erläutert, somit das Heidentum mit dem Christentum.

Die Zwillinge als solche verkörpern die Gegensätzlichkeit in Person. Bereits ihre Namen „Helena“ und „Sophia“ weisen auf ihre Rollen in dieser Legende hin. Hierzu schreibt Zweig: „Helena, die frühreife Hetäre, an Anmut der Urmutter ihres Namens gleich, jener Helena, die Reiche verwirrt, und geschmückt wie die heidnische Königin [...]“ (Zweig 1927: 584-585). Schlussfolgernd bezieht sich „Helena“ auf das Weltliche und „Sophia“ auf das Geistliche, Heilige.

Das „moralisch einwandfreie, selbstlose Handeln der Hauptfigur“ (Legende, o. J.) als Legendenmerkmal spiegelt sich im Handeln der Sophia, die sich der Pflege von Aussätzigen widmet, wider: „Sophia [...] habe sich als Novizin jenem frommen Orden beigestellt, der sich der Wartung und Pflege der Gebrestigen im Siechenhause mit unermüdlicher Sorge hingab.“ (Zweig 1927: 588). Paradox ist hierbei, dass Sophia dies nicht um Gottes willen tut, sondern, um sich vor der Gesellschaft gegenüber ihrer sündhaften Schwester hervorzuheben: „Nicht, dass jene so lästerlichem Lebenswandel sich ergab, rät ihr die Seele wund, sondern die Reue, dass sie selber damals versäumt, demselben Antrag des Edelknaben zu folgen“ (Zweig 1927: 587). Doch die Gesellschaft bemerkt Sophias wahre Absicht nicht. Sie denken, dass Sophia fromm handelt, um die Sünden ihrer Schwester Helena zu begleichen: *Sophia, die Zwillingsschwester Helenas, der Bulletin, sei aus Scham und gleichsam zur Buße für ihrer Schwester unziemlichen Lebenswandel der irdischen Welt entflüchtet* (Zweig 1927: 588). Sophias Frömmigkeit ist in aller Munde: „so dass von keiner Jungfrau in Aquitanien je mehr Redens und Rühmen war denn von Sophia, dem aufopfernden Mädchen“ (Zweig 1927: 589). Aus diesem Grund wandte sich jeder von Helenas zwar schlechtem, aber begehrtlichem Ruf ab: „Mit einmal war -wie man wohl glauben mag, sehr zum Ärger Helenas- die ganze Aufmerksamkeit des Landes nicht mehr ihr zugewandt, sondern einzig dem weißen Sühneopfer“ (Zweig 1927: 589).

In diesem Zusammenhang taucht auch das Konzept der Sünde und Sühne auf. Die reine Sophia wird als die Sühnende, Helena als die Sündigende dargestellt: „[Sophia], das, um der Sünde zu entfliehen, wie eine Taube sich in die Himmel der Demut aufgeschwungen“ (Zweig 1927: 589). Diese Einstellung Sophias gefällt „den Sündern sowohl als auch den Frommen“ (Zweig 1927: 589-590).

Auch wenn Sophia durch das Eingehen des Paktes mit ihrer Schwester sündhaft wird, bereut sie im fortgeschrittenen Alter ihr gottloses Handeln:

Insbesondere Sophia dachte mit Wehmut an die Zeiten, da sie, abgewandt von aller irdischen Wollust, einzig ernstem und gottgefälligem Wandel gedient; oftmals nahm sie darum wiederum die verstaubten frommen Bücher zur Hand (Zweig 1927: 616).

Mit *frommen Büchern* (Zweig 1927: 616) meint Zweig wohl die Bibel als heiliges Buch des Christentums. Sophia und auch Helena wenden sich von ihren Sünden ab und sühnen, indem sie ihr Hab und Gut spenden und sich guten Taten widmen:

Und so bereitete sich allmählich eine wunderbare Umkehr des Sinnes in den beiden Schwestern vor, denn so wie in den Tagen ihrer Jugend Helena, die Bulletin, gesiegt über Sophia, die Fromme, so geschah es, dass Sophia nun - spät allerdings und nach reichlicher Sündigkeit - bei ihrer allzu irdischen Schwester Gehör fand, wenn sie zu Verzicht mahnte (Zweig 1927: 616).

Hierin zeigt sich ein weiteres Legendenmerkmal, da *Die gleich-ungleichen Schwestern* letztlich ein gutes Ende hat. Diese Legende Zweigs vermittelt Botschaften sowohl für das Diesseits als auch für das Jenseits. Die Adressaten können sich für das Diesseits die Lehre entnehmen, dass ein frommes und gottesfürchtiges Leben von der Gesellschaft hoch angesehen wird. Für das Jenseits wird der Gedanke vermittelt, dass ein unmoralisches Leben kein gutes Ende hat und dennoch durch Sühne und Wohltätigkeiten wiedergutmacht werden kann.

Legendenmerkmale in *Rahel rechtet mit Gott* (1929)

Berthold / Larcati (2018: 313) stellen dar, dass *Rahel rechtet mit Gott* zwei jüdische Legenden verbindet, nämlich „Midrasch Klagelieder Rabba Peticha 24 und Midrasch Genesis Rabba 70“. In diesen beiden traditionellen Legenden wird erzählt, wie Rahel an den Schöpfer appelliert, um ihre Kindeskinde zu schützen (vgl. Berthold / Larcati 2018: 313). Zweig schreibt hierzu in einem Briefwechsel, dass er sich von diesen Erzählungen hat beeinflussen lassen „Ich weiß von neuen Legenden kaum ein Buch, dass stärker auf mich gewirkt hätte“ (s. Berthold / Larcati 2018: 313).

Folglich weist *Rahel rechtet mit Gott* viele Merkmale einer Legende auf. Sowohl die Hauptfigur Rahel als auch die anderen erwähnten Charaktere wie z. B. Jakob, Abraham, Moses, Samuel, Elias und Elisa beruhen auf realen Persönlichkeiten, die in den heiligen Büchern der monotheistischen Religionen vorkommen.

Die Legende beginnt damit, dass das *wetterwendische Volk zu Jerusalem* (Zweig 1929) von Gott bestraft wird, indem die Welt dem Untergang geweiht ist. Hierbei werden dem Allmächtigen durch den Autor menschliche Eigenschaften zugesprochen: „Er reckte die Rechte“ und „entbrannte mächtig sein Zorn“ (Zweig 1929). Die Apokalypse wird in einer für die Legenden einzigartigen Art beschrieben:

Es flohen die Ströme davon und beugten sich die Meere, es wankten die Berge Trunkenen gleich, und sanken die Felsen ins Knie. Die Vögel stürzten tot aus den Lüften, und selbst die Engel bargen ihr Haupt unter die riesigen Flügel, denn auch sie, die Fühllosen, vermochten den Blitz seines Zornblickes nicht zu schauen, und der Schrei seines Ingrimms fuhr ehern in ihr Ohr. (Zweig 1929)

Wie es auch in den heiligen Schriften heißt (s. dazu Bibel, 5 Mo 32,39 und 1 Sam 2,6), sind nicht nur die Lebenden, sondern auch die Toten vom Tage des Jüngsten Gerichts betroffen: „dass nicht nur die Lebendigen seine Kündigung hörten; auch die Toten wachten auf in ihren Gräbern, und die Seelen der Verstorbenen schrakten wach aus ihrem beinernen

Schlaf“ (Zweig 1929) Der Glaube an die Auferstehung nach dem Tod wird in dieser Legende ausführlich beschrieben: „So stunden die Toten senkrecht auf in ihren Gräbern und fuhren nach oben.“ (Zweig 1929). Außerdem wird von der Macht Gottes, Tote wiederauferstehen zu lassen, explizit gesprochen: „Denn so ist es geteilt und bestimmt“ (Zweig 1929).

Unter den auferstandenen Toten war auch Rahel, „die Erzmutter Israels“ (Zweig 1929), die angesichts der Apokalypse Angst um ihre Nachkommen hatte: „die Tränen rannen ihr nieder, da sie ihrer Kindeskinde gedachte“ (Zweig 1929). Zu Lebenszeiten akzeptierte Rahel all die schweren Zeiten als Prüfungen Gottes und lebte geduldig ihr Schicksal, in der Hoffnung, dass sie die Gunst Gottes gewann: „Und ich hätte sie nicht ertragen, [...] hätte ich nicht immer wieder deinen heiligen Namen angerufen und mich gestärkt im Gedanken deiner unendlichen Geduld“ (Zweig 1929). Wie auch in diesem Zitat zu sehen ist, ist das Konzept der Geduld in verzweifelten Zeiten ein großes Thema dieser Legende: „Und wir fassten unser Herz in die Hände, dass wir es zähmten zu Gehorsam und großer Geduld“ (Zweig 1929). Auch der für die Religiosität vorausgesetzte Schicksalsglaube findet in dieser Legende seinen Platz: „Wohl weiß ich, du kennst meine Rede, ehe sie geredet, ist doch in ihr jedes Wort längst gestaltet, ehe es Laut wird an der Menschen Lippe, und jede Tat, ehe sie ausfährt unserer irdischen Hand“ (Zweig 1929).

Das „selbstlose Handeln der Hauptfigur“ ist in dieser Legende durch und durch zu finden: „Um Rahels Erbarmens willen erbarme dich noch einmal, Herr, übe Geduld für meine Geduld und spare deine heilige Stadt!“ (Zweig 1929). Rahels selbstloses Handeln reicht soweit, dass sie sogar sagt: „– dann – bist – du – nicht – Gott“ (Zweig 1929). So wie Auflehnung gegen Gott von den heiligen Religionen nicht toleriert wird, so sind auch die anderen heiligen Charaktere in Zweigs Legende über Rahels Appel entsetzt: „Ängstend aber wichen die Erzväter und Propheten von Rahels Nähe, denn ein Blitz, fürchteten sie, müsse niederfahren auf die Frevlerin, die mit Gott gerechtet“ (Zweig 1929). Doch im Gegensatz zu diesem Glauben zeigt Zweig, dass Gott Rahel für ihre Rebellion nicht bestraft wird, sondern als Allmächtiger Erbarmen zeigt:

Kein Zeichen [in Form eines Blitzes] jedoch kam ihnen zu, und Des erkannten die Engel, dass Gott mit all seiner atmenden Liebe Rahel ins Antlitz gesehen. Und sie erkannten, dass Gott die Leugnerin seines Wortes mehr liebte um ihres Glaubens Unmaßes und Ungeduld willen denn die Diener. (Zweig 1929)

Die Legende hat ein gutes Ende, dem israelischen Volk und Rahel wird vergeben. In der Legende *Rahel rechdet mit Gott*, in der wir auf jeder Stufe das lehrreiche Element dieses epischen Genres sehen, hat Zweig unter Beibehaltung seines einzigartigen Stils ein großartiges Werk geschaffen.

Legendenmerkmale in *Der begrabene Leuchter* (1936)

Im Schaffensjahr von *Der begrabene Leuchter* teilt Stefan Zweig seinem Verlag in New York folgendes mit: „Und schon arbeite ich an einer anderen Sache, einer biblischen

Legende, und an Plänen fehlt es nicht. Alles Biographische lasse ich nur bewußt vorläufig beiseite, um wieder dem Epischen zu dienen.“ (Berthold / Larcati 2018: 318). In Briefen an Joseph Roth schreibt Zweig: „Es ist vielmehr eine Legende, eine jüdische, von mir über eine ganz schmale historische Grundlage [...]“ (vgl. Berthold / Larcati 2018: 318-319).

Da das Werk einerseits eine rein jüdische Thematik aufgreift und andererseits den langen Leidensweg der jüdischen Gemeinschaft präzisiert und somit nicht vergessen lässt, ist es besonders in Hinblick auf die Erinnerungskultur von Bedeutung (Coşan 2021:136).

Der begrabene Leuchter basiert auf wahren Gegebenheiten, was eine Grundvoraussetzung für Legenden ist. In Zweigs Erzählung tauchen viele historische Geschehen auf, die durch Eigenrecherche einer bestimmten Zeit und einem Ort zugeordnet werden können. Als Beispiel hierfür dienen die Vandalenfeldzüge, die in Rom im Jahre 455 n. Chr. stattgefunden haben: „an einem hellen Junitage des Jahres 455 im Circus maximus von Rom“ (Zweig 1936; s. auch Kohn 2022).

Auch hier findet sich das Legendenmerkmal des „moralisch einwandfreien, selbstlosen Handelns der Hauptfigur“ (Legende o. J.). Der am Ende der Novelle 88 Jahre alte Benjamin hat sein ganzes Leben dafür aufgeopfert, die Menora für sein jüdisches Volk zurückzuerlangen. Der Moment, als er die Menora wiedersieht, wird folgendermaßen beschrieben: „Nun war alles erfüllt. Für diesen Augenblick hatte er gelebt. Für diesen Augenblick hatte Gott ihn aufgespart“ (Zweig 1936). Dies bezeugt das selbstlose Handeln Benjamins, der seine Taten nur auf seinen unerschütterlichen Glauben an Gott stützt: „Und ohne, dass er [Benjamin] es wusste und fühlte, hob er die eine, die unversehrte Hand und stieß sie zitternd empor, als wollte er in seinem Danke bis zu Gott aufgreifen“ (Zweig 1936).

Benjamin ist zwar sehr gläubig, doch in seiner Verzweiflung stößt auch er an die Grenzen seines Menschendaseins und beklagt sich bei Gott für sein Schicksal, dass ihm die Menora bildlich gesehen immer wieder aus der Hand gerissen wird: „[...] hob er seine Stimme zu Gott, halb in Klage, halb im Gebet: »Herr, ich will sterben! Wozu lebe ich noch, unnützlich mir selbst und allen zu Hohn und Beschwer? Was sparst du mich auf und weißt doch, ich will nicht mehr!“ (Zweig 1936).

Doch auch wenn Benjamin mit seinem Appell an Gott sündigt, verliert er nie die Hoffnung, dass er seine Lebensaufgabe, die Menora zurückzuerlangen, erfüllen wird: „Dies Lächeln gab dem alten Manne [Benjamin] Mut“ (Zweig 1936).

Seine Begeisterung für das Schicksal der Menora erklärt Zweig folgendermaßen: „[F]ür mich war es der Stoff der mich packte, diese wirklich großartige Wanderung eines einzigen Objects [des Leuchters] durch tausend Jahre und dann erst, dass es ein Symbol ist jener Verzweiflung und Richtungslosigkeit eines ganzen Volkes“ (Berthold / Larcati 2018: 319). Zweig ist von seiner Legende so überzeugt, dass er einem Freund, dem er diese Legende zum Übersetzen schickt, schreibt: „Habe einfach gedacht, dass diese Legende dir gefallen würde“ (Berthold / Larcati 2018: 319). Nicht zu Unrecht wird betont,

dass *Der begrabene Leuchter* Zweigs als ein „Bekenntnis zum Judentum“ gilt (Berthold / Larcati 2018: 320). Gleichzeitig stellt diese Legende „für viele Juden [...] Trost in schwieriger Zeit“ dar (Coşan / Tekin 2021: 136), was Zweig sicherlich mit dem Ende von *Der begrabene Leuchter* beabsichtigte: „oder wird endlich einer ihn finden an dem Tag, da sein Volk sich wieder findet, und er abermals dem befriedeten Leuchten im Tempel des Friedens“ (Zweig 1936). Damit schreibt Zweig einerseits ein gutes Ende, andererseits zeigt er eindrucksvoll die Hoffnung, die die jüdischen Gläubigen in Bezug auf das Erlangen der Menora haben. Mit seiner Legende projiziert er die Leiden und die Hoffnungen der Juden auf das schwere Zeitalter, in der sie lebten.

Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit hat sich mit den fünf Legenden von Stefan Zweig sowohl inhaltlich als auch analytisch beschäftigt. Behandelt wurden die Legenden: *Die Legende der dritten Taube* (1916), *Die Augen des ewigen Bruders* (1922), *Die gleich-ungleichen Schwestern* (1927), *Rahel rechtet mit Gott* (1929), *Der begrabene Leuchter* (1936).

Bei erster Begegnung mit Zweigs Legenden scheint es als eine für Zweig eher untypische Gattung und Richtung zu sein. Doch während der Recherche haben sich Indizien auffinden lassen, die solche Überlegungen widerlegten. Ein Beispiel hierzu liefert folgendes Zitat von Zweig aus dem Jahre 1936, nachdem er mit *Der begrabene Leuchter* (1936), seiner letzten Legende, fertig war:

Ich habe jetzt wieder Prosa geschrieben, eine größere Legende und will weiter im Novellistischen, mich vielleicht sogar an einen Roman wagen; die letzten Jahre waren innerlich zu unruhig und die Beschäftigung mit dem Historischen eine Art Flucht vor der Zeit. (vgl. Berthold / Larcati 2018: 319)

An dieser Aussage ist ersichtlich, warum sich der Autor dieser literarischen Gattung widmete. Der pazifistisch geprägte Zweig beabsichtigte mit dem Legendenschreiben, vor den schrecklichen Ereignissen seiner Zeit zu fliehen. Es ist nicht abwegig zu sagen, dass Zweig in Legenden nach Trost und Hoffnung suchte. Auch wollte er seinen Mitleidenden von seiner aufgefundenen Hoffnung schenken und schrieb deswegen fünf Legenden nieder. Dazu betont Beck (2019) in seinem Nachwort zu Zweigs Legenden, dass „die Menschen in Stefan Zweigs Legenden [...] Gott und sich selbst [suchen] und [...] an ihrem Glauben [verzweifeln], ohne das Hoffen auf einen Sinn im Leben aufgeben zu können.“

Interessant ist auch zu sehen, dass Zweig seine Gefühle durch Legendenschreiben verarbeitet. Diese Behauptung deckt sich insoweit mit der Realität, dass Zweigs persönliche Ängste in seinen Legenden wiederzufinden sind. Ein geeignetes Beispiel findet sich hierzu in *Die Augen des ewigen Bruders* (1922), wo sich das Hauptthema der Legende mit den persönlichen Erlebnissen Zweigs im Ersten Weltkrieg decken. Friderike, seine erste Frau, bemerkt in diesem Kontext, dass Zweig während des Ersten Weltkriegs besorgt war, dass „auf der feindlichen Seite der Front sein Freund Alberto Stringa stehen könne, der [...] auf seine österreichischen ‚Brüder‘ schießen musste“ (Berthold / Larcati

2018: 311). Auch zeigt Zweig seine persönlichen Ansichten in den Legenden auf. Das Schicksal der Taube in *Die Legende der dritten Taube* (1916) kann auf den freiheitsliebenden Zweig selbst bezogen werden, denn der Autor findet vor allem in seiner Exilzeit nirgends einen Rastplatz, in dem er friedlich und weit weg vom Krieg leben kann (so auch Berthold / Larcati 2018: 309). Aus dem Grund entscheidet er sich für den Freitod, wie er in seinem Abschiedsbrief schreibt:

Aber nach dem sechzigsten Jahr bedürfte es besonderer Kräfte, um noch einmal völlig neu zu beginnen. Und die meinen sind durch die langen Jahre heimatlosen Wanderns erschöpft. (Stefan Zweigs Abschiedsbrief 2022)

In Anbetracht der Lebensweise Zweigs war ein zu Unrecht manifestierter Gedanke meinerseits zu Beginn der Arbeit, dass Stefan Zweig nicht dem Glauben des Judentums nahestand. Gelber (2018: 755) bemerkt hierzu, dass die Sekundärliteratur, die nicht auf den Glauben Zweigs hinreichend eingeht, und Aussagen seiner Gattin Friderike zu diesem Missverständnis führen. Auch wenn Stefan Zweig zu Beginn sein Europäertum in den Vordergrund stellt, stoßen wir doch in seinen späteren Werken des Öfteren auf einen „jüdischeren“ Autoren, als bisher bekannt. Mit noch intensiveren jüdischen Themen und dem zionistischen Gedanken angefreundet, wirkt Stefan Zweig mehr auf seine Leser ein als er in seiner Autobiographie behauptete (Gök 2021: 145). Für Gelber (2018: 755) ist es selbsterklärend, dass sich Zweig insbesondere in seiner Zeit im Exil dem Judentum, mit dem er das gleiche Schicksal teilt, hingezogen fühlt. Auch beweisen die Legenden, die Zweig niederschrieb, dass er ein gläubiger Jude war, auch wenn er die Praktiken seines Glaubens nicht ausführte (weiterführend dazu Gelber 2014: 16).

Darüber hinaus will Zweig, wie in all seinen Werken, auch in seinen Legenden die schrecklichen Folgen des Krieges darstellen (vgl. Coşan / Tekin 2021: 141). Coşan / Tekin betonen hierbei zurecht, dass „auf das kollektive Gedächtnis verwiesen werden [soll], dass in der jüdischen Erinnerungskultur einen gewichtigen Raum einnimmt“ (2021: 142).

Obwohl Zweig eher Kurzgeschichten und Novellen schreibt, beweist er seine Schriftstellerkunst auch auf diesem Gebiet. Stilvoll arbeitet er sowohl Legendenmerkmale als auch Konzepte wie den Glauben, Frömmigkeit, Sünde, Sühne, sowie Verzweiflung und die dabei nicht verlorene Hoffnung in seine Werke ein und verbindet sie gekonnt mit seiner eigenen Weltauffassung. Es lassen sich viele Lehren für alle Menschen, gläubig oder nicht, aus diesen fünf Legenden ziehen, die Zweig seiner Nachwelt hinterlassen hat.

Literaturverzeichnis

- Beck, Knut** (2019): *Nachbemerkungen des Herausgebers*. In: *Zweig, Stefan: Rahel rechnet mit Gott und andere Legenden*. Frankfurt a. M.: Fischer Klassik Plus Verlag, 193-209.
- Berthold, Christine / Larcati, Arturo** (2018): *Stefan Zweig Handbuch. Legenden*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Verlag.

- Coşan, Leyla / Tekin, Habib** (2021): Stefan Zweigs Werke im Lichte der jüdischen Erinnerungskultur. In: Coşan, Leyla / Öncü, Mehmet Tahir (Hg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs. Germanistik in der Türkei*. Band 10. Berlin: Logos Verlag, 125-144.
- Gelber, Mark H.** (2014): *Stefan Zweig, Judentum und Zionismus*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Gelber, Mark H.** (2018): *Stefan Zweig Handbuch. Judentum und jüdische Identität*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Verlag.
- Gök, Firdevs** (2021): Jüdischer Identitätswandel bei Stefan Zweig am Beispiel von Jeremias und Der begrabene Leuchter. In: Coşan, Leyla / Öncü, Mehmet Tahir (Hg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs. Germanistik in der Türkei*. Band 10. Berlin: Logos Verlag, 145-166.
- Kaya, Fatih** (2020): Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Menkıbe ve Kıssa Kullanımının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (11), 31-69.
- Paumgardhen, Paola** (2019): Schriftraum Diaspora: Die moderne Ästhetik der ewigen Wanderschaft bei Stefan Zweig. In: *Open Edition Journals* (88-89), Wien-Prag, 211-233.
- Standke, Matthias** (2021): Legendarisches Erzählen in Legendensammlungen des Mittelalters und der Moderne: Transformationen eines Faszinationstyps und seiner textuellen Repräsentation. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 45, 1-27.
- Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan** (2021): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12. güncellenmiş baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zangerl, Lina M.** (2018): *Stefan Zweig Handbuch. Die gleich-ungleichen Schwestern*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Verlag.
- Zweig, Stefan** (1927): *Die gleich-ungleichen Schwestern*. In: Gesammelte Werke. Zusammengestellt von Jürgen Schulze. Neuss: Null Papier. 7. Auflage, 2018.
- Zweig, Stefan** (2018): *Der begrabene Leuchter*. Helvetius Yayınları.
- Zweig, Stefan** (2020): *Rahel Tanrı'yla Hesaplaşıyor. Üçüncü Güvercinin Hikayesi; Ölümsüz Kardeşin Gözleri*. Çeviri: Gülperi Sert. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Internetquellen


- Kohn, Brigitte**: Die Vandalen plündern Rom. [www.br.de. https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/kalenderblatt/die-vandalen-pluendern-rom-100.html](https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/kalenderblatt/die-vandalen-pluendern-rom-100.html). (letzter Zugriff: 05.06.2022).
- Leben & Werke**: [www.stefan-zweig-zentrum.at. https://stefan-zweig-zentrum.at/de/stefanzweig/leben-werke/](https://stefan-zweig-zentrum.at/de/stefanzweig/leben-werke/) (letzter Zugriff: 20.05.2022).
- Legende**: [www.inhaltsangabe.de. https://www.inhaltsangabe.de/wissen/textsorten/legende/](https://www.inhaltsangabe.de/wissen/textsorten/legende/) (letzter Zugriff: 24.05.2022).
- Renoldner, Klemens**: Endlich im Original zu lesen. Neue Zürcher Zeitung (2013, 10. August). [www.nzz.ch. https://www.nzz.ch/endlich-im-original-zu-lesen-ld.707956?reduced=true](https://www.nzz.ch/endlich-im-original-zu-lesen-ld.707956?reduced=true) (letzter Zugriff: 20.05.2022).
- Stefan Zweigs Abschiedsbrief** (2022): [www.gams.uni-graz.at. https://gams.uni-graz.at/o:szd.thema.5](https://gams.uni-graz.at/o:szd.thema.5) (letzter Zugriff: 06.06.2022).
- Zweig, Stefan** (1912): Rückkehr zum Märchen. Aus: <https://zweig.lernzettel.org/besprechungenrueckkehr-zum-maerchen/>. (letzter Zugriff: 28.05.2022).
- Zweig, Stefan** (1916): Die Legende der dritten Taube. [www.projekt-gutenberg.org. https://www.projektgutenberg.org/zweig/legenden/chap004.html](https://www.projekt-gutenberg.org/zweig/legenden/chap004.html). (letzter Zugriff: 17.05.2022).

- Zweig, Stefan** (1922): Die Augen des ewigen Bruders. www.stefanzweig.de. <https://www.stefanzweig.de/arbeiten/virata.pdf> (letzter Zugriff: 19.05.2022).
- Zweig, Stefan** (1929): Rahel rechnet mit Gott. www.projekt-gutenberg.org. <https://www.projektgutenberg.org/zweig/legenden/legenden.html>. (letzter Zugriff: 17.05.2022).
- Zweig, Stefan** (1936): Der begrabene Leuchter. www.projekt-gutenberg.org. <https://www.projektgutenberg.org/zweig/legenden/chap003.html>. (letzter Zugriff: 19.05.2022).
- Zweig, Stefan**: Ein Europäer. www.stefanzweig.de. <https://www.stefanzweig.de> (letzter Zugriff: 20.05.2022).

Online-Gespräche von Deutschlehramtsstudierenden mit einem Kulturschaffenden in Deutschland als Element einer sprachlichen und interkulturellen Ausbildung

Seval Ayne Karacabey , Muğla



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312768>

Abstract (Deutsch)

Die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenz sowie der Aufbau von interkultureller Kompetenz sind sowohl im lokalen als auch internationalen Umfeld von großer Bedeutung. Musik ist ein kulturelles, universelles Thema, das in einem interkulturellen Kontext bei Deutschlehramtsstudierenden gemeinsame Interessen wecken kann und gleichzeitig auch eine Grundlage für interkulturelle Vergleiche darstellt. Um die Effektivität von Onlinelehre im Kontext der Sprach- und Kultursensibilisierung von Deutschlehramtsstudierenden in Zeiten von Covid-19 zu erhöhen, wurde mit einer Gruppe von türkischen Deutschlehramtsstudierenden ein Live-Online-Interview mit einem Musiker (23 Jahre alt) aus Deutschland durchgeführt. Das Ziel des Online-Interviewprojekts war es, den Aufbau von (inter-) kultureller Bildung durch authentische Kommunikation zu unterstützen, wobei das Weltwissen und die Neugier der Lernenden produktiv genutzt werden. In diesem Beitrag soll erkundet werden, inwieweit durch Live-Online-Interviews (reale Gespräche) die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen sowie die interkulturellen Kompetenzen in anregender, aber auch anspruchsvoller Art und Weise gefördert werden können. Zu diesem 'Experiment' wurden Deutschlehramtsstudierenden befragt, die sich an dem Live-Online-Gespräch aktiv beteiligt hatten. In dieser Arbeit werden Einblicke in die Daten des Begegnungsprojekts gegeben. Die Befunde der qualitativen Analyse bestätigen, dass durch das Live-Online-Interviewprojekt sowohl die sprachlich-kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenz gefördert werden. Das Gespräch mit dem Musiker erweckte Neugier und eröffnete neue Perspektiven und Kenntnisse in Bezug auf die Musiklandschaft in Deutschland und der Türkei. Es zeigte sich auch, dass Sprechhemmungen abgebaut werden, wenn die Kommunikation in einer Gruppe stattfindet, die nicht konkurriert, sondern kooperiert. Nach Meinung der befragten Deutschlehramtsstudierenden sollten solche kulturellen Aktivitäten mit deutschen Kulturschaffenden häufiger durchgeführt werden.

Schlüsselwörter: *Authentische Kommunikation, Gespräche über Musik und Kunst, Online-Interaktion, Sprachliche und interkulturelle Bildung, Sprachliches Handeln.*

Abstract (English)

Online conversations between German teacher candidates and a cultural worker in Germany as an element of language and intercultural training

The development of linguistic and communicative competence as well as the establishment of intercultural competence are of great importance both in the local and international environment. Music is a cultural,

universal topic that, in an intercultural context, can arouse common interests in German teacher candidates and at the same time represents a basis for intercultural comparisons. In order to increase the effectiveness of online teaching in the context of language and cultural sensitization of German teacher candidates in times of Covid-19, a live online interview with a musician (23 years old) from Germany was conducted with a group of Turkish German teacher candidates studying German. The aim of the online interview project was to support the development of (inter)cultural education through authentic communication, whereby the learners' world knowledge and curiosity are used productively. This article aims to explore to what extent live online interviews (real conversations) can be used to promote linguistic and communicative skills as well as intercultural skills in a stimulating but also challenging way. For this 'experiment', students who had actively participated in the live online conversation were interviewed. In this work, insights into the data of the encounter project are given. The findings of the qualitative analysis confirm that the live online interview project promotes both linguistic-communicative and intercultural competence. The conversation with the musician aroused curiosity and opened up new perspectives and knowledge regarding the musical landscape in Germany and Turkey. It was also shown that speaking inhibitions are reduced when communication takes place in a group that does not compete but cooperates. In the opinion of the German teacher candidates surveyed, such cultural activities with German artists should be carried out more frequently.

Keywords: *Authentic communication, conversations about music and art, online interaction, language and intercultural education, linguistic action.*

EXTENDED ABSTRACT

Dovetailing and including curiosity about different cultures, interest in culture, current developments in music, literature, painting and theater in the countries are part of the foreign language context. In addition, music offers a central approach to intercultural communication. Music is a cultural, universal topic that, as an intercultural topic, can build bridges and also be the basis for an intercultural comparison. Conversations about music support aesthetic learning and raise awareness for conversations about cultural and social issues. Furthermore, music arouses enthusiasm and identification and should be used in a targeted manner in foreign language lessons to use these positive aspects of music to motivate learners to communicate and to train them interculturally. Singing songs in the foreign language, dealing with their content in the foreign language and having actual conversations with the creators of these songs should become an integral part of foreign language learning. In order to get the learners excited about universal topics such as popular music during the coronavirus pandemic, an interview with a representative of rock/pop music from Germany of the same age was conducted as part of an online interaction.

This article aims to explore to what extent actual conversations about cultural topics such as music have a stimulating and supportive effect in many ways in the language training of German teacher candidates, even if this is very demanding. One must have the necessary vocabulary and talent for improvisation in order to be able to act linguistically or to apply what you have learned in a specific situation. The project aims to promote (inter)cultural education/communication in online interactions in the form of an interview with German artists, to offer authentic material, to strengthen self-confidence and to use the world knowledge and curiosity of the learners productively. It is also essential to connect the learners with people who are productive in the cultural field. The aim is to introduce the German teacher candidates to the culture and history as well as to regional aspects of the countries of the target language to be learned and to support appropriate communication at an intercultural and international level.

The interaction of the students plays an essential role in such a project. In the artist interview, the students can plan and try out strategies for active linguistic action in an authentic situation. The students prepare the questions for the respective artist (musician) in the group, ask the selected musician the questions and must react to his statements. The answers are then evaluated in the group and followed by the interview. The students are given the opportunity to conduct interviews with the German musician and to “experience live” the German language they have learned in the application. The Turkish German teacher candidates got to know many aspects of music and the musician’s activities from the target language culture. They learned facts about social and cultural life in Germany. And they realized the importance of developing a social and cultural life in such a challenging pandemic time. Most of the students could put their thoughts about music into words, both orally and in writing, during and after the interview. The live online interview offered an opportunity to learn new perspectives on current topics and to think about them. Due to the pandemic, the students experienced how communicative strategies work and can be used successfully. They were made familiar with the structure of interviews (phases). The live online format of an interview with an existing native speaker who is known in the German music scene was new to many and represents a new and unusual field of learning: Moderating online with Zoom, taking notes, reproducing interview conversations, commenting on the interview written in the forum. In order to strengthen the international perspectives of Turkish teacher candidates and to increase international visibility, the role of digital communication in modern foreign language teaching should be given even more thought. Such explorations build bridges and foreign language learners encounter foreign cultures with solidarity, tolerance and empathy. For foreign language training, it is, therefore, advisable to include online discussions with cultural workers from Germany in the promotion of communication and dialogic speaking. Inhibitions about speaking are reduced when communication takes place in cooperation. The learners could develop an open attitude towards cooperation with others.

Einleitung

Bei der Online-Lehre als Folge der Pandemie seit 2019 kam es zu erschwerten Kommunikationsbedingungen, in der die interkulturelle Dimension, die internationalen Aktivitäten und authentische Begegnungen mit Muttersprachlern in den Hintergrund gerieten. Die Lehre vollzog sich überwiegend bildschirmbasiert, und es wurde digital kommuniziert. Dadurch war die mündliche Kommunikation in der fremdsprachlichen Ausbildung besonders beeinträchtigt. Die größte Herausforderung war es, trotzdem interaktive Kommunikationsbedingungen zu schaffen. Dabei wurde besonders auf einen authentischen Rahmen für eine mündliche Kommunikation geachtet, die zudem mit einer interkulturellen Dimension verknüpft wurde. Sprechen ist eine Form menschlichen Handelns, „die in sozialer Interaktion stattfindet, [daher] gilt es auch kulturspezifisches Handlungswissen aufzubauen“ (Funk / Kuhn / Dirk / Skiba / Spaniel-Weise / Wicke 2014: 88). In diesem Kontext schreiben Hufeisen und Neuner (2011: 43) folgendermaßen: „Sprechen ist Kommunikation, und Kommunikation vollzieht sich in textlichen Zusammenhängen. [...]“. Beim Kommunizieren spielt nicht nur die Ausbildung der linguistischen Kompetenz eine Rolle, sondern es muss auch eine kommunikative Kompetenz ausgebildet werden (ebd.). Kommunikative Kompetenz wird dabei als die Fähigkeit des Sprechers/Hörers definiert. In diesem Fall bezieht sich die Kommunikation also auf wechselseitige Bezogenheit auf Sprecher und Hörer. Laut linguistischem Wörterbuch wird Kommunikation angesehen als „zwischenmenschliche Verständigung, [...] Interaktionale bzw. interpersonale Kommunikation ist funktional-dynamisches, partnerbezogen-dialogisches Sich-Verständigen über etwas [...]“ (Lewandowski 1979: 325). Infolgedessen ist ohne Kommunikation eine Sozialisierung undenkbar. Einstellungen und alltägliche Verhaltensweisen sollten erfahren werden. Menschen können sich in Bezug auf Andere entwickeln, indem sie sich ihnen annähern und sich von ihnen abgrenzen. Dies geschieht u. a. in der Kommunikation. In Bezug auf den fremdsprachlichen Kontext bedeutet dies, die „Entwicklung der Fähigkeit, die Zielsprachenkultur und ihre Bestandteile zu verstehen, d. h. die Menschen, ihr Denken, ihre Einstellungen, ihr Kommunikationsverhalten, ihr Leben, ihre Wahrnehmung und ihr Handeln“ (Bischof/Kessling/Krechel 1999: 69). In der Fachliteratur werden direkte Kontakte mit Muttersprachlern und das authentische dialogische Sprechen aus „kommunikativen, motivationalen und spacherwerblichen Gründen“ als wichtige Komponente des Sprachenlernens angesehen (vgl. Storch 1999: 230). Sprechansätze zu lebensnahen Themen, lebendige Reflexion und Kommunikation, die Schaffung eines authentischen Kommunikationsfeldes sind bedeutend in der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik (vgl. ebd.: 244). Aus der Perspektive der interkulturellen Kommunikation betrachtet, bedeutet eine Sprache lernen „[...] über die eigene kulturelle Prägung und Wahrnehmung hinauswachsen, in der Lage sein, Beziehungen zwischen der eigensprachlich geprägten und der fremdsprachlichen Erfahrungswelt und der mit ihr verknüpften Ausdrucksweise herzustellen“ (Krumm 2003: 414). Wicke versteht unter „direkten Kontakten“ erstens alle Formen des Dialogs zwischen den Fremdsprachenlernenden mit deutschen Muttersprachlern im Heimatland der Fremdsprachenlernenden und zweitens „alle Formen des Kontaktes mit dem

deutschsprachigen Kulturraum“ (Wicke 1999: 25). Zur Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz sollen Situationen geschaffen werden, in der die Lernenden dazu verleitet werden, die Sprache zu verwenden. Es gibt unterschiedliche Formen zur Förderung der verbalen Kommunikation. Die effektivste Form für ein interkulturelles Lernen und die Förderung der interkulturellen Kommunikation ist die Herstellung einer authentischen Kommunikationssituation, also die Verknüpfung direkter Kontakte mit Muttersprachlern, die über verschiedene Medien erfolgen kann. In diesem Rahmen unterstreicht Wicke (1999: 91) in Bezug auf DaF/DaZ, dass die Begegnung mit Deutschen „vielfältige Möglichkeiten für praktisches und aktives Lernen“ eröffnen. Außerdem wird betont, dass „kommunikatives Verhalten eine Voraussetzung des Sprachenlernens“ ist (Storch 1999: 216). Für Lernende sollten immer wieder Kommunikationsräume geschaffen werden, wo sie sich frei und spontan in der Fremdsprache äußern können. Allerdings sollten „[die] Gegenstände dieses spontanen Sprechens [...] authentisch sein und darüber hinaus die Lernenden interessieren und ‚bewegen‘“ (ebd.: 217). Zur sprachlichen Entwicklung durch Kommunikation gehört des Weiteren die Teilhabe/Partizipation. Wie schon bereits angeführt, sind Menschen auf die Erfahrungen und Fähigkeiten anderer Menschen angewiesen. Insbesondere Jugendliche zeigen dann Interesse, wenn sie erfahren,

dass es spannend ist, etwas über die deutschsprachigen Länder zu erfahren, dass sie neue Perspektiven auf Themen gewinnen, mit denen sie bereits vertraut sind, dass es in der Gruppe andere Lernende gibt, die sich einbringen, und mit denen sie ins Gespräch kommen wollen. Wenn die Inhalte sie herausfordern, sich identifizieren können, „Gruppengefühl“ erweckt Begeisterung. (Wicke 2004: 15f.)

Ausgehend von dieser Beschreibung ist sprachliche Interaktion eine bestimmte Form gemeinsamer Aktivität. Die Sprache ermöglicht im Leben der Menschheit den Austausch von Mitteilungen und Gedanken. Durch Kontakte knüpfen, durch Begegnungen durch Interaktion wird eine (Fremd-) Sprache gelernt. Außerdem beschreibt Schatz (2006: 23) Kommunikation und Interaktion wie folgt: „Konkrete Personen treten zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt, an einem ganz bestimmten Ort, unter ganz bestimmten Bedingungen miteinander in Interaktion“. Ein zentrales Element der Sprachauffassung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) ist die Interaktion, die zwei oder mehr Beteiligte bei der gemeinsamen Konstruktion von Diskursen involviert. Sie ist also grundlegend für das Lernen, denn sie begünstigt auch das kooperative Lernen, die mündliche Interaktion sowie die lebensweltliche Kommunikation (vgl. GER 2020: 86). Laut GER gibt es unterschiedliche Interaktionsaktivitäten, zu welchen beispielsweise die mündlichen Interviewgespräche, die Konversation, der Informationsaustausch, die informelle und die formelle Diskussion, die Besprechungen, die zielorientierte Kooperation sowie die schriftliche Interaktion durch Notizen, Mitteilungen und Formulare gehören. Daneben gibt es auch die Online-Interaktion (vgl. ebd.: 87).

Die empirischen Studien (Karacabay / Üstünel 2017; Karacabay 2017) zeigen, dass Kontaktmöglichkeiten mit Deutschen und die dadurch erworbenen Informationen über die deutschsprachigen Länder eine effektive Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kommunikation und Kompetenz sowie bei der Beziehung zwischen

Sprache und Kultur spielen. Den Fremdsprachenlernenden wird dadurch die Gelegenheit geboten, sich zu äußern und sich zu identifizieren. In diesem Kontext betont auch Seyhan Yücel (2015: 58), „dass im zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht in allen Stufen und Bereichen interkulturelle Themen und die Förderung der interkulturellen Kompetenz stattfinden sollen“. Darüber hinaus ermutigt ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht „zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet, [...] was an ihr interessant und attraktiv, aber auch mißverständlich, bedrohlich und unverständlich sein kann“ (Neuner/Hunfeld 1997: 109). Die Themen sollten so ausgewählt und strukturiert sein, dass der Lerner „sinnvolle Anknüpfungspunkte zu seiner eigenen Lebenserfahrung findet“ (ebd.:109). Aus diesem Grunde verlangt die Vermittlung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten/-fertigkeiten „methodische Kenntnisse, praktische Vorbereitung, aber auch ein psychologisches Gespür für kommunikative Prozesse der Lehrperson“ (Becker 2010: 71). Das Führen eines Gesprächs inkludiert verschiedene Ebenen und Bereiche wie die Nutzung relevanter Fachbegriffe, die Wahl der Anredeformen, die Organisation des Rederechts, Formeln für Gruß und Gegengruß, das Frage-Antwort-Verhalten, das Gewähren von Bitten. Die Fähigkeit ein mündliches Interviewgespräch zu führen, wird im Begleitband des GER in allen Niveaustufen von A1 bis C2 als Kannbeschreibung aufgeführt (vgl. GER 2020: 99). Es ist daher angebracht, auch in der Online-Lehre motivierende, herausfordernde und vor allen Dingen kreative Aspekte des sprachlichen Handelns einzuplanen, damit die Lernenden in der Fremdsprache nachdenken, zuhören und zusehen können.

Konfrontation mit dem Kulturbereich Musik - Projektorientiert Arbeiten

Kommunikation u. a. über kulturelle Themen in einer technisierten und digitalen Welt ist erforderlich und zugleich herausfordernd. Die Neugier auf unterschiedliche Kulturen, das Interesse an kultureller, aktueller Entwicklung in der Musik, der Literatur, der Malerei, und des Theaters der Länder einzubeziehen gehört zum fremdsprachlichen Kontext. Zudem bietet Musik einen zentralen Zugang zur interkulturellen Kommunikation da sie authentische und echte Einblicke in das soziale Alltagsleben, die Kultur des anderen Landes ermöglicht. Musik ist ein globales Thema und in Bezug auf menschliche Kommunikation ein essentieller Bestandteil der Lebensführung auch in der Pandemiezeit. Laut Jentges/Sokolowski (2011: 21) eröffnet Musik „eine Möglichkeit, Lernende zu motivieren bzw. ihre Motivation aufrecht zu erhalten“. Musik ist ein kulturelles, universelles Thema, das als interkulturelles Thema Brücken bauen und auch die Grundlage für einen interkulturellen Vergleich sein kann. Gespräche über Musik unterstützen das ästhetische Lernen und sensibilisieren für Gespräche über kulturelle und soziale Themen. Zudem erweckt Musik Begeisterung und Identifikation und sollte daher gezielt in der Fremdsprachenlehre eingesetzt werden, um diese positiven Aspekte von Musik auf die Motivation zur Kommunikation und auf die interkulturelle Ausbildung von Lernenden zu nutzen. Das Singen von Liedern in der Fremdsprache, die

Auseinandersetzung mit deren Inhalten in der Fremdsprache und reale Gespräche mit den Schöpfern dieser Lieder sollte fester Bestandteil des Fremdsprachenlernens werden.

Projektbasiertes Lernen bringt günstige Voraussetzungen für den kommunikativ-, handlungs- und erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Durch Projektarbeit können die Fremdsprachenlerner an ein handlungsorientiertes und praxisbezogenes selbstständiges Lernen herangeführt werden. Dadurch können nicht nur Projektkompetenzen, sondern auch soziale Kompetenzen aufgebaut werden. Nach Wicke (2004: 137) beinhaltet Projektunterricht „handelndes Lernen“, das immer mit aktiver Arbeit der Schüler gleichzusetzen ist. Im Mittelpunkt der Arbeit steht also nicht mehr die Lehrperson, „sondern der Lerngegenstand. Er ist der gemeinsame Bezugspunkt aller Beteiligten am Lernprozess, an dem oder mit dem die Schüler eigene Erfahrungen machen“. Die/der Lehrende fördert also das praktische Tun der Lernenden, regt zum Nachdenken an, zur Aneignung von Wissen und zu sozialer Interaktion. Die Lehrperson gibt den Lernenden die Verantwortung, bietet Anregungen und Zusatzmaterialien und leitet Gruppenprozesse an (vgl. ebd.). Beim projektorientierten Lernen sollen die einzelnen Bereiche nicht isoliert, sondern „verbunden“ gelernt werden. Die Lehrperson sollte dabei bereit sein, sich umzustellen und offen sein für Veränderung. Diese Form des Lernens ist geprägt durch „Selbsttätigkeit“, „Selbstbestimmung“, „Erfahrungen“. Wichtig dabei ist das Hinausgreifen der „außerschulische[n] Lebensrealität“ (vgl. Schuster 2003: 188f.). Darüber hinaus fördert projektbasiertes Lernen bei den Lernenden „eine Vielzahl von Kompetenzen. Die Meisten entwickeln sich unmittelbar dadurch, dass die Lernenden miteinander agieren, sprechen, schreiben und ein gemeinsames Ziel erarbeiten: durch Interaktion“ (Funk / Kuhn / Dirk / Skiba / Spaniel-Weise / Wicke 2014: 149). Außerdem wird in Bezug auf den Stellenwert der Fremdsprache beim projektorientierten Arbeiten folgendes ausgeführt: „Die Fremdsprache ist im Projektunterricht nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Medium zur Kommunikation der Lernenden untereinander“ (ebd.: 131).

Methodische Vorgehensweise - Zur Gestaltung des Live-Online-Interviewprojekts

Das Live-Online-Interviewprojekt, um das es in diesem Beitrag geht, fand im Pandemiejahr 2021 (Sommersemester) statt. Um eine interaktive und interkulturelle Kommunikationssituation zu Zeiten der Corona-Pandemie zu ermöglichen, wurde Kontakt zu einem jungen Musiker (C.H.) aufgenommen und gefragt, ob dieser Musiker bereit wäre, sich mit türkischen Deutschlehramtsstudierenden¹ (mit dem Sprachniveau B1-C1) aus dem Seminar „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten 2“ des Jahrgangs 1 der Abteilung für Deutsche Sprache und Ihre Didaktik der Universität Sitki Koçman im Rahmen einer Zoom-Veranstaltung über Musik zu unterhalten. Der deutsche Musiker ist

¹ Im Folgenden wird diese Gruppe durchgehend nur als Studierende bezeichnet, weil nur diese Gruppe im Fokus steht.

23 Jahre alt und befindet sich auch in der Ausbildung und ist zugleich in der Musikbranche in Hamburg in Deutschland tätig.

Das Live-Online-Interviewprojekt fand als Teil der Online-Lehrveranstaltung statt. Jedoch zeigten 14 von 36 der an der Online-Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeit“ teilnehmenden Studierenden (8 weiblichen und 6 männlichen Geschlechts) aktive Bereitschaft für eine Live-Online-Interaktion. Von den verbleibenden 22 Studierenden nahmen neun beim Interview nur als Zuhörer/Zuschauer teil. Diejenigen, die nicht als Zuschauer/Zuhörer an der Live-Online-Interaktion teilnehmen konnten, schauten sich die Video-Aufzeichnung an und konnten das ausgedruckte Interview später durchlesen und die Arbeitsanweisungen anhand der Video-Aufzeichnung erfüllen. Das Interview mit dem deutschen Musiker (C.H.) dauerte eine Stunde. Am Ende des Online-Gesprächs sang der Musiker eines seiner Lieder und begleitete sich dazu auf seiner Gitarre. Bei der Online-Interaktion in Form eines Interviews stehen Aspekte von Musik und das soziale Alltagsleben in Deutschland in der Pandemiezeit im Mittelpunkt. In diesem Kontext erhalten die türkischen Studierenden Gelegenheit, Strategien des aktiven sprachlichen Handelns in einer authentischen Situation zu erproben. Wichtig ist auch hierbei, sie mit Menschen aus der Zielsprachenkultur in Verbindung zu bringen. Im Einzelnen geht es u. a. auch um einen Einblick in die Möglichkeiten und Erfahrungen, ein Live-Online-Interview zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Um zielorientiert und erfolgreich kommunizieren zu können, durchliefen die Studierenden eine Vorbereitungsphase, eine Durchführungsphase und eine Nachbereitungsphase². Die Phase der Planung, Durchführung und der Reflexion erfolgte schrittweise in kleinen Gruppen von vier bis fünf Studierenden. In der *Vorbereitungsphase* bereiteten die Studierenden, die sich freiwillig für Fragestellung/Interviewprojekt angemeldet haben, in der Gruppe verschiedene Fragen an den Musiker zum Themenfeld Musik³ vor, um auch die Fragefähigkeit im Kontext einer themenzentrierten Interaktion (Interviewsituation) mit einem Musiker zu lernen.

In der *Durchführungsphase* stellte jede Person mindestens eine offene W- Frage und übernahm eine zusätzliche technische Aufgabe innerhalb der Gruppe: Der Gesprächsprozess wurde von einem Moderator geleitet, der den Anfang und das Ende der Kommunikation markierte und einem Protokollanten, der die wichtigsten Antworten/Ergebnisse des Gesprächs aufschrieb. Die Beobachter und die Techniker/Reporter trugen die Arbeitsergebnisse der Gruppe zusammen. Nachdem der Musiker sich vorgestellt hatte, sollte jeder in der Gruppe den deutschen Musiker begrüßen, ihm dann eine Frage stellen, seine Antworten notieren und sich bedanken. Die Fragen waren vorbereitet, die Vorfreude auf die Begegnung mit dem Musiker war groß und dann gab es noch einen Überraschungseffekt: Der Musiker sang für die Studierenden ein Lied. Das Live-Online-Format eines Interviews mit einem real existierenden und im

² Siehe Anhang 1 für Tätigkeiten in der Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und Nachbereitungsphase: Gestalten der Projektphasen des Live-Online-Interviews.

³ Siehe Anhang 2 für Fragen von den Studierenden an den Musiker C.H. (14 von den 36 Studierenden haben den Musiker befragt).

Bereich der deutschen Musiklandschaft bekannten Muttersprachler war für viele neu und eröffnete ein neues und ungewöhnliches Lernfeld: Mit Zoom Online moderieren, Notizen machen, Interview-Gespräche wiedergeben, einen Kommentar zum Interview im Forum schreiben. Dabei waren auch Auffälligkeiten in der digitalen Interaktion erkennbar: Wenige Studierende nutzten den Chat, nicht alle Kameras waren eingeschaltet. Es ist wichtig, dass aufgefordert wird, die Kameras zu aktivieren, um den Blickkontakt zu gewährleisten, denn dadurch wird ein persönlicher Bezug geschaffen. Es entsteht Nähe, die zu mehr Aktivität veranlasst. Die meisten Studierenden kannten die Notizentechnik noch nicht. Jede Gruppe bemühte sich, Antworten auf alle vorbereiteten Fragen zu bekommen.

Die Nachbereitungsphase war dann von Schreibaufgaben und der Kommentierung sowie von der Präsentation des Verlaufs und des Inhalts des Interviews, des Vergleichs von Fragen aus dem mündlichen und schriftlich vorbereiteten Interview dominiert. Die Interviewgruppe stellte anschließend eine Zusammenfassung ihrer Antworten mit einer Präsentation in der Gruppe vor. Im Rahmen eines Forumsbeitrags kommentierten die Studierenden das Live-Online-Interview bzw. die Begegnung mit dem deutschen Musiker. Danach wurde ihnen das gedruckte Interview mit dem Musiker zugeschickt. Sie lasen nochmals die Fragen und Antworten und verglichen sie anschließend mit ihren Notizen. In der Nachbereitungsphase fertigten alle Studierenden der Online-Lehrveranstaltung nach der Online-Interaktion anhand des schriftlichen und authentischen Interviews einen Bericht zum Musiker, zum kulturellen Leben in der Pandemiezeit in Deutschland an und machten eine Gesamtauswertung zum Online-Gespräch. Dieses Online-Interviewprojekt wurde von der Lehrperson mit einer Vorbereitungs- Durchführungs- und Nachbereitungsphase strukturiert, um die Studierenden in ihrer kommunikativen und interkulturellen Kompetenz zu fördern und ihnen einen Einblick in das themenzentrierte und projektorientierte Arbeiten zu geben und schließlich mit Sprechern der Zielsprache in Kontakt zu kommen und interkulturell relevante Eindrücke/Erkenntnisse auszuwerten. Das Projekt verfolgte zwei eng miteinander verbundene Lernziele: die Studierenden sollen an interaktive interkulturelle Lehr- und Lernformen herangeführt werden, die authentische Kommunikation mit deutschen PartnerInnen ermöglichen. Gleichzeitig sollen sie Anregungen für ihre spätere Praxis in der Schule erhalten. Interkulturelle Begegnungsprojekte können im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlicher Form realisiert werden. Ein erstes Begegnungsprojekt in Form eines Interviewprojekts (nicht Online) für Deutsch als Fremdsprache wurde 1989 in Edmonton / Alberta, Canada durchgeführt (vgl. Wicke 1999: 99-105).

Zur Erhebung und Auswertung von Daten

In dieser Untersuchung soll nun herausgefunden werden, inwieweit durch reale Gespräche in Form von einem Live-Online-Interview über kulturelle Themen wie Musik die türkischen Studierenden anspruchsvoll gefördert werden können. Folgende Fragen sollen im Rahmen des Projekts beantwortet werden: Was macht eine interkulturelle Live-

Online-Begegnung für das Lernen so besonders effektiv? Wie verläuft der kommunikative – digitale Kontakt bzw. die Live-Online-Interaktion mit dem Musiker? Wie kann die Heranführung von Studierenden an Gespräche über Kultur bzw. Musik gelingen? Ist es möglich und sinnvoll Online interkulturelle, internationale Begegnungen zwischen Kulturschaffenden und Studierenden zu planen? Die Erhebung von Daten wurde mithilfe von einer Befragung vorgenommen. Am Ende des Live-Online-Interviewprojekts wurde eine schriftliche Befragung durch Fragebögen durchgeführt. An die 14 Studierenden, die aktiv und bereitwillig an dem Live-Online-Gespräch teilgenommen hatten, wurden dazu Fragebögen zur Evaluierung/Auswertung ihrer Erfahrungen in Bezug auf die Begegnung mit dem deutschen Musiker im Rahmen eines Live-Online-Interviewprojekts ausgegeben. Die Fragebögen enthielten geschlossene, halboffene und offene Fragen zu den Erfahrungen, die im Live-Online-Interview mit dem Musiker gemacht wurden. Die Zustimmung der Ethikkommission und der Studierenden wurde eingeholt. Die wichtigsten Inhalte bzw. Antworten aus der schriftlichen Befragung wurden unter Berücksichtigung bestimmter Aspekte bearbeitet, zusammengefasst, kategorisiert, gruppiert und mithilfe von Tabellen dargestellt. Außerdem wurden bei der Auswertung Videoaufzeichnung und Forumsbeiträge als weitere Daten herangezogen. Der Fragebogen nimmt in sozialwissenschaftlichen Forschungsstudien als Datenerhebungsmethode immer mehr Platz ein (vgl. Lüdders/Zeeb 2020: 59). In diesem Kontext wurde die schriftliche Befragung im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Im Großen und Ganzen ist es eine qualitative Bewertung mit quantitativer Ergänzung. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003: 58) lautet: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“. In Anlehnung an Copley legen Büyükoztürk, Akgün, Karadeniz, Demiral, Kılıç Çakmak (2018: 22) die phänomenologischen Studien als qualitativ beschreibende Studie wie folgt dar:

Phänomenologische Studien [konzentrieren sich] auf Phänomene, die wir kennen, von denen wir jedoch kein tiefes und detailliertes Verständnis haben. In phänomenologischen Studien sind Datenquellen Einzelpersonen oder Gruppen, die das Phänomen erleben, auf das sich die Forschung konzentriert, und dieses Phänomen ausdrücken oder widerspiegeln können. Interviews werden durchgeführt, um die Erfahrungen und Bedeutungen der Phänomene aufzudecken. [dt. Übersetzung des Verfassers]

Allerdings liefern phänomenologische Studien möglicherweise „keine endgültigen und verallgemeinbare Ergebnisse. Es kann jedoch Beispiele, Erklärungen und Erfahrungen offenbaren, die Ergebnisse liefern, die uns helfen, ein Phänomen besser zu kennen und zu verstehen“ (Yıldırım / Şimşek 2018: 72). [dt. Übersetzung des Verfassers].

Erkenntnisse: Ansicht der Deutschlehramtsstudierenden zum Live-Online-Interviewprojekt mit einem Musiker

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der virtuellen Begegnung von türkischen Studierenden und deren Reflexion und Erfahrung zu einem Live-Online-

Interview mit einem deutschen gleichaltrigen Musiker mittels eines schriftlichen Fragebogens erfasst und dargestellt. Insgesamt haben 14 Probanden den Fragebogen beantwortet. So wurden sie zuerst befragt, in welchem Bereich sie die größten Schwierigkeiten beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache haben:

Kategorien	n=14
Sprechen-Mündliche Kommunikationsfertigkeiten	6
Schriftlicher Ausdruck	2
Leseverstehen - Lesefertigkeit	2
Hörverstehen – Fertigkeit Hören	2
Keine ⁴	2

Tab.1: Herausforderung beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache für Studierenden

Aus der Tabelle geht hervor, dass die größte Schwierigkeit beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache die mündliche Kommunikationsfertigkeiten bzw. das Sprechen ist. Infolgedessen wurden von den Studierenden mehrere Aspekte angegeben, die den Wert von Live-Online-Interaktionen hervorheben.

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Positive Erfahrungen im Online-Interview	nützlich (8,10,12,13)	„Eine nützliche und beeindruckende Veranstaltung...“ (1). „Es wurde uns die Möglichkeit gegeben, Deutsch zu sprechen, und das Gespräch mit einem Muttersprachler war sehr effektiv“ (4). „...es [das Interview] war wirklich hilfreich für angehende Lehrer“ (11).	7
	amüsant/lehrreich (14,9)	„Es [das Interview] hat Spaß gemacht und war lehrreich in einer sehr guten Veranstaltung“ (6).	3
	zukunftsorientiert	„...da dies für uns in Zukunft notwendig sein wird, war die Veranstaltung ein großes Plus für uns“ (3).	1
	ermutigend	„Ich finde es ermutigend, ein Interview mit einem deutschen Muttersprachler zu führen“ (5).	1
	einprägsam	„Die Kommunikation mit Muttersprachlern sorgt beim Erlernen einer Sprache für eine bessere Einprägsamkeit“ (2).	1
	kreativ	„Ich fand diese Aktivität sehr kreativ ...“ (7).	1

Tab. 2: Einschätzung der Veranstaltung: Live-Online-Interaktion/Interview mit einem deutschen Musiker

⁴ Studierende, die im deutschsprachigen Raum Deutsch gelernt haben.

Die Studierenden wurden danach befragt, wie sie das Live-Online-Interview und die Begegnung mit dem deutschen Musiker erlebten. Alle Studierenden werteten die Live-Online-Interaktion insgesamt als sehr positiv und reflektierten ihren Erfahrungsaustausch auf unterschiedliche Weise. Die interaktive Kommunikationssituation beschrieben sie als nützlich, einprägend, zukunftsorientiert, ermutigend, amüsant, lehrreich und kreativ. Die Studierenden berichteten, welche Spracherfahrung sie bei der Formulierung von Fragen während des Live-Online-Interviews machten.

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Erfahrung-Fragenformulierung	Aufregung (1,2,6,7,9,10,)	„Da ich das erste Mal ein Online-Interview führte, war ich sehr aufgeregt...“ (11). „Ich habe dem Musiker eine Frage gestellt. Obwohl es ein kurzer Moment war, war ich aufgeregt und glücklich. Ich fühlte, dass es mir Selbstvertrauen gab“ (5).	8
	Anspannung/ Gespanntheit	„[...] Als ich meine Fragen stellte, trug auch die positive Mimik des Gegenübers wesentlich zum Abbau meiner Anspannung bei“ (3). „Anfangs war ich nervös. Es lag daran, dass ich das Gefühl hatte, nicht sprechen zu können. [...] Das Gesprächsklima im Interview hat sich jedoch so verbessert, dass alle Anspannungen abgebaut wurden und ich flüssiger und überlegter sprechen konnte“ (13).	2
	Gelassenheit/ Erleichterung (9)	„Ich war anfangs schüchtern, aber da die Atmosphäre freundlich war, fühlte ich mich beim Fragen wohler und sicherer“ (4). „...das Gefühl der Erleichterung nach der Fragestellung lohnte sich...“ (11).	3
	Kommunikation (12)	„Während wir die Fragen mit unseren Gruppenmitgliedern vorbereiteten, standen wir lange in Kontakt, tauschten uns aus und bauten unsere Freundschaften aus. Darüber hinaus hat auch die Vorbereitung von Fragen zum Deutschlernen beigetragen“ (8). „[...] der deutsche Musiker war überrascht von den Fragen und war im positiven Sinne überrascht. Jeder hatte eine andere und sinnvolle Frage vorbereitet und das Gespräch mit dem Musiker verlief in Form einer entspannten Unterhaltung“ (14).	3

Tab. 3: Einschätzung der Fragenformulierung – Fragefähigkeit

Beim Online-Gespräch machten sie einerseits negative Erfahrungen wie Sprechangst, die mit Aufregung (8 von 14) und Anspannung verbunden ist; dies jedoch meistens nur vor der Interviewdurchführung und zu Beginn des Gesprächs. Als Gründe nennen sie, dass sie Angst hatten, beim Sprechen Fehler zu machen und dadurch missverstanden zu werden. Andererseits erlebten sie Ermutigung, Interesse, Erleichterung und Selbstvertrauen durch die Steuerung der Kommunikation. Es wurde ihnen bewusst, dass durch ihre Fragenformulierung die Kommunikationsfertigkeit und der Austausch mit dem Musiker wesentlich zum Sprachenlernen und zum Abbau von Sprechhemmungen beitragen. Auf die Frage, welche Schwierigkeiten sie bei der mündlichen Formulierung von Fragen zum Thema Musik hatten, machten sie folgende Aussagen:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Schwierigkeiten	keine Schwierigkeiten (1,2,3,9,11,12,13)	„Fragen waren vorher vorbereitet, ...“ (4).	8
	Aufregung (14)	„Ich war aufgeregt, da ich meine Frage ändern musste, sonst hatte ich keine weiteren Schwierigkeiten“ (10).	2
	Mangelndes Wissen	„Ich kenne mich in deutscher Musik nicht aus, ich höre nur zu, also hatte ich ein paar Probleme, Fragen zu finden“ (5).	1
	Angst, Fehler zu machen	„... hatte Angst Fehler zu machen? [...] ich hatte ein paar Schwierigkeiten“ (6).	1
	Spontane Frage-Formulierung	„... ich dachte, dass er [der Musiker] nur von der Musik lebt; daher hatte ich es etwas schwer, Fragen zu formulieren“ (7).	1
	Technische Probleme	„Aufgrund der technischen Probleme, konnte ich leider meine Frage nicht stellen“ (8).	1

Tab. 4: Schwierigkeiten bei der mündlichen Frageformulierung zum Thema Musik

Die meisten Befragten (8 von 14) hatten keine Schwierigkeiten bei der Interviewführung. Die Vorbereitung der Fragen vor dem Interview ermutigte die Studierenden und milderte etwas die Aufregung, die Angst und die Hemmungen vor dem Sprechen ab. Wenige gaben an, dass sie während des Online-Interviews Sprechangst, Aufregung und Probleme bei der spontanen Frageformulierung hatten, wenn technische Störungen während des Gesprächs auftraten. Einigen wurde klar, dass sie zwar Musik hörten, aber wenig Hintergrundwissen über Musik besaßen, so dass ihnen die Formulierung konkreter Fragen schwer fiel. Demzufolge wurden sie befragt, ob es abgesehen von den zuvor vorbereiteten Fragen das Bedürfnis hatten, während des Gesprächs eine neue Frage zu stellen, wenn ja, ob sie es getan haben.

Thema	Kategorien	Äußerungen der Studierenden	n=14
Spezifischere Fragen während des Interviewgesprächs	Neue Fragen konnten gestellt werden (3,7,8,10,11,13, 6,)	„Ja, ... ich konnte jede Frage, die mir in den Sinn kam, problemlos stellen ...“ (9).	8
	Jemand anders stellte die Frage (5)	„Eigentlich hatte ich eine sehr gute Frage, aber eine andere Person stellte sie...“ (10).	2

	Schüchternheit (2,1)	„Eigentlich wollte ich mehr Fragen stellen, aber ich habe gezögert...“ (6).	3
	Technisches Problem	„Ich wollte eine neue Frage stellen, konnte aber aufgrund technischer Schwierigkeiten meine Fragen nicht an den Jungen [Musiker] bringen“ (8).	1
Es gab keine spezifischeren Fragen		(1,2,4,5,12,14)	6

Tab. 5: Unvorbereitete Fragen während des Live-Online-Interviews

Die Studierenden wurden befragt, wie sie mit Fragen, die ihnen spontan einfielen, umgegangen sind. Es gab bei der Interviewführung das Bedürfnis, abgesehen von den zuvor vorbereiteten Fragen, neue, spontane, spezifischere Fragen zu stellen. Diese Fragen konnten auch entwickelt bzw. gestellt werden. Dies zeigt, dass sie beim Hören auf das Gehörte eingegangen sind. Einige konnten die spezifischeren Fragen aufgrund von Verbindungsstörungen, der begrenzten Zeit und wegen Schüchternheit nicht stellen. Hierzu sollten Überlegungen angestellt werden, wie man bei den Fremdsprachenlernenden die Schüchternheit bei der mündlichen Kommunikation verringern kann. Für einige scheint es keinen Fragebedarf zu geben, weil die Fragen auch von den Anderen gestellt wurden und sie auf diese Weise Antworten bekamen. Auf die Frage, welche Wirkung die Interviewaktivität mit dem Musiker in Bezug auf die mündliche Kommunikation erzeugte, schrieben sie Folgendes:

Thema	Kategorien	Äußerung der Studierenden	n=14
Wirkung der Interviewaktivität auf die mündliche Kommunikation	Flüssigkeit fließend	„Ich könnte definitiv flüssiger sprechen, wenn wir so etwas regelmäßig machen könnten...“ (1).	1
	Aussprache	„Mir wurde klar, dass der Aussprache mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte“ (2).	1
	Angenehmes Sprechen (3,9,10,12,13,14)	„Ich war zugleich etwas nervös als auch sehr erfreut, Deutsch mit einer Person außerhalb des Seminars sprechen zu können“ (7). „Ich denke, dass ich zukünftig weniger Angst, Aufregung und Panik haben werde...“ (11)	8
	Mängel/Lücken erkennen	„...ich habe meine Mängel gesehen“ (4).	1
	Vertrauensbildung	„Ich habe ein bisschen mehr Vertrauen in mich selbst...“ (6).	1
	Keine Auswirkung (5,11)	„Ich habe mich beim Sprechen nicht sonderlich verbessert, weil ich nur zwei Fragen gestellt habe...“ (11).	2

Tab. 6: Wirkung des Live-Online-Interviews auf die mündliche Kommunikation

Das Bewusstwerden der Kompetenzbereiche einer Sprache wie Aussprache, Betonung usw. sorgte für mehr Selbstvertrauen. Die Konzentation beim Sprechen auf den Inhalt, das Empfinden von Freude und das Erfolgsgefühl über die eigene Leistung bewirkte, dass sie weniger Schamgefühl hatten und dass sie beim Sprechen weniger besorgt, aufgeregt und panisch agierten. Das Live-Online-Interview bewirkte, dass die Studierenden sich nicht nur ihrer Schwächen sondern auch des Lernerfolges bei der Beteiligung an spontaner interkultureller Kommunikation bewusst wurden. Nach dieser Erfahrung wünschen sich die Studierenden, dass solche interkulturellen Gesprächsanlässe kontinuierlich stattfinden sollten, damit Fortschritte in der Kommunikationfertigkeit erzielt werden können. So bemerkten einige (5 von 14), dass die regelmäßige Wiederholung solcher Interaktionen zum besseren flüssigen Sprechen beitragen könnte. Außerdem war auch das Zuhören im Rahmen des Interviews für die Entwicklung der Kommunikationsfertigkeit sehr ertragreich und sinnvoll. In diesem Rahmen wurde gefragt, welche Beobachtungen die Studierenden bei der Interviewveranstaltung mit dem deutschen Musiker in Bezug auf die mündliche Kommunikation gemacht haben: Hierzu einige Aussagen der Studierenden: „[...] der deutsche Musiker war überrascht von den Fragen im positiven Sinne. Jeder von uns hatte eine andere und sinnvolle Frage vorbereitet und wir schienen eine Art Unterhaltung mit dem deutschen Musiker zu führen“ (14). Diese Aussage macht deutlich, dass erkannt wird, dass eine gute Vorbereitung einen großen Einfluss auf die Selbstsicherheit hat. Darüber hinaus gewinnt man einen empathischen Blick auf sich selber: „Ich kann sagen, dass wir uns leichter verstehen, weil er gleich alt und noch jünger ist als ich, aber ich bin mir sicher, dass ich in Zukunft, wenn mein Deutsch noch besser wird, viel leichter zurechtkommen werde“ (10). Die Arbeit in der Gruppe und die kooperative Vorgehensweise überwindet die Aufregung, Sprechhemmung bzw. Sprechangst. Die Studierenden konnten eine offene Haltung für Zusammenarbeit mit anderen entwickeln. „Nach meiner Interviewerfahrung denke ich, dass es mir ermöglichen wird, in zukünftigen Interviews zu sprechen und mit Menschen bequemer und ohne Aufregung zu kommunizieren“ (12). Die Studierenden wurden aufgefordert, ihre Erfahrungen in Bezug auf das Verstehen der Antworten zu beschreiben.

Thema	Kategorien	Äußerung der Studierenden	n=14
Schwierigkeiten beim Verstehen	Sprechtempo-schnell (1,2,4,5,10,11)	„Anfangs konnte sich mein Ohr nicht daran gewöhnen, weil zu schnell gesprochen wurde“ (12).	7
	Aussprache-Abkürzungen	„... es gab Stellen, die ich nicht verstehen konnte, weil er mit Abkürzungen sprach“ (2).	1
	Unbekannter Wortschatz	„[...] mit Wörtern konfrontiert, die ich nicht kannte...“ (1).	1
			7

Verständigung Verständlichkeit	(3,13,6,9,14)	<p>„Es war sehr lustig, aber auch interessant zu sehen, wie alle Teilnehmer, viel besser deutsch sprachen als im Unterricht“ (7).</p> <p>„... mir wurde klar, dass ich anfang zu verstehen, was der Interviewpartner sagte“ (8).</p>
-----------------------------------	---------------	--

Tab. 7: Einschätzung zum inhaltlichen Verstehen des Live-Online-Interview

Die Studierenden, die das Interview machten, beschrieben ihre Erlebnisse beim Verstehen der Antworten während des Live-Online-Gesprächs. Die Hälfte der Studierenden (7 von 14) äußerten ihre Schwierigkeiten beim Verstehen während des Online-Live-Interviews; die Sprechgeschwindigkeit bzw. das Sprechtempo des Musikers, Abkürzungen und spezieller Wortschatz erschwerten das Verstehen bei der Online-Kommunikation zum Thema Musik, dennoch konnten sie durch die Aktivitäten nach dem Interview den Inhalt des Online-Gesprächs, beispielsweise durch das wiederholte Ansehen der Videoaufnahme, verstehen. Dazu die Aussage einer Studentin:

[...] Ich konnte das ganze Gespräch nicht komplett verstehen. Ich wurde mit unbekanntem Wortschatz konfrontiert, [...] Aber, als das Interview vorbei war, habe ich tatsächlich gemerkt, dass ich es verstanden habe. Und als ich mir die Interview-Videoaufnahme wiederholt ansah, verstand ich alles. Außerdem schickte uns unsere Lehrerin das schriftliche Interview in Form von Fragen-Antworten. Auf diese Weise gab es keinen Punkt, der nicht verstanden werden konnte. Ich lernte Wörter, die ich nicht verstand und deren Bedeutung ich nicht kannte. Diese Aktivität trug zur Verbesserung meines Wortschatzes bei. [...] eine nützliche Tätigkeit, um das Gehörte [das Gesprochene] zu hören und zu verstehen (1).

Die andere Hälfte (7 von 14) gab positive Antworten in Bezug auf das problemlose Verstehen des Gesprächs. Auch das Anschauen des Videos ist ein Teil der interaktiven Elemente. Ein wiederholtes Ansehen der Videoaufzeichnung half dabei, die Antworten vollständig zu verstehen. Es veranlasste sie zum Blick auf sich selber und darauf, wie sie als Sprecher handeln, was auch zur Selbstkontrolle der Antworten beitrug. Sie konnten den Dialog, der auf Frage und Antwort basierte, formal und inhaltlich bewältigen, auch wenn es ungewohnt war, einem Muttersprachler – Musiker beim Sprechen zuzuhören und einem Gespräch zu folgen. Ein Student fasste dies wie folgt zusammen: „Ich kann nicht sagen, dass ich alle Antworten verstanden habe, aber ich verstand das Meiste und nahm die meisten [Informationen] wahr. Ich dachte, ich würde keinen Satz verstehen, aber dann verlief das Interview sehr gut und das gab mir Selbstvertrauen in Bezug auf die Sprechfertigkeit“ (13). Die Studierenden beantworteten die Frage, ob sie nach dem Live-Interviewprojekt einen Vergleich zwischen der eigenen Kultur und der anderen Kultur angestellt haben, wie folgt:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Unterschiede	Kunstförderung (2,3,8,14)	„...Kunst wird definitiv geschätzt in Deutschland. Die für Kunst investierte Zeit ist bedeutsam. ...“ (1).	6
		„Ja, seine sozialen Aktivitäten empfand ich als den wichtigste Punkt der kulturellen Differenz“ (7).	
Gemeinsamkeiten	Freundlichkeit Gastfreundschaft (4,6,9,10,11,12,13)	„Ich denke, es gibt Gemeinsamkeiten zum Beispiel Freundlichkeit und Gastfreundschaft. Auch gibt es Ähnlichkeiten, beispielsweise gab er [der Musiker] klare Erklärungen ohne verletzend zu wirken“ (5).	8

Tab. 8: Beitrag des Live-Online-Interviews auf das interkulturelle Lernen

Die intersubjektiven Verläufe veranlassen zu interkulturellen Erfahrungen/Gedanken und somit zum Kulturvergleich. Die Meisten haben Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich des kulturellen Lebens, wie das Musizieren in beiden Ländern, feststellen können. Ausgehend von der Perspektive der Studierenden stellt das Live-Online-Gespräch eine interessante und erkenntnisreiche Situation dar. So wurden Vergleiche zu unterschiedlichsten Aspekten erwähnt: Kunstbetrachtung, Verhältnisse und Möglichkeiten für Künstler, Musiker, soziale Aktivitäten eines Künstlers, Musik und Musikwelten in beiden Kulturen. Die Studierenden lernten viele Aspekte der Musik und der Tätigkeiten eines Musikers aus der Zielsprachenkultur kennen. Sie erfuhren Tatsachen über das soziale und kulturelle Leben in Deutschland. Und ihnen wurde die Bedeutung der Entwicklung eines sozialen und kulturellen Lebens in einer solchen herausfordernden Pandemiezeit bewusst. Die meisten Studierenden konnten ihre Gedanken zum Thema Musik während und nach dem Interview sowohl mündlich als auch schriftlich in Worte fassen. Das Live-Online Interview bot einen Anlass, neue Sichtweisen zu aktuellen Themen zu erfahren und sich gedanklich damit auseinanderzusetzen. Hierzu einige Aussagen der Studierenden:

[...] Dank dieser Aktivität haben wir nicht nur unsere Kommunikationsfertigkeiten verbessert, sondern auch verstanden, wie Kunst einen Platz in unserem Leben hat und wie sie uns ausdrückt, wo Worte nicht ausreichen (Kommunikation kann sowohl verbal als auch künstlerisch sein). Ich denke jedoch, dass das Kennenlernen neuer Sichtweisen (Perspektiven) zu aktuellen Themen es uns ermöglicht, diese aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten (1).

Ihnen wurde bewusst, dass die mündliche Kommunikation auch künstlerisch/kulturell erfolgen kann. Das Gespräch über Musik ermöglicht ihnen Themen aus verschiedenen Blickwinkel zu betrachten. Auch wurde die Haltung des Musikers beobachtet und interpretiert. Hierzu wird folgendes gesagt: „[...] der deutsche Musiker war überrascht von den Fragen im positiven Sinne. Jeder hatte eine andere und sinnvolle Fragen vorbereitet und wir schienen ein Gespräch in Form einer Unterhaltung mit dem deutschen Musiker zu führen“ (14). Darüber hinaus sind die Studierenden mit der Musik und den Tätigkeiten eines Musikers vertraut gemacht geworden. Weitere zusammenfassende Eindrücke, die der deutsche Musiker bei den türkischen Studierenden hinterließ, sind:

Der Musiker...

vermittelte neue Sichtweisen/Perspektiven (1)
vermittelte aktuelle Themen/Informationen über Deutschland (5)
war gut vorbereitet auf die Fragen (7)
sorgte für eine entspannte Atmosphäre (14)
vermittelte Selbstvertrauen (5)
hat auf unsere Fragen interessante, gute Antworten gegeben (14)
betrachtet Musik als Hobby, nebenbei übt er andere Berufe aus (12)
beantwortete alle meine Fragen sorgfältig und mit Geduld (3)
beantwortete die Fragen nett und ohne sich zu langweilen (5)
Es gibt Ähnlichkeiten zu der eigenen Kultur in Bezug auf Freundlichkeit und Gastfreundschaft sowie in der Art, sich verständlich zu machen (5)
Seine sozialen Aktivitäten sind die wichtigsten Punkte der kulturellen Differenz (7)
Die positiven Einstellungen des Musikers verminderte die Hemmungen und Aufregung (3)

Tab. 9: Eindrücke des deutschen Musikers bei den Studierenden

Man kann durch häufiges Üben sprachlich relevanter Dinge wie das Halten von Referaten, das Vorlesen von Texten u. a. eine gewisse kommunikative und interkulturelle Kompetenz aufbauen, aber die in diesem Projekt genutzte Art der Kommunikation bzw. Interaktion bricht die Monotonie auf und eröffnet neue Kanäle, wie die Erfahrung eines Live-Online-Interviews, und sorgt damit für mehr Selbstvertrauen in einer als angenehm empfundenen interkulturellen Atmosphäre. Zudem äußerten sich die Studierenden, was sie über die Musiker und Musiklandschaft in Deutschland erfuhren:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Aneignung neuer Kenntnisse	Musikwahrnehmung	„... reflektiert die Ideenwahrnehmung der jeweiligen Kultur“ (1).	1
	Wertschätzung des Künstlers	„...Künstler werden in Deutschland mehr wertgeschätzt“ (2).	1
	Frühe Konfrontation mit der Musik	„...Ich habe festgestellt, dass es für Kinder sehr positiv ist, sich von klein auf mit Kunst zu beschäftigen“ (3).	1
	Musik in der Koronazeit (4)	„...ich habe von den durch die Pandemie verursachten Problemen erfahren“ (5).	2
	Probleme und Leben eines Künstlers (6,10)	„Es war sehr interessant zu erfahren, dass der Musiker diesen Job als Hobby macht und nebenbei in anderen Berufen tätig ist“ (12).	3
	Musikkenntnisse (7)	„...Wissen angeeignet“ (8).	2

Muzikinhalt (11)	„...Ich habe beobachtet, dass sie darauf geachtet haben, live Musik zu spielen“ (13).	2
Straßenmusik (9)	„Ich persönlich wusste nicht, dass man dem Staat 40 Euro für das Musizieren auf der Straße bezahlt und war sehr überrascht, als ich das hörte“ (14).	2

Tab. 10: Erfahrung über die Musikszene in Deutschland

Alle haben auf unterschiedliche Weise etwas zur Musik, zur Musikwelt bzw. zur Musikkultur in Deutschland erfahren. Folgendes wurde im Kontext zum kulturellen Leben aus der Sicht der Studierenden erfahren: Musikwahrnehmung in Deutschland, hohe Anerkennung für die Künstler in Deutschland, Fragen der musikalischen Ausbildung und überhaupt die bereits früh einsetzende Beschäftigung mit Kunst allgemein, das Künstlerleben unter Koronabedingungen, die Musikinhalte im deutschen Kulturraum, Bedeutung der Straßenmusik in Deutschland. Die Studierenden wurden befragt, wie sie den Interviewprozess, die sprachliche und kommunikative Interaktion mit einem deutschen Musiker erlebten:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Erlebte Erfahrungen	lehrreich & nützlich (1,7,9,11)	„Es war eine sehr effektive Lehrveranstaltung, die zur Teambildung beigetragen hat“ (4). „...Es war spannend und bereichernd, einem deutschen Künstler live zuzuhören und mit ihm zu sprechen“ „es war erfreulich festzustellen, dass ich etwas verstehen konnte“ (8).	6
	amüsant & aufregend (2,6,10, 11,12,13)	„Ich war sehr aufgeregt, aber durch die positive Einstellung des Musikers konnte ich meine Nervosität etwas abbauen“ (3). „Ich war sehr aufgeregt... Aber im Laufe der Zeit entspannte ich mich und begann, es zu genießen“ (5).	8

Tab. 11: Die sprachliche, kommunikative Interaktion mit einem Musiker

Ausgehend von den Aussagen der Studierenden hinsichtlich der erlebten Erfahrungen im Live-Online-Interview lässt sich erkennen, dass das Online-Interviewprojekt mit einem Musiker angstfrei, angenehm, lehrreich und nützlich war. Die positiven Reaktionen des Gesprächspartners bzw. des Musikers wirkten sich positiv auf die Gefühle und Gedanken der Studierenden aus. So ließen die Angst und die Aufregung auch in der Gruppe nach. Die Studierenden merkten, dass sie das Gespräch verstehen konnten und dies erzeugte Glücksgefühle. Das Gesprächsklima fanden sie amüsant und lustig. Dadurch, dass sie geplanter vorgingen, fanden sie den Gesprächsprozess abwechslungsreich und gelungen. Insgesamt fanden die Gruppen auch die Fragen der Kommilitonen interessant. Auf die Frage, ob die Studierenden sich adäquat und fließend in der Live-Online-Interaktion ausdrücken konnten, gaben sie die folgenden Antworten:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Ja	Aufregung (1,2,5,7,9, 10,12,6)	„Ja, habe ich. ... Ich war anfangs nur ein bisschen nervös, aber das ging vorüber“ (13).	9
	Klarer, deutlicher Ausdruck (3,4,14)	„Ich habe versucht, mich so angenehm wie möglich auszudrücken...“ (11).	„
Nein	Technisches Problem	„Leider konnte ich mich aufgrund technischer Schwierigkeiten nicht bequem und flüssig ausdrücken“ (8).	1

Tab. 12: Selbstdarstellung in der Live-Online Kommunikation/Interaktion

Die meisten Studierenden (9) fanden den intersubjektiven Prozess in Bezug auf Selbstdarstellung anfangs sehr aufregend und mit Nervosität verbunden, aber dennoch konnten sie sich gut ausdrücken. Die Ursache ihrer Aufregung verbanden sie mit der ersten Erfahrung. So berichtete ein Student: „Absolut aufgeregt. Das erste Mal erlebte ich eine Live-Kommunikation mit einem Deutschen. Das war mehr als super“ (5). Ein anderer Student äußerte sich so: „Es war eine interessante, schöne und lustige Erfahrung“ (14). Einige hatten Angst vor fehlerhafter Aussprache. Nur ein Student konnte sich aufgrund von technischen Problemen nicht vollständig ausdrücken. Auf die Frage, ob die Live-Online-Gespräche die Studierenden zum Sprechen ermutigte, machten sie folgende Äußerungen:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Ermutigung zum Sprechen	Kommunikationsbereitschaft mit Fremden & Zukunftsperspektive (4,9,11,12,13)	„... ich bin noch mehr gewillt, eine Fremdsprache zu sprechen“ (2). „... mit einem Muttersprachler zu sprechen, [...] und zu wissen, dass er ohne zu urteilen mir zuhört, um mich besser zu verstehen, war ertragreich“ (3). „...ich fühle mich gestärkt für zukünftige Interviews“ (6). „... ich werde einfacher mit ihnen in Kontakt treten“ (10).	9
	Überwindung von Sprehangst (7,9)	„Ja. ...auch wenn ich einen Fehler gemacht habe, war ich in dem Moment ermutigt, als ich merkte und sogar spürte, dass es niemand seltsam finden würde“ (1). „Ja, es hat mich ermutigt und dazu gebracht, härter zu arbeiten. ... [die Sprache] zu lernen und anzuwenden“ (5). „... mir wurde klar, dass es nichts zu befürchten gibt, eine Sprache zu sprechen, die gelernt wird“ (8).	5

Tab. 13: Positive Spracherfahrung im Live-Online-Interview

9 von 14 Studierenden gaben an, dass das Live-Online-Interview sie ermutigte mit Muttersprachlern Kontakt herzustellen. Sie fühlten sich insgesamt in der Kommunikationsbereitschaft mit Fremden gestärkt. 5 von 14 Deutschlehramtsstudierenden erwähnten, dass sie die Sprechangst überwunden haben. Auch nannten sie einige Beweggründe für das Erlernen von Fremdsprachen: Es entwickelten sich Gefühle wie mehr zu lernen, mehr zu sprechen und zu arbeiten, somit auch die Gewinnung einer Zukunftsperspektive. Studierende antworteten auf die Frage, ob das Live-Online-Gespräch ihre Neugier erweckte, folgendermaßen:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Das Gefühl von Neugierde	Musikkultur (1,6)	„Das hat Neugier geweckt. Nach dem Interview habe ich mich gefragt, wie man die Gitarre oder ein anderes Musikinstrument spielt“ (8). „... da es sich um Musiker handelte, hat mich sogar noch neugieriger gemacht“ (10).	4
	Neue Kultur neue Menschen (5,7,9,11,12)	„Ja. Ich möchte auch mit Menschen aus anderen Kulturen kommunizieren“ (2). „Ja, ich bin ziemlich neugierig auf das Leben junger Menschen (mit dem gleichaltrigen) in Deutschland“ (3). „Ja, es war interessant, ein nettes Gespräch mit Menschen zu führen, die nicht aus meiner Kultur stammen und etwas über ihre Kultur zu erfahren“ (13).	8
	Kein-Wenig Interesse (4)	„Ich zeige nach wie vor wenig Interesse für Musik, aber die Veranstaltung selber war trotzdem toll“ (14).	2

Tab. 14: Erweckung von Neugier auf Sprache und Kultur

Die Live-Online-Interaktion sorgte für Interesse an den Menschen und an Sprache und an der Kultur des Landes der Zielsprache und mit der Auseinandersetzung der Studierenden damit. Bei einigen Studierenden wurde gar der Wunsch erweckt, Gitarre oder ein anderes Musikinstrument spielen zu können. Es war interessant über Kulturen nachzudenken und mit einem „echten“ deutschen Menschen in Echtzeit zu kommunizieren und dessen Kultur kennenzulernen. Die Schaffung kommunikativer Rahmenbedingungen, die sprachliche und kulturelle Entwicklung in Form einer Live-Online-Interaktion (Gespräche) als Ort der interkulturellen Begegnung ist bedeutsam. Auf die Frage, ob sie solche künstlerischen internationalen oder interkulturellen Live-Online-Interviewveranstaltungen fortsetzen würden:

Thema	Kategorien	Aussagen der Studierenden	n=14
Internationales/Interkulturelles Lernen- Kontinuität	Freude (6)	„Wir hatten alle so viel Spaß...“ (9).	2
	fortbildend/ fördernd (4,12)	„...das ist der beste Weg für uns, unsere Kommunikationsfertigkeiten in einer Fremdsprache zu verbessern...“ (1). „...unsere Sprechfertigkeit auf höhere Ebene getragen...“ (5). „...sehr hilfreich für die praktische Spracherlernung ...“ (7). „Es ist eine sehr nützliche und informative Erfahrung... insbesondere entwickelt sich die verbalen Kommunikationsfertigkeiten“ (8). „... es macht mir Spaß, etwas über ihre Kultur und ihr Alltagsleben zu lernen...“ (10).	7
	Interkulturalität	„...die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen knüpft nicht nur Kontakte, sondern stärkt auch das Zusammengehörigkeitsgefühl mit anderen Ländern“ (2).	1
	Selbstvertrauen	„...denn solche Aktivitäten stärken das Selbstvertrauen“ (11).	1
	Interesse für Unterhaltung/ Abwechslung	„Ja, aber ich mag eher unterhaltende Konversationen“ (3). „Ja, denn soziale Aktivitäten haben mich schon immer interessiert“ (13). „Ja, denn eine gelegentliche Abwechslung tut gut“ (14).	3

Tab. 15: Zur Fortsetzung internationaler oder interkultureller Live-Online-Interviews

Alle Teilnehmer (14 von 14) wollen aus verschiedensten Gründen eine Fortsetzung von Live-Online-Gesprächen/Interviews. Besonders folgende soziale, internationale und interkulturelle Gründe wurden dafür benannt. In erster Linie hat ihnen die Veranstaltung Freude gemacht. Es bot sich die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden. Sie sahen sich in einer echten Kommunikationssituation, konnten interkulturell in einer kommunikativen, interkulturell-internationalen Situation agieren, was ihr Selbstvertrauen stärkte. Infolgedessen wurden die Studierenden befragt, welche Projektphase ihnen im Rahmen des Interviewprojekts am besten gefallen hat: Die Tabelle unten zeigt die Evaluation/Reflexionen der Vorbereitungsphase, der Durchführungsphase und der Nachbereitungsphase (siehe Anhang 1).

Phase 1	Phase 2	Phase 3	n=14
Vorbereitungsphase	Durchführungsphase	Nachbereitungsphase	
5w, 13m,	1w, ,2m, 3m, 7m,8w, 9w,10w,12m, 14m	11w 4w, 6w	14
2	9	3	14

Tab.16: Auswertung der Stationen und Gestaltung der Projektphasen des Live-Online-Interviews

Die Durchführungsphase, die durch mündlichen Fragenstellungen und Antworten sowie das Notieren der Antworten und durch die Live-Begegnung mit dem deutschen Musiker geprägt war, wurde von den Studierenden (9 von 14) als die beliebteste Phase angesehen. Ausgehend von den in der Tabelle notierten Angaben kann man folgern, dass die Studierenden in einem interkulturellen Begegnungsprozess in Echtzeit gerne sprachlich handeln.

Fazit / Ausblick

Die Analyse des Unterrichtsexperiments hat gezeigt, dass die direkte Online-Kommunikation einer Gruppe von türkischen Studierenden mit einem Vertreter der deutschen jugendlichen Musikszene in mehrerer Hinsicht positive Auswirkungen auf den Lernprozess hatten: 1. Das Live-Online-Interview mit einem in der (deutschen) Musikszene relativ bekannten (mit den Studierenden etwa gleichaltrigen) deutschen Musiker wurde ein authentisches und selbstgesteuertes Gesprächsinteresse bei den Studierenden erzeugt. 2. Auf diese Weise erfuhren die Studierenden etwas über die aktuelle Jugend-Musikszene in Deutschland sowie den Alltag eines jungen Musikers und stellten interkulturelle Vergleiche zu der Situation in der Türkei an. 3. Durch die Auseinandersetzung mit den Liedtexten beschäftigten sich die Studierenden mit den aktuellen Tendenzen im deutschen Sprachgebrauch von Jugendlichen. 4. Sprachhemmungen der Studierenden wurden durch die angstfreie Gesprächsatmosphäre abgebaut und das Selbstvertrauen der Studierenden gestärkt.

Voraussetzung für ein solches interkulturelle Gespräch ist eine schrittweise Vorbereitung und Nachbereitung der Gruppenarbeit mit den Studierenden. Die Verteilung von Rollen und Aufgaben in der Gruppe fördert soziales Lernen und Gruppenkohärenz. Auf der Grundlage der Erfahrungen in dem dargestellten Live-Online-Interview sollten ähnliche (inter-)kulturelle Aktivitäten mit Kulturschaffenden aus den verschiedensten Bereichen wie Theater, Literatur, Kunst, aber auch mit Studierenden und Lehrenden aus Deutschland zu Themen, die zusammen mit den Studierenden gefunden werden, in die Fremdsprachenausbildung eingebettet werden.

Literaturverzeichnis

- Becker, Tabea** (2010): Mündliche Kommunikation. In: Lange, Günter / Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik Mediendidaktik Literaturdidaktik*. 4. korrigierte Auflage. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 55-72.
- Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger** (Hrsg.) (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Langenscheidt Verlag.
- Büyüköztürk, Şener / Akgün, Özcan E. / Karadeniz, Şirin / Demiral, Funda / Kılıç Çakmak, Ebru** (Hrsg.) (2018): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E.** (Hrsg.) (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion* 1. Auflage. München: Klett-Langenscheidt Verlag.
- GER** (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard** (Hrsg.) (2011): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 6. Auflage. Kassel: Langenscheidt Verlag.
- Jentges, Sabine / Sokolowski, Kathrin** (2011): Warum nicht mit Musik? Anregungen zum Einsatz von Musik im DaZ-Unterricht. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (Heft 1). Hohengehren/ Nürnberg: Schneider Verlag, 20-29.
- Karacabey, Seval / Üstünel Eda** (2017): The Views Of Turkish Students Learning German About The Speaking Hour Activity Conducted By German Intern Teacher. In: *Kesit Akademi Dergisi*. Dergi Sayı no 10, 151-160. <https://dergipark.org.tr/pub/kesitakademi/issue/59836/864585>
- Karacabey, Seval** (2017): Untersuchungen zum Einsatz deutscher Lehramts-Praktikanten im universitären Unterricht. In: *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5, 4, 886-904. <https://ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=2420>
- Krumm, Hans-Jürgen** (2003): Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 413-417.
- Lewandowski, Theodor** (1979): *Linguistisches Wörterbuch* 1. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Lüdders, Lisa / Zeeb, Hajo** (2020): *Methoden der empirischen Forschung. Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis*. 1. Auflage. Bremen: Apollon University Press.
- Mayring, Philipp** (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans** (1997): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Schatz, Heide** (2006): *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt Verlag.
- Schuster, Karl** (2003): *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Unveränderte 10. Auflage. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Seyhan Yücel, Mukadder** (2015): Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Türkei. In: *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3 (2), 57-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/36327/410599>.
- Storch, Günther** (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Wicke, Ernst Rainer** (1999): *Kontakte knüpfen*. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Wicke, Ernst Rainer (2004): *Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Tschechische Republik. München: Max Hueber Verlag.

Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan (2018): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seękin Yayıncılık.

Anhang 1: Tätigkeiten in der Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und Nachbereitungsphase: Stationen und Gestaltung der Projektphasen des Live-Online-Interviews

1.Phase Vorbereitungsphase	Aktivitäten vor dem Live-Online-Gespräch
	Vermittlung von Wortschatz zum Thema Musik/Beantwortung der Fragen zum Thema Musik
	Über Lieblingsmusik und Musiker sprechen.
	Recherche über Musik und Musiker (national und international) Lesen und Hören von Liedtexten
	Fragetypen für ein Interview lesen und ein Interview-Video ansehen
	Einführung/Präsentieren von Diskursmitteln/Redemitteln, zustimmenden/ablehnenden Ausdrücken (Phrasen) für ein Interviewgespräch
	Sich freiwillig für ein Live-Online-Interview mit einem Musiker anmelden – Gruppenbildung – Rollen-Aufgabenverteilung
	Vorbereitung der Interviewfragen für den Musiker C.H.
2.Phase Durchführungsphase	Aktivitäten während des Live-Online-Gesprächs
	Online-Begegnung mit dem deutschen Musiker C. H. über Zoom
	Die Gruppen stellen Fragen an den deutschen Musiker C. H.
	Das Live-Online-Interview mit dem Musiker C. H. anhören/Beim Live-Interview zuhören/Ein Live-Interview ansehen
	Dem Musiker Rückmeldungen geben
	Ein Gespräch mit dem Musiker über Musik führen
	In zweiseitiger Interaktion/Kommunikation mit dem deutschen Musiker sein
	Informationen über die Musiker/Künstler in Deutschland in Zeiten der Pandemie sammeln
	Notizen machen //Protokollant sein
	Moderator/in sein
	Beobachter/in sein
	Zuhörer/in und Zuschauer/in sein beim Live-Online Interviewen
	Die Lebensbiografie des deutschen Musikers kennenlernen/Die Vorstellung (erfolgte durch den Musiker) sich anhören
	Technische Aufgaben übernehmen//Techniker/in sein (Fotos, Aufnahme usw. machen)
3.Phase Nachbereitungsphase	Aktivitäten nach dem Live-Online-Gespräch
	Ein Kommentar zur Online-Begegnung mit dem Musiker abgeben
	Einen Forumsbeitrag über das Live-Online-Interview schreiben
	Forumsbeiträge über das Live-Online-Interview lesen
	Einen Bericht/Zusammenfassung über die Begegnung/zum Live-Online-Interviewinhalt verfassen und mündlich vortragen (verbal-akustisches-Video drehen)

	Das schriftliche Interview (die Beantwortung der Fragen schriftlich) vom Musiker lesen in Form von Frage-Antwort und mit den eigenen Notizen vergleichen
	Anhand des schriftlichen Interview-Textes einen kurzen Text über den deutschen Musiker C.H und über seine Musik und Musiklandschaft in Deutschland schreiben. Vorstellung im Plenum (Video/Film/Power-Point)

Anhang 2: Fragen von den Deutschlehramtsstudierenden an den deutschen Musiker C.H. (14 von den 36 Studierenden haben den Musiker befragt und die anderen 22 Studierenden waren beim Live-Online-Gespräch als Zuschauer, Zuhörer tätig und haben auch bei allen Phasen mitgemacht.)

1. Gruppe 5 Studierende	Haben Sie eigene Lieder, wenn ja machen Sie lieber Covers oder Ihre eigenen Lieder?
	Denken Sie, dass Deutsch eine musikalische Sprache ist?
	Von wem mögen Sie es am meisten ein Cover zu machen?
	In welchem Land/ welcher Stadt würden Sie am liebsten ein Konzert geben? Warum?
	Was bedeutet für Sie ein Sänger im 21. Jahrhundert zu sein? In welcher Zeit würden Sie gerne leben wollen als Sänger?
2. Gruppe 4 Studierende	Was haben Sie gemacht, um sich in der Musik weiterzuentwickeln?
	Welche berühmte Persönlichkeit hat Sie bei der Entwicklung Ihrer Musik inspiriert.
	Für welche gemeinnützige Organisation würden Sie ein kostenloses Konzert geben.
	Gibt es jemanden mit dem Sie in Zukunft arbeiten möchten? Wenn ja, wer könnte es sein?
3. Gruppe 5 Studierende	Was bedeutet für Sie Musik?
	Was planen Sie für die Zukunft?
	Gibt es eine/-n MusikerIn, den Sie als Idol identifiziert haben?
	Was sind Ihre Lieblingslieder? In welcher Sprache mögen Sie es mehr zu singen?
	Was sind die grundlegendsten Elemente, die für Sie die Qualität eines Musikstücks bestimmen?
	Wie fühlen Sie sich, wenn Sie Musik machen?
Insgesamt 14 Studierende	

Yabancı Diller Yüksekokulları Bünyesinde Zorunlu Ortak Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumları: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği

Lokman Tanrıkulu , Nevşehir – Bilal Üstün , Nevşehir



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312773>

Öz

Bu araştırmada Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde zorunlu ortak yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki üniversitelerde eğitim gören ve Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde zorunlu ortak yabancı dil dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde eğitim gören katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 166 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veriler Koç ve Yastıbaş (2022) tarafından geliştirilen “Yabancı Diller Yüksekokullarında eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu” ile elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri çözümlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplamalarından faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın katılımcıların yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerinin erkek katılımcılara göre daha olumsuz olduğu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Diğer bir sonuçta ise lise mezuniyet notu 76-100 arası olan katılımcıların, lise mezuniyet notu 61-75 arası olan katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumlu düşüncelere sahip oldukları; lise mezuniyet notu 31-60 arası olan katılımcıların ise lise mezuniyet puanı 76-100 arası olan katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan sonuncusu ise, katılımcıların mezun oldukları lise türlerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları bağlamında hiçbir olumlu veya olumsuz rol oynamadığı yönündedir.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı Diller Yüksekokulu, zorunlu ortak yabancı dil dersi, Fen-Edebiyat Fakültesi, yabancı dil öğrenme, tutum.*

Abstract

Attitudes Towards Foreign Language Learning of Students Taking Foreign Language Courses within the Scope of Compulsory Common Foreign Language Courses in Schools of Foreign Languages

This study aims to reveal the attitudes of the students, who take the compulsory foreign language course within the Schools of Foreign Languages, towards learning a foreign language. The research was designed

using the survey model, one of the quantitative research methods. The population of the research consists of students studying at universities in Turkey and taking compulsory foreign language courses within the Schools of Foreign Languages. The sample of the research consists of the participants studying at the Faculty of Science and Letters of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. A total of 166 students participated in the study. “The Attitude Scale for the Students Studying at the Schools of Foreign Languages” developed by Koç and Yastıbaş (2022) and the “personal information form” prepared by the researcher were used to collect data. While analyzing the data, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) calculations were used to analyze the relationships between independent variables. It was found out that female participants' thoughts on learning a foreign language were more negative than male participants and that male participants gave more importance to foreign language learning than female participants. It was also discovered that the participants with a high school graduation grade between 76-100 have more positive thoughts about learning a foreign language compared to the participants with a high school graduation grade between 61-75. Additionally, the participants with a high school graduation score between 31-60 give more importance to learning a foreign language than the participants with a high school graduation score between 76-100. Lastly, which high school the participants graduated from did not play any positive or negative role in the context of their attitudes towards foreign language learning.

Keywords: *School of Foreign Languages, compulsory foreign language course, Faculty of Arts and Sciences, foreign language learning, attitude.*

EXTENDED ABSTRACT

A foreign language is learned by different individuals for different purposes, so everyone's purpose in learning a foreign language may be different. According to Harmer (1991), special goals, interest in other cultures, the necessity of living in another society, the desire to make a career and the obligation to learn a foreign language at school are some of these goals.

The study examines whether the attitudes of students, who take a compulsory foreign language course during their undergraduate education, towards foreign language learning differ according to various variables. Within this framework, two research questions are proposed:

1. Do the attitudes of the participants towards learning a foreign language in compulsory foreign language courses differ according to their gender?
2. Do the attitudes of the participants towards learning a foreign language in compulsory foreign language courses differ according to their high school graduation scores?
3. Do the attitudes of the participants towards learning a foreign language in compulsory common foreign language courses differ according to the types of high schools they are educated in?

This study examines the attitudes of students, who take compulsory foreign language courses within the Schools of Foreign Languages, towards foreign language learning. The survey model which is one of the quantitative research methods was used. "The survey model aims to describe the past and present situation as it is, and it is carried out on the whole population, or a sample or group to be taken from it in order to make a general judgment about the population" (Karasar, 2016). The population of the research consists of students studying at universities in Turkey and taking compulsory foreign language courses within the Schools of Foreign Languages. The sample of the research consists of the participants studying at the Faculty of Science and Letters of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. A total of 166 students participated in the research. "The Attitude Scale for the Students Studying at the Schools of Foreign Languages" developed by Koç and Yastıbaş (2022) and the "personal information form" prepared by the researcher were used to collect data. In the personal information form, the participants were asked questions about their gender, the departments they studied, their high school achievement scores, and the high schools they graduated from. There are 34 items in the scale named "The Attitude Scale for the Students Studying at the Schools of Foreign Languages". The scale uses a 5-point Likert model and has the options ranging from (1) Totally Agree to (5) Totally Disagree". The scale consists of 5 factors. These factors are "(1) feelings towards learning a foreign language, (2) negative thoughts about learning a foreign language, (3) using the foreign language for social media, (4) the importance given to learning a foreign language, and (5) thoughts about foreign language lessons." 13 items in the scale (8, 11, 13, 15, 16, 24, 31, 38, 45, 51, 52, 53, 54) were designed to be negative and the remaining items to be positive. IBM SPSS 22 package program was used to analyze the data. T-test and ANOVA tests were used to analyze the relationships between independent variables. In multiple comparisons, the direction of the difference was determined using the Tukey test. P value that is below 0.05 was accepted as statistically significant. The results revealed that female participants' thoughts on learning a foreign language were more negative than male participants and that male participants gave more importance to foreign language learning than female participants. It was also found out that the participants with a high school graduation grade between 76-100 have more positive thoughts about learning a foreign language compared to the participants with a high school graduation grade between 61-75. The participants with a high school graduation score between 31-60 give more importance to learning a foreign language than the participants with a high school graduation score between 76-100. Lastly, which high school the participants graduated from did not play any positive or negative role in the context of their attitudes towards foreign language learning.

Giriş

Yabancı dil, farklı bireyler tarafından farklı amaçlar doğrultusunda öğrenilmektedir, yani herkesin yabancı bir dili öğrenmedeki amacı birbirinden farklı olabilir. Harmer'a (1991) göre özel amaçlar, başka kültürle duyulan ilgi, başka bir toplumda yaşama zorunluluğu, kariyer yapma arzusu ve okulda yabancı dil öğrenme mecburiyeti bu amaçlardan bazılarıdır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi'ne (MBS) (2022) göre yabancı dil öğretiminin amacı, “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Türkiye’de de gerek ilköğretim gerek orta öğretim gerekse de yükseköğretim düzeyinde yoğun bir yabancı dil eğitimi uygulanmaktadır. Bunun dışında kişisel gelişim odaklı, yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimleri de mevcuttur ve yabancı dile olan ilgilinin her geçen yıl daha da arttığı bilinen bir gerçektir.

Yabancı dil eğitimi dünden bugüne hızlıca gelişmemiş, tarihi süreçte birçok aşamadan geçmiş ve yeni yöntemler ışığında teknolojik gelişmelerden de faydalanarak zenginleşmiş ve günümüze kadar gelmiştir.

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının birçoğunda ise yabancı dil eğitimi Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde ve dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde verilmektedir. Yabancı Diller Yüksekokullarında verilen yabancı dil dersleri farklı kategoriler altında verilmektedir. Bu kategorileri zorunlu yabancı dil eğitimi ve isteğe bağlı yabancı dil eğitimi olarak sınıflandırmak mümkündür. Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) da tüm ön lisans ve lisans öğrencileri için zorunlu tuttuğu bazı dersler vardır. Bu dersler Yabancı dil dersleri, Türk dili dersleri ve Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi dersleridir (Kocatürk Kapucu / Uşun 2020: 11). “Ortak zorunlu yabancı dil dersleri, toplam 60 saatten az olmamak üzere, en az iki yarı yıl olarak okutulmaktadır” (YÖK 2012; akt. Adıgüzel / Özüdoğru 2013: 1).

Bu çalışmada Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde zorunlu ortak yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. En basit şekliyle tutum kavramı, “insan, nesne veya düşüncelerin - olumlu veya olumsuz bir şekilde, değerlendirilmesidir” (Aronson vd. 2010). “Öğrencilerin eğitimle ilgili olumlu tutumlara sahip olmalarının, başarılarını artıracığı tahmin edilmektedir” (Balım vd. 2009: 34). Buna bağlı olarak bu çalışmada lisans eğitimi sırasında zorunlu ortak yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilecektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Katılımcıların zorunlu ortak yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Katılımcıların zorunlu ortak yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları lise bitirme puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların zorunlu ortak yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları eğitim aldıkları lise türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Modeli

Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde zorunlu olarak yürütülen ortak yabancı dil dersleri kapsamında yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşım modeli olup evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak örnek ya da grup üzerinde yapılmaktadır” (Karasar 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören ve Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde zorunlu ortak yabancı dil dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde eğitim gören katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 166 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmada yer alan örnekleme ait frekans tablosunu Tablo 1’de görmek mümkündür.

Değişken	Yüzdellik
Cinsiyet	
“Kadın”	52,4
“Erkek”	47,6
Lise Başarı Puanı	
“0-30”	0
“31-60”	2,4
“61-75”	33,7
“76-100”	63,9
Mezun Olunan Lise Türü	
“Anadolu Lisesi”	61,4
“Meslek Lisesi”	38,6

Tablo 1: Örneklem frekans (yüzdellik) tablosu

Örnekleme ait frekans tablosu incelendiğinde araştırma kapsamında veri toplanan katılımcıların %52,4’ünü kadınlar, %47,6’sını ise erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların lise başarı puanlarına bakıldığında %63,9’unun 76-100 arası; %33,7’sinin 61-75 arası ve %2,4’ünün de 31-60 lise mezuniyet puanına sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların %61,4’ü Anadolu Liselerinden, %38,6’sı ise Meslek Liselerinden mezun olarak üniversiteye girmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kullanılan veriler Koç ve Yastıbaş (2022) tarafından geliştirilen “Yabancı Diller Yüksekokullarında eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu” ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetlerine, lise başarı puanlarına ve mezun oldukları liselere ilişkin sorular yöneltilmiştir.

“Yabancı Diller Yüksekokullarında eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” isimli ölçekte 34 madde yer almaktadır. Ölçek 5’li likert modelinde geliştirilmiş olup “(1) Tamamen Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılmıyorum ve (5) Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerine sahiptir. Ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler “(1) yabancı dil öğrenmeye yönelik duygular (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), (2) yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), (3) yabancı dili sosyal medya için kullanma (19, 20, 21, 22, 23, 24), (4) yabancı dil öğrenmeye verilen önem (25, 26, 27, 28, 29) ve (5) yabancı dil derslerine yönelik düşünceler (30, 31, 32, 33, 34)” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerden 13 tanesi (8, 11, 13, 15, 16, 24, 31, 38, 45, 51, 52, 53, 54) olumsuz, geri kalan maddeler ise olumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Faktör	Cronbach Alpha (α)*	Cronbach Alpha (α)**
YDÖYD	0,88	0,69
YDÖYOD	0,86	0,92
YDSMİK	0,88	0,90
YDÖVÖ	0,80	0,90
YDDYD	0,74	0,81
Ölçek Genel	0,93	0,79

Tablo 2: Ölçeğin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısına ilişkin bilgiler

*Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından elde edilen Cronbach Alpha (α) değeri

** Araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha (α) değeri

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin analiz edilmesinde IBM SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Veriler analiz edilirken bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri çözümlenmek amacıyla t-testi ve ANOVA testlerinden faydalanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Tukey testi kullanılarak farklılığın yönü belirlenmiştir. Yapılan bütün hesaplamalarda anlamlılık düzeyi (p değeri) 0,05 olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen birinci araştırma sorusuna (Katılımcıların zorunlu ortak yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?) yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Faktör	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
YDÖYD	Kadın	87	2,59	,461	-,391	,078
	Erkek	79	2,62	,552		
YDÖYOD	Kadın	87	4,47	,570	1,156	,022
	Erkek	79	4,35	,774		
YDSMİK	Kadın	87	2,74	,921	,092	,675
	Erkek	79	2,73	,938		
YDÖVÖ	Kadın	87	1,45	,603	-,986	,031
	Erkek	79	1,56	,850		
YDDYD	Kadın	87	3,16	,410	-,536	,455
	Erkek	79	3,20	,472		

Tablo 3: Birinci araştırma sorusuna ait analiz tablosu

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre yalnızca iki boyutta farklılaştığı görülmektedir. Bu boyutlar “yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler” ve “yabancı dil öğrenmeye verilen önem” boyutlarıdır. “Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler” boyutuna bakıldığında kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. “Yabancı dil öğrenmeye verilen önem” boyutunda ise erkek katılımcıların lehine bir sonuç elde edilmiştir. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye daha fazla önem verdikleri ortaya konmuştur. “Yabancı dil öğrenmeye yönelik duygular”, “yabancı dili sosyal medya için kullanma” ve “yabancı dil derslerine yönelik düşünceler” boyutlarında cinsiyetlere göre bir farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci araştırma sorusuna (Katılımcıların zorunlu ortak yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları lise bitirme puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?) yönelik bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Faktör	LBP	N	X	ss	F	p
YDÖYD	31-60	4	2,60	,258	1,296	,277
	61-75	56	2,69	,510		
	76-100	106	2,56	,507		
YDÖYOD	31-60	4	3,78	,632	4,912	,008
	61-75	56	4,25	,811		

	76-100	106	4,52	,566		
YDSMİK	31-60	4	2,79	1,012	,041	,960
	61-75	56	2,76	,956		
	76-100	106	2,72	,917		
YDÖVÖ	31-60	4	2,30	1,270	5,234	,006
	61-75	56	1,67	,921		
	76-100	106	1,39	,547		
YDDYD	31-60	4	2,90	,621	1,204	,303
	61-75	56	3,22	,461		
	76-100	106	3,16	,421		

Tablo 4: İkinci araştırma sorusuna ait analiz tablosu

Tablo 4'e bakıldığında “yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler” ile “yabancı dil öğrenmeye verilen önem” faktörlerinin lise bitirme puanı bağlamında gruplar arası farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer boyutlarda bir farklılığa rastlanmamıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğuna ilişkin Tukey testleri sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Faktör	LBP	I-J	SE	p
YDÖYOD	76-100	,268	,109	,040
	61-75			
YDÖVÖ	31-60	,903	,363	,037
	76-100			

Tablo 5: Tukey testleri analiz tablosu

Tablo 5 değerlendirildiğinde “yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler” boyutunda 61-75 lise mezuniyet ortalamasına sahip katılımcıların 76-100 lise mezuniyet ortalamasına sahip katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. “Yabancı dil öğrenmeye verilen önem” boyutuna bakıldığında lise mezuniyet ortalaması 31-60 olan katılımcıların lise mezuniyet ortalaması 76-100 olan katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü araştırma sorusuna (Katılımcıların zorunlu ortak yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları eğitim aldıkları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?) yönelik bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Faktör	Lise Türü	N	X	ss	t	p
YDÖYD	Anadolu L.	102	2,58	,514	-,622	,485
	Meslek L.	64	2,63	,493		
YDÖYOD	Anadolu L.	102	4,41	,692	-,053	,960
	Meslek L.	64	4,41	,654		
YDSMİK	Anadolu L.	102	2,68	,937	-,831	,781
	Meslek L.	64	2,81	,912		
YDÖVÖ	Anadolu L.	102	1,49	,758	-,327	,619
	Meslek L.	64	1,53	,691		
YDDYD	Anadolu L.	102	3,19	,421	,493	,209
	Meslek L.	64	3,15	,471		

Tablo 6: Üçüncü araştırma sorusuna ait analiz tablosu

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları lise türlerinin hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Boyutlar teker teker ele alındığında p değerlerinin (anlamlılık değerlerinin) oldukça yüksek ve ortalamaların da birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde zorunlu ortak yabancı dil dersleri kapsamında yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının araştırıldığı bu çalışmaya toplam 166 öğrenci katılım göstermiştir. Katılımcıların %52,4'ü kadın, %47,6'sı ise erkektir. Katılımcılar eğitim aldıkları Fen-Edebiyat Fakültelerinde on altı farklı bölüme homojen bir şekilde dağılmış olup %61,4'ü Anadolu Liselerinden, %38,6'sı ise Meslek Liselerinden mezun olarak üniversiteye girmişlerdir. Katılımcıların %63,9'u 76-100; %33,7'si 61-75 ve %2,4'ü de 31-60 arası lise mezuniyet puanına sahiptir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın katılımcıların yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerinin erkek katılımcılara göre daha olumsuz olduğu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni bağlamında elde edilen sonucun Genç ve Kaya (2011) tarafından yapılan ve "sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki"yi inceleyen çalışmalarında elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Genç ve Kaya (2011) da yaptıkları çalışmalarında erkek katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik tutum puanlarının kadın katılımcılara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özcan ve Geçioğlu (2021) tarafından yapılan ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenme gayretlerinin araştırıldığı çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmada kadın katılımcılar ile erkek katılımcıların yabancı dil öğrenme gayretinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya

konmuştur. Alanyazında yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde (Aydoslu 2005; Çimen 2011; Mamun vd. 2012; Tok 2010) de cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yabancı dil derslerine olan tutumlarının belirlenmesinde tek başına yeterli olamayacağı, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumun farklı değişkenlere de bağlı olduğu söylenebilir.

Diğer bir sonuçta ise lise mezuniyet notu 76-100 arası olan katılımcıların, lise mezuniyet notu 61-75 arası olan katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumlu düşüncelere sahip oldukları; lise mezuniyet notu 31-60 arası olan katılımcıların ise lise mezuniyet puanı 76-100 arası olan katılımcılara göre yabancı dil öğrenmeye daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Alanyazın tarandığında lise mezuniyet notu ile dil öğrenmeye yönelik tutumun karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmazken mevcut akademik başarı ile yabancı dil dersine yönelik tutum arasında karşılaştırma yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Kazazoğlu (2013) yapmış olduğu çalışmasında İngilizce dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamış, akademik başarısı daha yüksek olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının da diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ocak ve Hocaoğlu (2015) da İngilizce dersine yönelik tutumları özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında paralel sonuçlara ulaşmışlar, vize notları daha yüksek olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Buna göre gerek lise başarı puanı gerek mevcut akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik tutumlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bundan dolayı çalışkan öğrencilerin yabancı dil derslerini diğer öğrencilere göre daha fazla ciddiye aldıkları, yabancı dil derslerini daha disiplinli takip ettikleri ve en az bir yabancı dil bilmenin öneminin bilincinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan sonuncusu ise, katılımcıların mezun oldukları lise türlerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları bağlamında hiçbir olumlu veya olumsuz rol oynamadığı yönündedir. Bu bakımdan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Pan ve Akay'ın (2015) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar uyusmamaktadır. Eğitim Fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarını ve sınıf kaygılarını inceledikleri çalışmalarında Pan ve Akay (2015), mezun olunan lise türüne göre en yüksek tutum puanına tüm boyutlarda Anadolu Teknik ve Meslek Lisesinden mezun olan öğrencilerin sahip olduklarını ve bu öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı (İngilizce) daha olumlu tutum beslediklerini tespit etmişlerdir. Buradan hareketle yabancı dil derslerinin daha az yoğunlukta işlendiği meslek liselerinden üniversiteye giden öğrencilerin yabancı dile duydukları gereksinimin diğer liselerden üniversiteye giden öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Oktay Cem / Özdoğru, Fatma (2013): Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.


Aronson, Elliot / Wilson, Timothy/ Akert, Robin (2010): *Social psychology*. Boston: Prentice Hall.

- Aydoslu, Ulviye** (2005): *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı: Isparta.
- Balım, Ali Günay / Sucuoğlu, Hale / Aydın, Güliz** (2009): Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 33-41.
- Çimen, Sevda** (2011): *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Genç, Gülten / Kaya, Ahmet** (2011): Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları ile Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 19-30.
- Harmer, Jeremy** (1991): *The practice of English Language Teaching*. Longman Publishing: New York.
- Karasar, Niyazi** (2016): *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kazazoğlu, Semir** (2013): Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kocatürk Kapucu, Nurhayat / Uşun, Salih** (2020): Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(1), 8- 27.
- Koç, Celal Turgut / Yastıbaş, Ahmet Erdost** (2022): Yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 873-896.
- Mamun, Abdullah / Rahman, Mostafizar / Rahman, Mahbuber / Hossain, Asrhaf** (2012): Students' attitudes towards English: the case of life science school of Khulna university. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 200-209.
- MBS** (2022): Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21475&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- Ocak, Gürbüz/ Hocaoğlu, Nilda** (2015): İngilizce Dersine Yönelik Tutumların Öz Yeterlik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 37-61.
- Özcan, Yusuf / Geçioğlu, Ahmet Rifat** (2021): İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Gayretlerinin İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 21(1), 386-409. DOI: 10.30627/cuilah.814722.
- Pan, Volkan Lütfi / Akay, Cenk** (2015): Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarının ve Sınıf Kaygılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97. DOI: 10.17755/esosder.14574.
- Tok, Hidayet** (2010): Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(185), 90-109.

Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Yunus Alyaz , Bursa – Nihan Demiryay , Çanakkale



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312776>

Öz

Bu çalışmada, eğitsel amaçlı bir sanal gerçeklik uygulaması geliştirme projesi öncesinde öğrenci ve öğretmenlerin yabancı dil öğrenimi için sanal gerçeklik uygulamalarına ilişkin tutum ve görüşleri ele alınmıştır. Eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarına ilişkin kuramsal ve uygulamalı alanyazın incelenerek kuramsal çerçeve ortaya konmuş ve sonuçlar rapor edilmiştir. Farklı üniversitelerden 231 öğrenci 43 öğretim elemanından oluşan katılımcıların sanal gerçeklik ön bilgilerini, deneyimlerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik anketten katılımcıların düşük seviyede sanal gerçeklik deneyimine sahip olduğunu ancak bu teknolojinin yabancı dil eğitimi sürecine dâhil edilmesi konusunda olumlu tutum sergiledikleri sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı Dil Öğrenimi, Sanal Gerçeklik, Oyunlaştırma, Öğrenci Tutumu, Öğretici Tutumu.*

Abstract

Virtual Reality Applications in Foreign Language Learning and Teaching

The current study deals with the attitudes and opinions of students and instructors about virtual reality applications for foreign language learning in the preparation phase of a project for developing an educational virtual reality application. The theoretical framework has been revealed and the results of the collected theoretical and applied literature on virtual reality applications in education have been reported. From the questionnaire to determine the virtual reality background knowledge, experiences and opinions of the participants, which consisted of 231 students and 43 instructors from different universities, it was concluded that the participants had a low level of virtual reality experience, but they had a positive attitude towards the inclusion of this technology in the foreign language education process.

Keywords: *Foreign Language Education, Virtual Reality, Gamification, Student Attitudes, Teacher Attitudes.*

EXTENDED ABSTRACT

Media, which are increasingly used in everyday life by people of all ages, are also used in courses. Due to advancing technology, the media that are used in school lessons are mostly outdated when these students try to find their way in digital life as working adults.

The aim must therefore be to focus on media that are not only current and tangible for the learners, but also, in particular, those with further significance. Furthermore, it is important to check the didactic-methodological added value of the new media for the school teaching and learning process and to investigate whether these can contribute to the learning success of the learners at all.

Students acquire the skills in their future life by negotiating with new digital media with future significance so that they can act more self-determined and independently in their future life.

A technology that meets these requirements but sometimes receives little attention in school education with its rising popularity in the last decade is virtual reality (VR). It is important to question whether VR can contribute to learning success in schools and what application potential it offers in education.

This article investigates this question and provides insight into the potential that exists in the school context of foreign language teaching by recording the attitudes of learners and teachers towards the variety of different options for action with regard to VR potential. The teachers should become aware of the didactic potential regarding the application of VR and be able to help shape and consciously control the learners' opportunities for action and participation in the classroom.

With this in mind, the term VR is first clarified and classified. Subsequently, within the framework of the basic assumptions of learning theory, criteria for successful learning are developed which can be derived from the constructivist perspective. With reference to this, the potential of VR for use in a school context is presented, with the focus on the use of VR in foreign language teaching in Turkey. However, a systematic review of the Turkey-related state of research shows that the use of VR in the educational sector has received little attention, which can be deduced from the sparse scientific work.

From this initial situation, the following research questions are derived for the present study with the aim of obtaining an overview of the attitude of teachers and learners towards the use of VR in the teaching context:

1. Do students and teachers have knowledge and experience with gamified virtual reality applications?
2. What is the opinion of students and teachers on the use of gamified virtual reality applications in foreign language teaching?
3. In the opinion of students and teachers, which language skills can be developed through virtual reality applications when they are used in foreign language learning and teaching processes?
4. What are the reasons for the insufficient (sufficient) use of gamified virtual reality applications in foreign language learning and teaching processes?

In order to achieve the stated goal and to be able to answer the research question, a questionnaire study was carried out in which 231 students and 43 teaching staff from various institutions took part.

The results can be inferred from the data analysis:

- The first result is the usage rate of virtual reality applications in the field of foreign language teaching is low.
- The second result is the majority of participants are familiar with virtual reality technology, but they have little experience with it. Teachers show a higher level of knowledge of virtual reality technology than students.

-The third attitude and attitude recorded by respondents is that when students and teachers use gamified virtual reality applications in foreign language learning and teaching processes, the applications contribute to varying degrees to the development of all language skills.

-The fourth result is that listening comprehension, vocabulary, and pronunciation have the highest average scores as the skills that will contribute the most to the development of virtual reality applications

-The fifth result shows that the most important factors for the (sufficient) use of gamified virtual reality applications in foreign language learning and teaching processes are the costs for hardware and software, educational institutions and teachers are not familiar with this technology.

-As a sixth result, respondents referred to the disadvantages of virtual reality applications, with keywords such as health, socialization and high costs being mentioned.

Based on the presented results, it can be stated that the students and teachers surveyed generally have a positive attitude towards virtual reality applications.

Giriş

Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca, Türkçe ve İngilizce öğrenimi ve öğretimi için oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamaları geliştirmek amacıyla başlatılan bir projenin hazırlık sürecinde derlenen, sanal gerçeklik teknolojisinin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için sunduğu olanaklar ve potansiyel yararlar ile bu sürecin öğrenci ve öğretmenlerden oluşan (pilot) hedef kitle tarafından değerlendirilmesine yönelik veriler ele alınmaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğrenimi alanındaki son gelişmeler sanal gerçeklik (Virtual Reality = VR), artırılmış gerçeklik (İng. Augmented Reality) ve karma gerçeklik (İng. Mixed Reality = MR) ortamlarına yönelik olarak geliştirilen uygulamalarının yabancı dil öğreniminde öne çıkması olarak kendini göstermektedir. Bu açıdan sanal gerçeklik uygulamalarının geleceğin eğitim sürecinde önemli bir yer tutacağı öngörülmektedir. Günümüzde görüntüleme teknolojisi açısından yaygın olarak bilinen/ kullanılan sanal gerçeklik donanımları üç gruba ayrılmaktadır:

- Birinci grup sanal gerçeklik ortamı bilgisayar, tablet veya telefon ekranlarında, akıllı tahta veya projektör/ perde gibi donanımlarda kullanılan ve kullanıcının söz konusu sanal gerçeklik ortamının dışında olduğunun farkında olduğu uygulamalardır. Bu uygulamalarda etkileşim fare, klavye, oyun çubuğu gibi donanımlarla sağlanır ve gerçeğe yakın bir etkileşim söz konusu değildir.
- İkinci grup sanal gerçeklik uygulamaları görüntünün kullanıcının etrafındaki duvarlarda/ panellerde oluşturulması tekniğine dayanan CAVE benzeri uygulamalarıdır ve bunda da kullanıcı kendisini sanal gerçeklik ortamında hissedebilir ve gerçeğe yakın etkileşim seçeneği de mevcuttur (O'Brien vd. 2009).
- Üçüncü grup sanal gerçeklik uygulamalarında ise görüntü kask gözlüğündeki ekran aracılığıyla kullanıcıya iletilmektedir ve kask, kullanıcının ekran dışındaki açıları görmesini engelleyerek sadece ekrandaki görüntüye maruz kalması sağlar ve böylece kullanıcı kendisini o sanal ortamın içindeymiş gibi hissedebilir ve ortamdaki nesnelere gerçeğe yakın bir biçimde etkileşebilir. Üçüncü gruptaki sanal gerçeklik uygulamalarının bazıları kendi görüntüleme ekranıyla ve eldiven gibi diğer giyilebilir sensörlü donanımla ve bir bilgisayara bağlı veya tamamen bağımsız olarak kullanılabilirken (örn. Zeiss VR vd.) bazıları ise sadece mobil telefonların Google Cardboard / Daydream, Samsung Gear VR veya benzeri gözlük düzenine monte edilmesiyle de kullanılabilir.

Sanal gerçeklik uygulamalarının olası zayıf yönlerinin veya eksikliklerinin vurgulandığı çalışmalar da dâhil olmak üzere burada incelenen kuramsal ve uygulamalı çalışmaların hemen hemen tamamında bu teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edilmesi önerilmektedir. İncelenerek sonuçları burada ortaya konan çalışmaların tümünde sanal gerçeklik uygulamalarıyla gerek dil yetilerinin geliştirilmesinde gerekse kültürel farkındalığın artırılmasında elde edilen başarılı sonuçlar ve olumlu tutumlar, öğrenen özerkliği, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ve öğrenmenin

bireyselleştirilmesi, bağlamsal öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, eğlenerek öğrenme, motivasyon, aktif katılım (engagement), yoğun dil pratiği (kapsayıcı/ immersive), bulunuşluk (presence) ve maruz kalma (exposure) kavramlarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarının geleceğin eğitim sistemini şekillendirecek en önemli teknolojilerden biri olduğu alan yazında sıkça vurgulanmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamalarının geleceğin çalışma, üretim, sağlık vd. tüm yaşam alanlarını ve eğitim sistemini dönüştürme potansiyeli ve önemi Avrupa Birliği Komisyonu'nca hazırlanan sanal gerçeklik strateji belgesinde de açıkça ifade edilmiştir (Bezegová vd. 2017). Ayrıca her alanda olduğu gibi eğitimde dijitalleşmenin önemi T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nca açıklanan 11. Kalkınma Planı'nda (SBB 2019) 'Eğitim Yaklaşımlarının Değişmesi' başlığı altında net olarak ifade edilmiş ve YÖK de (2019) bu doğrultuda somut projeler başlatmıştır. Eğitim alanında sanal gerçeklik uygulamaları geliştirmenin ve bu uygulamalardan yararlanmanın eğitsel avantajlarının yanı sıra, bu uygulamalar ekonomik ve stratejik açıdan da büyük önem taşımaktadır. Sanal gerçeklik donanımlarının ve bunların çeşitli alanlarda kullanılmasına yönelik yazılımların milyarlarca dolar büyüklüğünde bir pazar oluşturduğu bilinmektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik ortamında eğitim materyallerinin (yazılımların) günümüzde 12 milyar dolar civarında bir pazar payına sahip olduğu ve 2022-2027 döneminde bu rakamın 15 milyar doları aşacağı öngörülmektedir (bkz. Market Research Future 2022).

Sanal gerçeklik uygulamalarının önemi ortaya konmakla beraber hiçbir eğitim materyalinin yüzde yüz yararlı veya verimli olduğu düşünülemez. İncelenen alan yazında sanal gerçeklik uygulamalarının zayıf, eksik veya sakıncalı olabilecek yönleri ve etik boyutu da ele alınmıştır. Sanal gerçeklik uygulamalarından öğrenmede başarılı sonuçlar rapor edilen hemen hemen tüm çalışmalarda yeni bir teknoloji kullanmanın ve bu yeni teknolojinin sunduğu yeni etkinlik seçeneklerinin yanı sıra uygulama içeriğinin iyi hazırlanmış olmasının, öğretmenin ve öğrencinin bu teknolojinin kullanımı konusunda hazırlıklı olması gibi etkenlerin de belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca uygun eğitsel içerikler hazırlanmadığında ve öğrenim etkinlikleri sürece uygun biçimde entegre edilmediğinde sadece teknolojinin yeni olmasının ve öğrenci motivasyonunu arttırmasının başarılı sonuçlar elde etmek için tek başına yeterli olmayacağı belirtilmiştir. O'Brien vd. (2009) öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisinin sunduğu yenilikleri heyecan verici bulmalarına karşın içeriğin onları aynı derecede memnun etmediği sonucunu da rapor etmiş ve sadece teknolojinin başarıya ulaşmada yeterli olmadığını, içeriklerin de başarıyı destekleyecek nitelikte olması gerekliliğini vurgulamışlardır. Sanal gerçeklik kask ve gözlüklerinin herkes için uygun olmadığı, özellikle taşıt veya deniz tutması gibi devinim sayrılığı hassasiyeti (İng. motion sickness, seasickness) olanların bu uygulamaları kullanmada zorlandıkları veya hiç kullanmadıkları da rapor edilmiştir (Chen vd. 2017; Cho 2018; Gutpa 2015; Koçbuğ 2018). Kaleci vd. (2017), Zaitseva vd. (2019) gibi araştırmacılar özellikle kask gözlüklü sanal gerçeklik uygulamalarında etkinlik alanının uygun olmaması halinde kazaların olabileceği, gözlere yakın mesafede konumlandırılan sıvı kristal ekranların gözleri yarabileceği ve uzun vadede zarar verebileceği gibi olası fiziksel sorunlara ve sanal

gerçeklik donanımlarının yüksek maliyeti, öğretmen ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken karmaşık teknolojiler olması gibi dezavantajlara değinmişlerdir. Ancak uzmanlar tüm dijital materyal geliştirme süreçlerinde söz konusu olan maliyet dezavantajının uygulamanın ilk üretildiği aşama için geçerli olduğunu, uygulamanın kullanılacağı süre ve yararlanan öğrenci sayısı dikkate alındığında maliyet unsurunun yakın vadede dezavantaj olmaktan çıkabileceği şeklinde değerlendirmişlerdir. Boyles (2017) tüm diğer teknolojiler gibi sanal gerçeklik uygulamalarının da verimli olabilmesi için amacına uygun olarak kullanılması, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin etkinlik sürecinde mutlaka olması ve uygulamanın geleneksel öğrenme ortamının yerini almaya yönelik bir uygulama olarak düşünülmemesine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Projeye hazırlık aşamasında yapılan alan yazın taraması sonucunda yabancı dil öğrenimi/ öğretimi alanında sanal gerçeklik uygulamaları üzerine 1993-2022 yılları arasında yapılmış 94 kaynak derlenmiştir. Bunların 17'si uygulama veya donanım tanıtımı ve piyasa analizlerine yönelik, bilimsel nitelikte olmayan kaynaklardır. Bilimsel niteliğe sahip 77 çalışmanın %79'u (n = 61) kuramsal ve sadece %21'i (n=16) uygulamalı çalışmalardır. Sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yapılmış kuramsal çalışmaların %77,6'sı (n = 59) son 10 yılda yapılmıştır. Uygulamalı çalışmaların da çok büyük çoğunluğu (%77,2; n = 17) son iki yılda yapılmıştır. Dil öğrenimi alanında sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yapılan birçok kuramsal çalışmada diğer eğitim alanlarına ilişkin çalışmalarda olduğu gibi sanal gerçeklik uygulamasının dil öğrenimi alanına sağlayabileceği potansiyel yararları değinilmiştir. Schwienhorst (2002) sanal gerçeklik uygulamasının Krashen'in etkin filtre hipotezi bağlamında önemli bir potansiyele sahip olduğunu bildirmiştir. Araştırmacı, çoklu kullanıcı sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenim sürecinde işbirlikçi öğrenmeyi diğer bütün teknolojilerden daha fazla mümkün kılacağını da belirtmiştir.

Blyth (2017) sanal gerçeklik uygulamalarının yakın gelecekte yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde materyalden alıştırma türlerine kadar birçok alanda çok büyük değişimleri beraberinde getireceğinden yabancı dil öğretmenlerinin şimdiden bu geleceğe hazırlanmaları gerektiğine değinmiştir. Zhai (2017) dilbilgisi öğreniminin uzun yıllar ve çokça uygulama gerektirdiği, geleneksel öğrenme ortamının dilbilgisi konularını sunuş biçimi ve alıştırma etkinliklerinin öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı bulunduğu varsayımlarından hareketle sanal gerçeklik uygulamalarının dilbilgisi konularının iletişimsel bağlamlarında ve daha eğlenceli öğrenilmesine katkı sağlayabileceğini ileri sürmüştür. Repetto (2014), Wang ve Iwata (2018), Brick vd. (2019) ve Hao (2019) gibi araştırmacılar sanal gerçeklik uygulamalarının çoklu ortam içerikleri ve yaparak öğrenme bakımından diğer tüm öğretim teknolojilerinden daha avantajlı olduğunu ve bunun okuma-anlama etkinliklerine, yeni sözcükler öğrenmeye ve öğrenilen yeni sözcüklerin kalıcılığına olumlu etki edeceğini belirtmişlerdir.

Sanal gerçeklik uygulamaları üzerine çok sayıda kuramsal çalışma yapılmış olması ve bu çalışmalarda uygulamaların yabancı dil öğretimi alanında potansiyel yararlarının her yönüyle ele alınarak sıklıkla vurgulanmış olması yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında sanal gerçeklik uygulamalarına duyulan ilginin arttığını göstermektedir. Ancak uzmanlar bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte uygulamalı çalışmaların yapılmamış olmasının sanal gerçeklik uygulamalarının genel anlamda eğitim-öğretim süreçlerinde ve yabancı dil eğitimi alanında henüz başlangıç evresinde olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir (Bensetti-Benbader / Brown 2019; Kim / Im 2022; Solak / Erdem 2015). Sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak görsel sanatlar, mühendislik, sağlık ve çevre gibi alanlarda yapıldığı, eğitim alanında ve yabancı dil eğitimi alanında sanal gerçeklik uygulamalarının ise son yıllarda başladığı görülmektedir. Solak ve Erdem (2015) sanal gerçeklik uygulamalarının bilgisayar destekli dil öğrenimi alanı (İng. Computer Assisted Language Learning = CALL) kapsamındaki herhangi bir uygulama gibi ele alındığını, ancak bu yeni teknolojinin diğer dijital teknolojilerden çok farklı ve büyük değişiklikler getirme potansiyeli olduğunu vurgulayarak sanal gerçeklik destekli dil öğrenimi (İng. Virtual Reality Assisted Language Learning = VRALL) şeklinde ifade edilen yeni bir alan olarak ele alınmasını önermişlerdir. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan uygulamalı sanal gerçeklik çalışmalarının büyük çoğunluğunda olumlu sonuçlar rapor edilmiş ve kuramsal alan yazında belirtilen motivasyon, öğrenen özerkliği, özgüven, etkin katılım, yaparak öğrenme, maruz kalma, keşfedici öğrenme, işbirlikçi öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, aktif ve pasif öğrenme gibi kavramların başarıya etki eden öğeler olduğu değerlendirilmesine yer verilmiştir. Uygulamalı sanal gerçeklik çalışmalarında dinleme, okuma, dilbilgisi vb. öğrenimine yer verilmiş olmakla beraber ağırlıklı olarak sözcük öğrenme ve kültür aktarımının ele alındığı belirlenmiştir. Sanal gerçeklik uygulamaları ile geleneksel materyallerle öğrenmenin başarıya etkilerinin sınındığı bir çalışmada (Gupta 2015) geleneksel materyallerle çalışan gruptaki öğrencilerin ilk testte daha başarılı sonuçlar elde ettikleri ancak bir hafta sonra yapılan test tekrarında ise sanal gerçeklik uygulamasıyla öğrenenlerin öğrenilenleri hatırlamada anlamlı farklılık gösterecek derecede daha başarılı oldukları sonucu rapor edilmiştir. Fuhrman vd. de (2019) etkileşimli sanal gerçeklik uygulaması ile etkileşimsiz sanal gerçeklik ortamını karşılaştırdıkları çalışmalarında gerçeğe yakın öğrenme ortamında üç boyutlu nesnelere çok yönlü etkileşim seçeneklerinin hedef dilde yeni sözcükler öğrenme başarısını ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Legault vd. (2019) sözcüklerin kaynak ve hedef dilde karşılıklarının sunulduğu geleneksel öğrenme kartları ile aynı sözcükleri içeren etkileşimli sanal gerçeklik uygulamasını karşılaştırdıkları çalışmalarında sanal gerçeklik uygulamasıyla çalışan öğrencilerin öğrenme başarılarının geleneksel öğrenme kartlarıyla çalışan öğrencilerinkinden anlamlı farklılık gösterecek düzeyde olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Vázquez vd. de (2018) biri etkileşimli diğeri etkileşimsiz sanal gerçeklik ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sonucunda her iki grupta başarılı test performansı elde ettiklerini ancak bir hafta sonra yapılan testlerde etkileşimli sanal gerçeklik ortamında çalışan gruptaki öğrencilerin sözcükleri hatırlamada diğeri gruptan çok daha başarılı oldukları sonucunu elde etmişlerdir.

Koçbuğ da (2018) sanal gerçeklik uygulamasında yeni sözcüklerin öğrenilmesinde geleneksel ders ortamına kıyasla belirgin bir fark elde edilmediğini ancak öğrenilen sözcüklerin kalıcılığına katkı sağladığı sonucunu rapor etmiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin hedef dilde yeni sözcükler öğrenmelerine ve öğrenilenlerin uzun süreli belleğe aktarılmasına, bir başka ifadeyle kalıcı öğrenmeye olumlu katkı sağladığı sonucu farklı zamanlarda ve farklı araştırmacılar tarafından yapılmış olan başka çalışmalarda da rapor edilmiştir (bkz. Cho 2018; Dolgunsöz vd. 2018; McLeod 2007).

Öğrencilerin sözcük dağarcığı dışındaki diğer dil yetilerinin gelişimine yönelik sanal gerçeklik uygulamalarından da olumlu sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir. Peixoto vd. (2019) sanal gerçeklik uygulamalarındaki dinleme etkinliklerinin geleneksel ortamdakinden daha etkili öğrenmeyi sağladığı sonucunu elde etmişlerdir. O'Brien vd. (2009) bir Avusturya kasabasının CAVE sanal gerçeklik ortamında ve masaüstü bilgisayar uygulamasında oluşturulmuş etkileşimli simülasyonlarının öğrencilerin öğrenme başarılarına etkisini karşılaştırdıkları çalışmada bu uygulamaların özellikle kültür aktarımı açısından yararlı bulunduğunu rapor etmişlerdir. Burkel (2018) sanal gerçeklik uygulamasının söz dağarcığı gelişiminin yanı sıra hedef kültürün tanınmasına da diğer materyallerden ve etkinliklerden daha fazla katkı sağladığını bildirmiştir. Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018) ve Zimotti (2019) sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin hedef kültürü tanımalarına ve kültürel farkındalık seviyelerinin artmasına diğer tüm geleneksel materyallerden, uygulamalardan ve etkinliklerden daha olumlu katkı sağladığını rapor etmişlerdir. Bu çalışmalarda, sanal gerçeklik uygulamalarının kültür aktarımı bağlamında öne çıkmasında hedef kültüre ilişkin kültürel öğelerin diğer tüm teknolojilerden daha iyi simüle edilebilmesi ve çoklu girdi-çıkı algılayıcılar sayesinde ortamda gerçekten bulunma hissinin ve diğer üç boyutlu bileşenlerin (örn. üç boyutlu ses) belirleyici olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Sanal gerçeklik ortamında dil öğrenim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci tutumları da araştırmacılar tarafından irdelenmiş ve çoğunlukla olumlu tutum sonuçları rapor edilmiştir. Shih ve Yang (2008) öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik son derece olumlu tutum içinde olduklarını, etkinliklere büyük motivasyonla ve hevesle katıldıklarını ve öğrenme sürecini daha eğlenceli ve verimli bulduklarını bildirmiştir. Lloyd vd. de (2017) öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına karşı olumlu tutum sergilediklerini rapor etmiş ve bu sonucu öğrencilerin yenilikçi teknolojileri tercih etme eğiliminde olmaları ve bu teknolojinin yabancı dil öğrenimi alanında büyük yenilikler getirme potansiyelinin farkında oldukları şeklinde açıklamış, yabancı dil öğretmenlerinin bu teknolojinin getirebileceği yeniliklerin farkında oldukları, son derece olumlu tutum sergiledikleri ve sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil derslerine entegre edilmesine yönelik çok sayıda örnek uygulama önerdikleri de rapor edilmiştir. Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018) öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik son derece olumlu tutum sergilediklerini ve öğrencilerin bu teknolojinin özellikle ders dışı zamanlarda öğrenci merkezli yeni öğrenme etkinliklerine elverişli olduğunun farkında olduklarını bildirmişlerdir.

Dil Öğretimine Yönelik Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Güncel Durumu

Sanal gerçeklik ortamında yabancı dil öğretimi uygulamalarının güncel durumunu belirlemek amacıyla alan yazın ve materyal piyasası incelenmiştir. Bazı uygulamalı çalışmalarda kullanılan yazılımın ismi belirtilmemiş (örn. Konya Tarım Üniversitesi 2013; MEB 2018) veya ismi belirtilmiş ancak herkesin erişebileceği bir web adresi verilmemiş olup (örn. O'Brien vd. 2009; Peixoto vd. 2019) bunların prototip niteliğinde çalışmalar oldukları değerlendirilmiştir. Kimi çalışmalarda ise sanal gerçeklik donanımıyla birlikte doğrudan yabancı dil öğrenimi amacıyla geliştirilmemiş olan yazılımlar kullanılmıştır (örn. Koçbuğ 2018; Legault vd. 2019). Bunun gibi nedenlerle alan yazın taraması vasıtasıyla sanal gerçeklik yazılımlarının tam listesinin oluşturulması mümkün olmamıştır. Webde yapılan sanal gerçeklik uygulama ve materyal taraması sonucunda günümüzde dil öğrenimi ve öğretimine yönelik kullanılabilir durumda ve erişilebilir bir web adresine sahip 16 yazılım olduğu belirlenmiştir. Bu yazılımlar Mondly VR, ImmerseMe, VirtualSpeech, Fox 3D, ESSA, MIT Lab, PanoLingo, OPTILingo, Busuu, Brocca, Crystallize, Argotian, Fluentworlds VR, V-KAIWA, Heromask ve Veative'dir. Bunların yanı sıra anadil olarak İngilizce ve etkili iletişim becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalar olduğu da belirlenmiştir (örn. Virtual Speech VR, VR Speech ve Beyond VR). Ayrıca dolaylı olarak dil öğrenimi amacıyla (örn. hedef dili anadil olarak konuşan insanlarla bir araya gelerek) kullanılabilir AltSpace VR ve Sansar VR gibi sanal toplanma platformları da geliştirilmiştir. Burada listelenen sanal gerçeklik yazılımları Google Cardboard gibi en basit sanal gerçeklik gözlüğünden Oculus Rift, HTC Vive vd. gibi daha fazla etkileşim olanağı sunan gözlüklere kadar birçok farklı sanal gerçeklik donanımıyla çalışabilir niteliktedirler. Mobil cihazlarla kullanılabilen uygulamaları belirlemek amacıyla Google Playstore sanal mağazasında 'VR', 'virtual reality' ve 'sanal gerçeklik' anahtar kelimeleriyle yapılan aramada eğitim amaçlı 25 mobil uygulama olduğu ve bunların sadece 6'sının yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş sanal gerçeklik uygulaması olduğu tespit edilmiştir. Webde ve sanal mağazalarda sunulan sanal gerçeklik uygulamalarının çoğu yabancı dil olarak İngilizce öğrenimiyle ilgilidir ve bazıları birden fazla dilin öğrenilmesine yönelik sanal gerçeklik uygulamalarıdır. Çoklu dil desteği sunan uygulamalarda tek bir dilin (genellikle İngilizcenin) öğrenimine yönelik içeriğin şablon olarak alınıp diğer dillere uyarlandığı belirlenmiştir. Söz konusu uygulamaların tümünde temsili mekânlar ve objeler kullanılmış, yabancı dil öğretimi ve kültür aktarımı açısından çok önemli olan otantik mekânlar veya kültürel öğeler kullanılmamıştır. Bu da her tür yabancı dil öğrenim materyalinin ve etkinliğinin en önemli hedeflerinden biri olan kültür aktarımı açısından büyük bir eksiklik teşkil etmektedir. Ayrıca her dil kendine özgü yapısal ve kültürel özelliklere sahip olduğundan bir dilin öğrenimine yönelik içeriklerin diğer dillere uyarlanarak sunulması da dilin iç dinamiklerinin yanı sıra kültür boyutu açısından da önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Dil ve kültür birbiriyle çok yakından ilgili kavramlar olduğundan her dilin kendi kültürel atmosferi içinde sunulması gerekliliği yaygın olarak bilinen bir prensiptir. Proje kapsamında geliştirilmekte olan uygulama, sanal gerçeklik uygulamaları incelenerek belirlenen bu

eksiklikler göz önünde bulundurularak otantik mekanlar ve özgün içeriklerle tasarlanmıştır (Alyaz 2022). Ayrıca yabancı dil olarak Türkçeyi de içeren bir sanal gerçeklik yazılımının içeriği incelenmiş ve İngilizce öğrenimine yönelik içeriklerin Türkçeye çevrilmesi suretiyle oluşturulan Türkçe içeriklerde çok sayıda dilsel hatalar olduğu belirlenmiştir. Gerek webde gerekse sanal mağazada sunulan dil öğrenimine yönelik bu sanal gerçeklik yazılımları göreceli olarak yenidir ve Mondly VR (Kaplan-Rakowski / Wojdyski 2018), PanoLingo (Vázquez vd. 2018), Crystallize (Cheng vd. 2017) dışında hiçbir uygulamanın verimliliğini sınamaya yönelik uygulamalı çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye’de Sanal Gerçeklik Ortamında Dil Öğrenimi Çalışmaları

Sanal gerçeklik uygulamaları göreceli olarak uzun bir geçmişe sahip olmasına karşın tüm dünyada yabancı dil öğrenimine yönelik son derece az sayıda uygulama mevcut olduğu ve kapsamlı uygulamaların ve bilimsel çalışmaların çoğunun 2015 yılından sonra yapıldığı belirlenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğu kuramsal niteliktedir ve az sayıdaki uygulamalı çalışmalarda da çoğunlukla tekil uygulama sonuçları rapor edilmiştir. Bir başka deyişle sanal gerçeklik uygulamaları büyük ilgi görmesine karşın tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kullanılan bir uygulama olmanın henüz çok uzağındadır. Ülkemizde yapılan sanal gerçeklik çalışmaları da çoğunlukla kuramsal niteliktedir. YÖK Tez Merkezi’nde ‘sanal gerçeklik’ ve ‘virtual reality’ anahtar kelimeleriyle yapılan taramada 118 tez çalışması listelenmiştir (78’i yüksek lisans, 40’ı doktora). Bu 118 çalışmanın 22’sinin eğitim alanıyla, diğer 96’sının ise mühendislik, mimari, sağlık vb. diğer alanlarla ilgili olduğu belirlenmiştir. Eğitim alanında sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yapılmış olan 22 çalışmanın 21’i fen bilgisi, matematik, sağlık, iç mimari eğitimi vd. gibi alanlarla ilgili iken sadece 1 tanesi (Koçbuğ 2018) yabancı dil öğretimi üzerinedir. Türkiye’de sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğretim süreçlerinde kullanıldığına ilişkin iki çalışma (Konya Tarım Üniversitesi 2013; MEB 2018) haber niteliğindedir ve bu uygulamalarda ne tür sanal gerçeklik yazılımlarının kullanıldığı bilgisine yer verilmemiştir. Ayrıca bu iki uygulamadan elde edilen sonuçların rapor edildiği bir bilimsel çalışmaya da rastlanmamıştır. Ülkemizde yabancı dil öğretimine yönelik tek uygulamalı çalışmada (Koçbuğ 2018) Türkiye dışında geliştirilmiş olan Sansar VR platformu ve yine yurt dışında üretilmiş olan ve birincil amacı dil öğrenimi olmayan ‘Daire Görüntüle’ (The Apartment View VR) yazılımının kullanıldığı belirtilmiştir. Projeye hazırlık aşamasında yapılan alan yazın taraması da ülkemizde yabancı dil öğretimi alanında uygulamalı sanal gerçeklik çalışmalarının sayısının bir elin parmaklarını geçmeyecek derecede az olduğunu göstermektedir (bkz. Karşlı / Karşlı 2020; Solak / Erdem 2015; Şimşek / Can 2019).

Araştırma Soruları

Projeye hazırlık aşamasında yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yararlanılan materyallerin, öğrenci ve öğretmenlerin sanal gerçeklik uygulamaları hakkındaki bilgilerinin, deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla alan yazın incelenerek aşağıdaki 5 araştırma sorusu hazırlanmıştır:

AS 1. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaygın olarak kullanılan materyal yelpazesinde (oyunlaştırılmış) sanal gerçeklik uygulamalarının yeri ve güncel durumu nedir?

AS 2. Öğrenci ve öğretmenler oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamaları hakkında bilgi ve deneyime sahip midirler?

AS 3. Yabancı dil derslerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarından yararlanılması konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri nedir?

AS 4. Öğrenci ve öğretmenler oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarında yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yararlanılması halinde hangi dil yetilerinin gelişimine katkı sağlayacağı konusundaki görüşleri nedir?

AS 5. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarından (yeterince) yararlanıl(a)mamasının nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yarı deneysel modelde tasarlanmış olup eşleştirilmemiş gruplarla ön-test son-test uygulaması yapılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları 2020-2021 güz döneminde Bursa Uludağ, Çanakkale Onsekiz Mart ve Abant İzzet Baysal üniversitelerinin eğitim fakültesi yabancı diller eğitim bölümlerinde öğrenim görmekte olan 231 öğrenci ve Uludağ, Çanakkale Onsekiz Mart, Abant İzzet Baysal, Gazi, Atatürk, 19 Mayıs, Ankara, Selçuk ve Yıldırım üniversitelerinden 43 öğretim elemanı olmak üzere toplam 274 kişiden oluşmaktadır. Yaş aralığı 21-32 arasında değişen katılımcı öğrencilerin %75,5'i kız (n = 207) ve %24,5'i erkektir (n = 79). Öğrencilerin okudukları bölümlere göre dağılımı ise şu şekildedir: İngilizce %52,4 (n = 121), Almanca %24,2 (n = 56) ve Türkçe %23,4 (n = 54). Öğrencilerin %0,9'u 1. sınıf (n = 2), %23,4'ü 2. sınıf (n = 54), %51,1'i 3. sınıf (n = 118), %22,5'i 4. sınıf (n = 52) ve %2,2'si yüksek lisans (n = 5) aşamasındadırlar. 25-56 yaş aralığında yer alan, %69,8'i kadın (n = 30), %30,2'si ise erkek (n = 13) olan katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu İngilizce bölümü öğretim elemanlarından (%93; n = 40) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yabancı dil derslerinde kullanılmış/ kullanılmakta olan materyallerin, katılımcıların (oyunlaştırılmış) sanal gerçeklik uygulamaları hakkındaki bilgilerinin, deneyimlerinin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 24 adet kapalı uçlu ve 1 adet açık uçlu öge olmak üzere toplam 25 öge içeren, 5'li Likert tipinde durum ve ihtiyaç belirleme anketi niteliğinde bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu 25 ögenin 17'si katılımcıların demografik bilgileri, derslerde kullanılan materyaller, sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleri gibi çeşitli konulara, 8'i ise sanal gerçeklik uygulamalarının dil yetilerinin gelişimine potansiyel katkısına yöneliktir. Söz konusu anket Google Forms çevrimiçi veri toplama aracıyla hazırlanarak 2020-2021 güz döneminde yukarıda anılan üniversitelerin yabancı diller eğitimi bölümü öğrencileri ve öğretimcilerinden oluşan hedef kitleye mail kanalıyla iletilmiş ve çevrimiçi ortamda yanıtlamaları sağlanarak bu çalışmanın araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Derlenen veriler Google Forms, Google Tablolar ve M. S. Excel yazılımlarıyla analiz edilerek öğrenci ve öğretici değişkenine göre karşılaştırılarak elde edilen bulgular sayı, frekans, ortalama ve oran olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın 1. araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi amacıyla ankette öğrencilere ve öğretimcilere yabancı dil öğrenim süreçlerinde hangi materyallerin kullanıldığı sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların anket sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Materyal	Öğretici		Öğrenci	
	N	%	N	%
Ders/Alıştırma Kitabı	39	90.7	205	88.7
Okuma Kitapları	28	65.1	155	67.1
PowerPoint Sunuları	37	86	150	64.9
Dilbilgisi Kitapları	21	48.8	153	66.2
Test Kitapları	16	37.2	104	45
Ses kayıtları (Dinleme metinleri)	39	90.7	125	54.1
Film Materyali (Eğitsel filmler, TV, İnternet vb. üzerinden film etkinliği)	30	69.8	155	67.1
360° (3D) Filmler	1	2.3	15	6.5
Dijital Küçük Oyunlar (2D)	15	34.9	45	19.5
Uzun Senaryolu Dijital 3B Oyunlar (Ciddi oyunlar)	1	2.3	30	13
Eğitsel Sanal Gerçeklik Uygulamaları	2	4.7	7	3

Oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamaları	3	7	11	4.8
Diğer	5	11.6	16	6.9

Tablo 1: Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yararlanılan materyaller

Tablo 1’de görüldüğü gibi yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde sırasıyla ders/ alıştırma kitaplarına, ses kayıtlarına, PowerPoint sunularına, film materyaline, okuma/ dilbilgisi/ test kitaplarına ve dijital küçük oyunlara ağırlıklı olarak başvurulurken uzun senaryolu 3B oyunlar, sanal gerçeklik uygulamaları ve oyunları ile 360° film gibi yenilikçi materyallere son derece az oranda başvurulmaktadır. Bu veriler kitap gibi geleneksel materyaller ile PowerPoint sunuları, ses kayıtları ve film materyali gibi temel materyallerden çok büyük oranda yararlanılırken etkileşimli dijital materyaller, uzun senaryolu üç boyutlu dijital oyunlar ve sanal gerçeklik uygulamaları ve oyunlarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yeterince yaygın olarak kullanılmadığını göstermektedir. Öğreticilerin derslerinde öğretim amacıyla ve öğrencilerin dil öğrenimi amacıyla yararlandıkları materyal oranları geleneksel temel materyallerde uyumlu bir dağılım ve sıra sergilerken uzun senaryolu dijital 3B oyunlar, PowerPoint sunuları, ses kayıtları, 360° filmler ve sanal gerçeklik uygulamalarında sıralama ve oranlar değişmektedir. PowerPoint sunuları, dijital küçük oyunlar, sanal gerçeklik uygulamaları ve oyunlarının yararlanılma oranları öğretmenlerde daha yüksek iken öğrencilerin uzun senaryolu dijital 3B oyunlar ile 360° film materyalinden yararlanma oranları öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırmanın 2. ve 3. sorularını yanıtlamak amacıyla ankette katılımcı öğretici ve öğrencilere sanal gerçeklik kavramını bilip bilmedikleri, sanal gerçeklik uygulamasıyla deneyimleri ve bu teknolojiden yabancı dil öğrenim süreçlerinde yararlanılmasına yönelik görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

<i>Katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarına ilişkin bilgi, deneyim ve görüşleri</i>		Öğretici		Öğrenci	
		N	%	N	%
Sanal gerçeklik teknolojisini bilme durumu		39	90.7	194	84
Derste veya ders dışı bir ortamda sanal gerçeklik etkinliği yapma durumu		34	79.1	177	76.6
Derste veya ders dışı ortamda yapılan sanal gerçeklik etkinliğinin içeriği	Eğitsel sanal gerçeklik Uygulamaları	9	23.7	7	9.6
	Oyun amaçlı sanal gerçeklik uygulamaları	7	18.4	55	75.3
	Diğer	25	65.8	20	27.4
Yabancı dil öğrenimi/ öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik materyallerinden yararlanılması gerekliliği		31	72.1	196	84.8
Oyunlaştırılmış sanal gerçeklik	Temel (A1-A2)	7	16.3	34	17.4

materyallerinin kullanılması gereken dil seviyeleri	Orta (B1-B2)	7	16.3	35	15.2
	İleri (C1-C2)	3	7	5	2.2
	Tüm seviyeler	26	60.5	157	68

Tablo 2: Öğretici ve öğrencilerin sanal gerçeklik kavramını bilme, deneyim durumları ve ders materyali olarak kullanılmasına ilişkin görüşleri

Tablo 2’de görüldüğü gibi sanal gerçeklik teknolojisini bilen öğretmenlerin oranı (%90.7) öğrencilerden (%84) daha yüksektir. Öğretici ve öğrenciler arasındaki bu fark derste ve ders dışında sanal gerçeklik etkinliği yapmış olma ve yapılan sanal gerçeklik etkinliği türünde de görülmektedir. Öğreticilerin %79.1’i, öğrencilerin ise %76.6’sı sanal gerçeklik uygulaması deneyimine sahiptir. Öğreticilerin %23.7’si öğrencilerin ise %9.6’sı eğitsel sanal gerçeklik uygulaması, yine öğretmenlerin %65.8’i ve öğrencilerin %27.4’ü diğer amaçlı (alışveriş, sanal müze, tarihi eser ziyareti vb.) etkinliği gerçekleştirmiştir. Oyun amaçlı sanal gerçeklik etkinliği konusunda ise öğrencilerin oranı (%75.3) öğretmenlerin oranından (%18.4) daha yüksektir. Ancak sanal gerçeklik uygulamalarından yabancı dil öğrenimi/ öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik materyallerinden yararlanılması konusunda olumlu görüş bildiren öğrencilerin oranıyla (%84.8) öğretmenlerin oranı (%72.1) farklılık göstermekle beraber bu konuda her iki grubun olumlu görüş ortalamalarının göreceli olarak yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarının hangi dil seviyesinden öğrencilerle kullanılması gerektiği sorusuna verdikleri yanıtların oranı sadece temel ve orta seviye (A1-B2) için %15.2 ile %17.4 arasında değişmekte, sadece ileri seviye için ise her iki grubun verdiği olumlu yanıtların oranı en düşük seviyededir (%2.2 ve %7). Sanal gerçeklik uygulamalarının temel, orta ve ileri tüm dil seviyelerinden öğrencilerle kullanılması gerektiği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin oranı %60.5 ve öğrencilerin oranı %68’dir.

Sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerindeki yeri ve önemine ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemeye yönelik olarak 5 soru yöneltilmiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil eğitimi süreçlerindeki yeri ve önemine ilişkin anketten elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

<i>Sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerindeki yeri</i>	Öğretici (\bar{x})	Öğrenci (\bar{x})
Yabancı dil öğrenimi/ öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik materyallerinden yararlanılması gereklidir.	4.09	4.18
Oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarının şu an vermekte/ almakta olduğum derslerime entegre edilmesini isterim.	4.00	4.16
Oyunlaştırılmış sanal gerçeklik materyallerinin yabancı dil öğretiminde diğer dijital ve analog ders materyallerinden daha verimli olacağını düşünüyorum.	3.83	3.98
COVID 19 salgını gibi olağanüstü zamanlarda yabancı dil öğretimi	4.02	4.29

süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamaları önemlidir.		
Yabancı dil öğretim süreçlerinde eğitsel dijital oyunlar ve sanal gerçeklik uygulamaları 21. yüzyılın ders materyalleridir ve salgın gibi olağanüstü gelişmeler olmasa dahi çok gereklidir.	4.02	4.17
Genel ortalama	3.99	4.15

Tablo 3: Sanal gerçeklik uygulamalarının derslere entegre edilmesi ve verimliliğine ilişkin öğretici ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları

Tablo 3'teki bulgular göre yabancı dil öğrenimi/ öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik materyallerinden yararlanılması gerektiğine yönelik soruya verilen katılımcı öğretici yanıtlarının ortalaması 4.09, öğrenci yanıtlarının ortalaması ise 4.18'dir. Anketin uygulandığı dönemde vermekte/ almakta olduğu derslerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarının entegre edilmesini isteyen öğretici yanıtlarının ortalaması 4.0, öğrenci yanıtlarının ortalaması ise 4.16'dır. Oyunlaştırılmış sanal gerçeklik materyallerinin yabancı dil öğretiminde diğer dijital ve analog ders materyallerinden daha verimli olacağını düşünen öğretici yanıtlarının ortalaması 3.83, öğrenci yanıtlarının ortalaması ise 3.98'dir. Öğreticilerin oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarının salgın döneminde ve normal dönemlerde önemli olduğu yönündeki yanıtlarının ortalaması 4.02 iken söz konusu materyallerin özellikle salgın döneminde önemli olduğu yönündeki öğrenci yanıtlarının ortalaması 4.29, salgın olmayan zamanlar için bu ortalama 4.17 olarak belirlenmiştir. Tablo 4'te öğrenci ortalamalarının bütün öğelerde öğretici ortalamalarından biraz yüksek olmakla beraber öğretici ve öğrenci görüşlerinin ortalamalarının öğelerde uyumlu biçimde değiştiği görülmektedir. Sanal gerçeklik materyallerinin diğer dijital ve analog materyallerden daha verimli olduğu konusu (3.83; 3.98) dışındaki bütün öğelerde ortalama 'Katılıyorum' yanıtına karşılık gelen 4'ün üzerindedir. Sanal gerçeklik materyallerinin diğer dijital ve analog materyallerden daha verimli olduğuna ilişkin öğretici ve öğrenci yanıtlarının ortalaması da 4'e yakın değerlerdir. Sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenimi sürecindeki yeri ve önemine ilişkin tüm öğelerden elde edilen öğretici görüş ortalaması 3.99 ve öğrenci görüş ortalaması ise 4.15'tir.

Araştırmanın 4. sorusunun yanıtlanabilmesi amacıyla katılımcılara sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde kullanılması durumunda hangi dil yetilerinin gelişimine katkı sağlayacağı sorusu yöneltilmiştir. Söz konusu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

<i>Sanal gerçeklik uygulamalarının dil yetilerinin geliştirilmesine olumlu katkısı</i>	Öğretici (\bar{x})	Öğrenci (\bar{x})
Kültür aktarımı	4.12	4.18
Söz dağarcığı	4.28	4.39
Telaffuz	4.23	4.34

Dinleme anlama	4.14	4.44
Konuşma	3.98	4.25
Okuma anlama	3.79	4.00
Dilbilgisi	3.56	3.75
Yazma	3.37	3.55
Genel ortalama	3.93	4.11

Tablo 4: Sanal gerçeklik uygulamalarının dil yetilerinin gelişimine katkısına ilişkin öğretici ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları

Sanal gerçeklik uygulamalarının hangi dil yetilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağına yönelik soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlanan verilerden elde edilen Tablo 4'teki bulgular öğretmenlerin söz konusu uygulamaların sırasıyla sözcük dağarcığı (4.28), telaffuz (4.23), dinleme anlama (4.14), kültür aktarımı (4.12), konuşma (3.98), okuma anlama (3.79), dilbilgisi (3.46) ve yazma (3.37) gelişimine katkı sağlayacağı görüşünde olduklarını göstermektedir. Öğrenci görüşleri ise sırasıyla dinleme anlama (4.44), söz dağarcığı (4.39), telaffuz (4.34), konuşma (4.25), kültür aktarımı (4.18), okuma anlama (4.00), dilbilgisi (3.75) ve yazma (3.55) şeklindedir. Sanal gerçeklik uygulamalarının tabloda listelenen tüm yetilerin gelişimine ve kültür aktarımına olumlu katkısına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüş ortalaması 3.93 iken öğrencilerin olumlu görüş ortalaması 4.11 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre sanal gerçeklik uygulamalarının dil yetilerinin gelişimine olumlu katkısına yönelik öğretici görüşlerinin ortalaması 'olumlu' görüş olarak ifade edilen 'Katılıyorum'un 0.7 puan altında ancak 'Kararsızım'ın 0.93 puan üzerindedir. Öğrenci görüşlerinin ortalaması ise 'Katılıyorum'un 0.11 puan üzerindedir. Öğretici ve öğrenci görüş ortalamaları arasında 0.18 puan gibi göreceli olarak küçük fark olmasına ve olumlu katkı sağlanması olası dil yetileri sıralamasında kısmi farklılık olmasına karşın her iki grubun sanal gerçeklik uygulamalarının dil yetilerinin gelişimine ve kültür aktarımına katkısı konusunda olumlu görüş içinde olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın 'Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarından (yeterince) yararlanıl(ma)mamasının nedenleri nelerdir?' şeklindeki 5. sorusunu yanıtlamak amacıyla katılımcılara ankette yöneltilen soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

<i>Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmamasının nedenleri</i>	Öğretici		Öğrenci	
	N	%	N	%
Sanal gerçeklik donanımının (gözlük ve diğer ek donanım) maliyetinin yüksek olması	35	81.4	205	88.7
Sanal gerçeklik uygulamalarının lisans ücretinin yüksek olması	28	65.1	144	62.3
Yabancı dil öğrenimi için piyasada yeterince sanal gerçeklik uygulaması bulunmaması	25	58.1	134	58
Sanal gerçeklik materyallerinin kullanımının zor olması	8	18.6	42	18.2

Öğretim kurumlarının ve öğretmenlerin bu teknolojiye haberdar olmaması	30	69.8	148	64.1
Sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenim süreçlerinde yetersiz olması	1	2.3	7	3

Tablo 5: Sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde (yeterince) kullanıl(a)mamasının nedenleri

Tablo 5'teki bulgulara göre öğretmenler ve öğrenciler sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde (yeterince) kullanıl(a)mamasının birinci nedeninin yüksek maliyet (%81.4; %88.7) olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Yüksek maliyet faktörünü sırasıyla öğretim kurumlarının ve öğretmenlerin bu teknolojiye haberdar olmaması (%69.8; %64.2), sanal gerçeklik uygulamaları için gerekli yazılım lisans ücretinin yüksek olması (%65.1; %62.3) ve piyasada yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yeterince sanal gerçeklik uygulaması bulunmaması (%58.1; %58), sanal gerçeklik materyallerinin kullanımının zor olması (%18.6; %18.2) ve sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenim süreçlerinde yetersiz olması (%2.3; %3) izlemektedir.

Anketin son bölümünde katılımcılara ankette yer almayan ve belirtmek istedikleri konu olup olmadığı sorulmuş ve anketin bu bölümüne 6 öğretici ve 12 öğrenci yanıt vererek öneri/ görüş bildirmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen öğretici görüşleri 4 başlık altında toplanmıştır:

- Sanal gerçekliğin en kısa sürede uygulanabilmesi için bu konuda meslek içi eğitimler yapılmalıdır.
- Sanal gerçeklik uygulamalarının göz sağlığı üzerine olumsuz etkileri göz önünde bulundurularak kısıtlı süre kullanılmalıdır.
- Yüksek donanım ve yazılım maliyeti nedeniyle diğer ders materyalleri gibi kısa sürede yaygınlaşmayacağı göz önüne alınmalıdır.
- Sanal gerçeklik uygulamalarının yaygınlaşması uzun zaman alacaktır.

Öğrenci yanıtlarından elde edilen bulgular ise 9 başlık altında toplanmıştır:

- Derslerde yeni nesil teknolojilerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çekmesi ve motivasyona olumlu etkisi söz konusudur.
- Özellikle hedef kültürün tanınması açısından önemi göz önüne alınmalıdır.
- İletişimsel dil becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olabilir.
- Kültür aktarımına olumlu katkısı olabilir.
- Sanal gerçeklik uygulamalarının kuramsal derslere entegre edilerek öğrencilerin bu konuda bilgilerle donatılması gerekir.
- Öğrenci özgüvenini artırma potansiyeli vardır.

- Öğretmenlerin ve kurumların yabancı dil derslerini ve buna bağlı olarak yenilikçi teknolojileri önemsememesi gerçeği göz ardı edilmemelidir.
- Bilgisayar, tablet vb. diğer teknolojilerde olduğu gibi sanal gerçeklik teknolojisinin maliyetinin zamanla düşmesiyle yaygınlaşabileceği ve yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıracağı varsayılabilir.
- Sanal gerçeklik uygulamaları asosyalleşmeye neden olabilir.

Toplam 12 başlık altında toplanan öğretici ve öğrenci görüşlerinin biri sağlıklı, diğeri sosyalleşmeyle, ikisi sanal gerçeklik teknolojisinin olumsuz yönleriyle, diğeri ise bu teknolojinin eğitim süreçlerinde yaygınlaşması için yapılması gerekenlerle ve olumlu yönleriyle ilgilidir.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin ve öğreticilerin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada 6 sonuç elde edilmiştir.

Birinci sonuç, yabancı dil eğitimi alanında sanal gerçeklik uygulamalarından yararlanılma oranının düşük olduğudur.

İkinci sonuç, sanal gerçeklik teknolojisinin katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından bilindiği ancak deneyimleme oranının oldukça düşük olduğu, öğreticilerin sanal gerçeklik teknolojisini bilme oranının öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklindedir. Ayrıca öğreticilerin çoğunluğunun bu teknolojiyi eğitsel amaçla, öğrencilerin çoğunluğunun ise oyun amacıyla deneyimlemiş olduğudur. Katılımcı öğretici ve öğrencilerin çoğunluğu yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde sanal gerçeklik uygulamalarından tüm dil seviyeleri için yararlanılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Ancak sanal gerçeklik materyalinin yabancı dil eğitimi süreçlerindeki yeri ve önemi konusunda öğrencilerin olumlu görüş ortalaması öğreticilerinkinden daha yüksektir.

Üçüncü sonuç, öğrenci ve öğreticiler oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yararlanılması halinde uygulamaların farklı oranlarda olmak kaydıyla tüm dil yetilerinin gelişimine katkı sağlayacağı görüşündedir. Katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarının derse entegre edilmesi yönünde olumlu tutum sergilemeleri bu alanda daha önce yapılmış tutum belirleme çalışmalarından elde edilen sonuçlarla uyumludur (Kaplan-Rakowski / Wojdyski 2018; Lloyd vd. 2017); Shih / Yang 2008).

Dördüncü sonuç, sanal gerçeklik uygulamalarının gelişimine en çok katkı sağlayacağı yetiler olarak dinleme anlama, söz dağarcığı ve telaffuzun en yüksek ortalamalara sahip olduğudur. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlarla uyumludur (Koçbuğ 2018; Cho 2018; Dolgunsöz vd. 2018; McLeod 2007). Kültür aktarımının ortalamasının bu dil yetilerinin ortalamasından biraz daha düşük olması bu alanda daha önce yapılmış olan çalışmalardan elde edilen

sonuçlarla (Burkel 2018; Gupta 2015; Zimotti 2019; O'Brien 2009) farklılık göstermektedir. Sanal gerçeklik uygulamalarının öncelikli olarak kültür aktarımına katkı sağlayacağı şeklinde bir sonucun çıkmamış olması katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarıyla yeterince deneyime sahip olmamalarıyla açıklanabilir.

Çalışmadan elde edilen *beşinci sonuç*, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde oyunlaştırılmış sanal gerçeklik uygulamalarından (yeterince) yararlanıl(ma)mamasının en belirleyici etkenleri arasında donanım ve yazılım maliyeti, eğitim kurumları ve öğretmenlerin bu teknolojiden haberdar olmaması ve piyasada yeterince uygulama veya materyal bulunmamasından kaynaklandığı düşünceleri sayılabilir.

Nitel verilerden elde edilen bulgular, çoğunlukla katılımcıların daha önceki anket sorularına verdikleri yanıtların ayrıntılandırılarak desteklendiği yönündedir. Ancak *altıncı sonuç* olarak sanal gerçeklik uygulamalarının sağlık ve sosyalleşme açısından olumsuz etkileri olabileceği ve yüksek maliyet gibi olumsuz yönlerine değinildiği görülmektedir.

Bu çalışma, öğrenci ve öğretmenlerin sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik olumlu tutum sergilediğini ve bu uygulamaların öğrencilerin çeşitli dil yetilerinin gelişimine diğer materyallerden daha fazla katkı sağlayacağı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Hedef kitlede bir hazır bulunuşluk olduğu görülmektedir. Ancak internetin geleceği olarak tanıtılan Metaverse'ün oldukça popüler bir gündem oluşturduğu günümüzde yaygın bir ders materyali olmaktan son derece uzak olan sanal gerçeklik uygulamalarının alana sağlayacağı katkıların somut olarak belirlenebilmesi için yabancı dil öğrenimine yönelik sanal gerçeklik materyallerinin ve uygulamalarının sayısının artması, yazılım ve donanım maliyetlerinin uygun hale gelmesi ve kullanımının diğer dijital uygulamalar gibi kolaylaşması sonucunda daha fazla uygulamalı çalışmalar yapılmasıyla mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Alyaz, Yunus** (2022): Eğitim Fakültesi 3D ve PlayLinguistik Projesi. <https://www.youtube.com/watch?v=GUn62IT9Oag>.
- Bensetti-Benbader, Hayet / Brown, Dennissa** (2019): Language Acquisition With Augmented and Virtual Reality. In K. Graziano (Hg.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (1730-1734)*, Las Vegas, AACE.
- Bezegová, Edita Bezegová vd.** (Hg.) (2017): *Virtual Reality and its Potential for Europe*. London: Ecorys.
- Blyth, Carl** (2017): Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225-232.
- Boyles, Brian** (2017): *Virtual Reality and Augmented Reality in Education*. https://www.westpoint.edu/sites/default/files/inline-images/centers_research/center_for_teching_excellence/PDFs/mtp_project_papers/Boyles_17.pdf (Son erişim 11.05.2021).

- Brick, Cervi-Wilson** vd. (2019): Multilingual immersive communication technology: repurposing virtual reality for Italian teaching. A. Plutino (Hg.): *New educational landscapes: innovative perspectives in language learning and technology*, 5-10.
- Burkel, Alexander B.** (2018): *Comparing the Effects of Traditional and Virtual Reality Enhanced Task-Based Language Instruction On Chinese L1-English L2 Knowledge of Phrasal Verbs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Illinois, Urbana.
- Cheng, Alan** vd. (2017): Teaching Language and Culture with a Virtual Reality Game. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 541-549.
- Cho, Yeonhee** (2018): *How Spatial Presence in VR Affects Memory Retention and Motivation on Second Language Learning: A Comparison of Motivation on Second Language Learning: A Comparison of Desktop and Immersive VR-Based Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Syracuse University.
- Culbertson, Gabriel** vd. (2016): *Crystallize: An Immersive, Collaborative Game for Second Language Learning*. CSCW '16. San Francisco: ACM.
- Dolgunsöz, Emrah** vd. (2018): The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies* 14 (1), 278-292.
- Fuhrman, Orly** vd. (2019): *The moving learner: Object manipulation in VR improves vocabulary learning*. *Journal of Computer Assisted Learning* 37 (3), 672-683.
- Gupta, Sanika** (2015): *OGMA - Language Acquisition System Using Immersive Virtual Reality*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Texas University, Arlington.
- Hao, Karen** (2019): A new immersive classroom uses AI and VR to teach Mandarin Chinese. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2019/07/16/65550/ai-vr-education-immersive-classroom-chinese-ibm> (Son erişim: 01.12.2022).
- Huang, Hsiu-Mei** vd. (2010): Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education* 30, 1-12.
- Kaleci, Devkan** vd. (2017): Üç Boyutlu Sanal Gerçeklik Ortamlarındaki Deneyimlere İlişkin Kullanıcı Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 21 (3), 669-689.
- Kaplan-Rakowski, Regina / Wojdyski, Tomasz** (2018): Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouésny (Eds): *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters -short papers from EUROCALL 2018*, 124-129.
- Karlı, Veysel / Karlı, Meva B.** (2020). Dil Öğrenme Aracı Olarak Sanal Gerçeklik Uygulamalarının İncelenmesi. *Takvim-i Vekayi* 8 (1), 80-95.
- Kim, Daeseok / Im, Tami** (2022): A Systematic Review of Virtual Reality-Based Education Research Using Latent Dirichlet Allocation: Focus on Topic Modeling Technique. *Mobile Information Systems Special Issue*, 1-17.
- Koçbuğ, Ruhsar** (2018): *The Effectiveness of Virtual Reality Tools on Vocabulary Learning and Retention*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Konya Tarım Üniversitesi** (2013): *İngilizce Eğitiminde Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi'nden Bir İlk: 4K Sanal Gerçeklik Sınıfı "Öğrenen Merkezli" Bir Eğitim Anlayışını Mümkün Kılıyor*. <https://www.gidatarim.edu.tr/sites/default/files/2017-10/haber1.jpg> (Son erişim: 22.10.2019).
- Legault, Jennifer** vd. (2019): Immersive Virtual Reality as an Effective Tool for Second Language Vocabulary Learning. *Languages* 4 (13), 1-33.
- Lin, Tsun-Ju / Lan, Yu-Ju** (2015): Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. *Technology & Society*, 18 (4), 486-497.

- Lloyd, Anna** vd. (2017): Imagining the Potential for Using Virtual Reality Technologies in Language Learning. Carrier, Michael vd. (Hg.): *Digital Language Learning and Teaching*. Londra: Routledge, 221-234.
- McLeod, Vince** (2007); *The Application of Virtual Reality to Foreign Vocabulary Learning Making Use of the Loci Method*. Yayınlanmamış YL Tezi, University of Canterbury, Y. Zelanda.
- MEB** (2018): *Türkiye'nin İlk Sanal Gerçeklik Arapça Dil Sınıfı*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/turkiyenin-ilk-sanal-gerceklik-arapca-dil-sinifi/icerik/741> (Son erişim: 28.11.2022).
- O'Brien, Mary G.** vd. (2009): Virtual immersion: The role of CAVE and PC technology. *CALICO Journal*, 26 (2), 1-26.
- Peixoto, Bruno** vd. (2019): Using Virtual Reality Tools for Teaching Foreign Languages. Rocha, Á., vd. (Hg): *New Knowledge in Information Systems and Technologies*. WorldCIST'19.
- Repetto** (2014): The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers in Psychology* 5, 1-2.
- Research Future** (2022): *AR and VR in Education Market*. <https://www.marketresearchfuture.com/reports/ar-vr-in-education-market-10834> (Son erişim 30.11.2022).
- SBB** (2019): *T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı 11. Kalkınma Planı, 2019-2023*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf.
- Schwienhorst, Klaus** (2002): The State of VR: A Meta-Analysis of Virtual Reality Tools in Second Language Acquisition. *Computer Assisted Language Learning* 15 (3), 221-239.
- Shih, Ya-Chun / Yang, Mau-Tsuen** (2008): A Collaborative Virtual Environment for Situated Language Learning Using VEC3D. *Educational Technology & Society*, 11 (1), 56-68.
- Solak, Ekrem / Erdem, Gamze** (2015): A Content Analysis of Virtual Reality Studies in Foreign Language Education. *Participatory Educational Research (PER) Special issue*, 21-26.
- Şimşek, İrfan / Can, Tuncer** (2019): Yüksek Öğretimde Sanal Gerçeklik Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalara Yönelik İçerik Analizi. *Folklor/edebiyat* 25 (97), 76-90.
- Ünlü, Burak, F.** (2019): Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sanal Gerçekliğin Amaç Odaklı Dil Öğretimine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* 5, 57-76.
- Vázquez, Christian D.** vd. (2018): Words in Motion: Kinesthetic Language Learning in Virtual Reality. *IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 272-276.
- Wang Shudong / Iwata, Jun** (2018): Language Learning Using AR and VR Technology: A Review. *Journal of the Center for Foreign Language Education* 13, 27-33.
- YÖK** (2019): *YÖK Sanal Laboratuvarları*. <https://demo.yoksanlab.yok.gov.tr> (Son erişim: 28.11.2022).
- Zhai, Na** (2017): The Application of Virtual Reality Technology in Building Immersive Foreign Language Teaching Environment. *Asia-Pacific Engineering and Technology Conference (APETC 2017)*.
- Zimotti, Giovanni** (2019): *Virtual Reality Training: Reducing Social Distance Abroad. and Facilitating Spanish Second Language Acquisition*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Alabama, Tuscaloosa, ABD.

Untersuchung der unternehmerischen Absichten ausländischer Studierende in der Türkei aus der Perspektive der Theorie des geplanten Verhaltens

Deniz Koyuncuoğlu , Kırklareli – Özdal Koyuncuoğlu , Konya



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312823>

Abstract (Deutsch)

Das Ziel dieser Studie besteht darin, die unternehmerischen Absichten von Migranten- und Flüchtlingsstudenten in Hochschulen in Anbetracht der Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behavior) zu untersuchen. Die Studie basiert auf einem korrelativen Forschungsdesign. Insgesamt 214 freiwillige Migranten- und Flüchtlingsstudenten, die in Ankara, Istanbul und Konya studieren, nahmen an der Studie teil. Das Messinstrument wurde auf der Grundlage von Literaturstudien entwickelt. Die Daten wurden mittels struktureller Gleichungsmodellierung analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass eine positive Einstellung zum Unternehmertum, eine höhere subjektive Norm und eine höhere wahrgenommene Verhaltenskontrolle mit höheren unternehmerischen Absichten einhergehen. Insbesondere wurde die Einstellung als die wichtigste Einflussgröße auf die unternehmerischen Absichten identifiziert. Das entwickelte Modell erklärt 79% der Veränderungen in den unternehmerischen Absichten. Die Ergebnisse wurden unter Berücksichtigung theoretischer Erklärungen bewertet und es wurden Empfehlungen für die Hochschulpolitik an Universitäten und Forscher abgeleitet.

Schlüsselwörter: *Migranten, Flüchtlinge, Theorie des geplanten Verhaltens, Unternehmungsabsicht, Hochschulpolitik, Türkei.*

Abstract (English)

Examination of the Entrepreneurial Intentions of Foreign Students in Türkiye from the Perspective of the Theory of Planned Behavior

The aim of this study is to examine the entrepreneurial intentions of migrant and refugee students in universities in the context of the Theory of Planned Behavior. The study is based on a correlational research design. A total of 214 voluntary migrant and refugee students studying in Ankara, Istanbul, and Konya participated in the study. The measuring instrument was developed based on literature studies. The data were analyzed using structural equation modeling. The results show that a positive attitude towards entrepreneurship, higher subjective norms, and higher perceived behavioral control are associated with higher entrepreneurial intentions. In particular, attitude was identified as the most influential factor on entrepreneurial intentions. The developed model explains 79% of the variance in entrepreneurial intentions.

The results were evaluated by taking theoretical explanations into account, and recommendations for higher education policy for universities and researchers were derived from the study.

Keywords: *Migrants, Refugees, Planned Behavior Theory, Entrepreneurial Intention, Higher Education Policy, Türkiye.*

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the relationship between the theory of planned behavior and the entrepreneurial intentions of foreign students in Türkiye. The theory of planned behavior posits that three factors influence the intention to perform a particular action: attitude, subjective norm, and perceived behavioral control. The study uses a correlational research design and analyzes data from 214 voluntary migrant and refugee students studying in Ankara, Istanbul, and Konya.

Social and political events as well as environmental disasters have led to many people being forced to leave their home countries in recent years. This has had various effects worldwide, especially in Türkiye, including in the field of education. As a result, the terms “refugees and migrants” have been increasingly used.

To be considered a migrant, a person must move to another country for at least twelve months (Castles et al. 2014: xiv). These individuals leave their home country for various reasons such as dissatisfaction with living conditions or economic motives, then they migrate to another country legally or illegally (Ziya 2012: 232). On the other hand, a refugee is someone who is forced to flee their home country due to political or religious oppression or difficulties and has no possibility of returning (Walker-Dalhouse / Dalhouse 2009: 328). According to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) 2019 "Global Trends" report, Türkiye has accepted in the most refugees worldwide and has continuously hosted the largest refugee population for seven years. As a result, many refugees have the opportunity to pursue higher education in Türkiye.

In the face of globalization and global crises such as the Covid-19 pandemic or regional earthquakes, many countries struggle with economic and social problems, including inadequate job creation or difficulties for individuals to implement their own projects. Entrepreneurship has been identified in European countries as an important contribution to job creation (Başol et al. 2011), while extensive research has shown that small and newly founded companies resulting from entrepreneurship contribute to innovation, economic development, and job creation (Carree / Thurik 2003: 564-571). Due to its importance in this field, the topic of entrepreneurship has been the subject of many studies in Türkiye (Koca-Ballı / Üstün 2019; Dilek et al. 2019; Eysel et al. 2020; Işık / Çiçek 2020; Sezer 2013; Timuroğlu / Akpunar 2017; Yeşilay / Yavaş 2017).

The theory of planned behavior, developed by Ajzen, is one of the most commonly used models for explaining entrepreneurial intentions. The theory is essentially based on three factors: Attitude toward entrepreneurship, subjective norm, and perceived behavioral control. Attitude toward entrepreneurship refers to the degree of individual perception that a person has regarding starting a business. Subjective norm refers to the social pressure that an individual feels due to the expectations of other people who are important to them. Perceived behavioral control refers to the degree of ease or difficulty that an individual experiences in performing a behavior (Krueger et al. 2000: 416).

Studies on entrepreneurship intentions at the university level have been conducted in the past, but there are limited investigations into the entrepreneurial intentions of immigrant and refugee students, whose numbers are rapidly increasing in all countries. Therefore, the research aims to investigate the entrepreneurial intentions of immigrant and refugee students studying at universities within the framework of the theory of planned behavior. Three hypotheses were developed: Attitude toward entrepreneurship has a positive effect on entrepreneurial intention, the subjective norm has a positive effect on entrepreneurial intention, and perceived behavioral control has a positive effect on entrepreneurial intention.

The results of the study show that a positive attitude toward entrepreneurship, a higher subjective norm, and a higher perceived behavioral control are associated with higher entrepreneurial intentions. In particular, the attitude was identified as the strongest factor in predicting entrepreneurial intentions. The developed model explains 79% of the changes in entrepreneurial intentions. The study also offers recommendations for university policy and researchers.

With regards to university policy, it is recommended to improve the language skills of migrant and refugee students, provide entrepreneurship education, conduct awareness campaigns, improve access to

resources, promote mentoring and networking, and promote collaboration between universities, companies, and public administration. The study also suggests that future studies expand the sample to include greater diversity of participants and investigate possible differences in the effects on different groups. Future studies could also examine specific restrictions that could have an impact on entrepreneurial intentions and behavior, such as restrictions on access to financial resources, legal barriers, or work permits. The present study is a cross-sectional study that only provides a snapshot of the situation. Future studies could focus on a longitudinal analysis to examine the long-term effects on the development of entrepreneurial intentions in students with a migration background and identify targeted measures to support this group.

Overall, the study provides insights into the entrepreneurial intentions of foreign students in Türkiye and offers recommendations for university policy and future research.

Einleitung

Infolge sozialer und politischer Ereignisse sowie natürliche Umweltkatastrophen mussten in den letzten Jahren viele Menschen ihr Heimatland verlassen und weltweit und insbesondere in der Türkei hat dies vielfältige Auswirkungen gezeigt, einschließlich des Bildungsbereichs. Dies hat zu einer verstärkten Verwendung der Begriffe „Flüchtlinge“ und „Migranten“ geführt.

Menschen werden als Migranten bezeichnet, wenn sie für mindestens 12 Monate in ein anderes Land ziehen (Castles et al. 2014: xiv). Diese Personen haben ihr Herkunftsland aufgrund von Unzufriedenheit mit ihren Lebensbedingungen oder aus wirtschaftlichen Gründen verlassen und sind legal oder illegal in ein anderes Land eingewandert (vgl. Ziya 2012: 232). Im Gegensatz dazu ist ein Flüchtling eine Person, die aufgrund von politischer oder religiöser Unterdrückung oder Schwierigkeiten in ihrem Heimatland gezwungen ist, zu fliehen und keine Möglichkeit hat, zurückzukehren (vgl. Walker-Dalhouse / Dalhouse 2009: 328). Laut dem Bericht „Global Trends“ des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) aus dem Jahr 2019 hat die Türkei weltweit die meisten Flüchtlinge aufgenommen und beherbergt seit sieben Jahren die größte Flüchtlingsbevölkerung ununterbrochen. Daher haben viele Flüchtlingsstudenten die Chance, in der Türkei eine Hochschulbildung zu absolvieren.

Aufgrund der Globalisierung und globalen Krisen wie der COVID-19 Pandemie oder regionalen Erdbeben haben viele Länder mit wirtschaftlichen und sozialen Problemen zu kämpfen, darunter die unzureichende Schaffung von Arbeitsplätzen oder die Schwierigkeit für Einzelpersonen, ihre eigenen Projekte umzusetzen. Unternehmertum wurde in europäischen Ländern als wichtiger Beitrag zur Schaffung von Arbeitsplätzen identifiziert (vgl. Başol u.a. 2011: 10), während umfassende Forschungen gezeigt haben, dass kleine und neue Unternehmen, die aus dem Unternehmertum hervorgehen, zur Innovation, wirtschaftlichen Entwicklung und Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen (vgl. Carree / Thurik 2003: 564-571). In der Türkei ist das Thema Unternehmertum aufgrund seiner Bedeutung in diesem Bereich Gegenstand vieler Untersuchungen (vgl. Koca-Ballı / Üstün 2019; Dilek u.a. 2019; Eysel u.a. 2020; Işık / Çiçek 2020; Sezer 2013; Timuroğlu / Akpunar 2017; Yeşilay / Yavaş 2017).

Unternehmertum wurde von verschiedenen Forschern auf unterschiedliche Weise definiert. Eine der am weitesten akzeptierten Definitionen stammt von Kirzner (1973: 44), der es als einen Prozess definiert, bei dem Chancen entdeckt, bewertet und genutzt werden. Eine alternative Definition beschreibt Unternehmertum als Praxis, die mit der Gründung einer neuen Organisation beginnt (vgl. Barot 2015: 163). Barot (2015: 165) betont, dass Unternehmertum die Umsetzung von Maßnahmen zur Gründung eines neuen Unternehmens umfasst und ein Schlüssel zum Erfolg ist. Shane und Venkataraman (2000: 218 ff.) definieren Unternehmertum als den Einsatz von Anstrengungen und Risiken, um durch die Identifizierung und Entwicklung von Möglichkeiten Innovationen und Werte zu schaffen. Croci (2016: 32-34) betrachtet Unternehmertum als eine unabhängige und interdisziplinäre Disziplin.

Unternehmertum ist aufgrund der Schaffung von Millionen von Geschäftsmöglichkeiten, der Diversifizierung von Waren und Dienstleistungen, die von den Verbrauchern benötigt werden, und der Erhöhung des nationalen Wohlstands und Wettbewerbs ein wichtiger Faktor für die sozioökonomische Entwicklung (vgl. Lee und Peterson 2000: 401; Mei 2015: 1; Yeşilay / Yavaş 2017: 146f.). Infolgedessen haben die Entwicklung von Personen, die dazu neigen, neue Unternehmen zu gründen, die Erhöhung der Anzahl und Qualität bestehender Unternehmen und die Förderung des Unternehmertums durch Einzelpersonen in Regierungspolitiken und Entwicklungsplänen ihren Platz gefunden (Börü 2006: 27). Eine Unternehmungsabsicht ist eine Voraussetzung für Personen, die sich für Unternehmertum interessieren.

Im Bereich der Sozialpsychologie gilt die Absicht als ein wichtiger Vorhersagefaktor für Verhalten. Die Unternehmungsabsicht einer Person ist ein starker Indikator für ihr unternehmerisches Verhalten und wird als kognitive Bedingung definiert, die ihre Aufmerksamkeit, Erfahrung und Verhaltensweisen auf ein bestimmtes Ziel lenkt, um Innovationen und Werte zu schaffen (vgl. Bird 1988: 445). Thompson (2009: 674) beschreibt die Unternehmungsabsicht als den Glauben einer Person, in der Zukunft ein neues Unternehmen gründen und erfolgreich sein zu können. Personen mit Unternehmungsabsichten unterscheiden sich von solchen, die lediglich eine unternehmerische Veranlagung oder Persönlichkeit aufweisen, indem sie sich bewusst mit der Möglichkeit auseinandersetzen, ein neues Unternehmen zu gründen und diese Möglichkeit nicht ablehnen. Menschen mit unternehmerischer Veranlagung, aber ohne unternehmerische Denkweise, haben entweder noch nicht bewusst über die Gründung eines neuen Unternehmens nachgedacht oder die Möglichkeit aus verschiedenen Gründen abgelehnt (vgl. Thompson 2009: 674).

Die Unternehmungsabsicht kann positiv oder negativ sein und wird von vielen Faktoren beeinflusst, wie berufliche Erfahrung, Bildungsniveau, persönliche Werte, Karrierepräferenzen und dem unternehmerischen Image. Um ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, muss zunächst eine Absicht für dieses Verhalten gebildet werden (vgl. Yeşilay / Yavaş 2017: 150). Je stärker die Absicht für das Verhalten ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass Personen dieses Verhalten auch zeigen (vgl. Çetinkaya-Bozkurt 2014: 41).

Die Absicht zum Unternehmertum wird in der Literatur im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens untersucht (vgl. Çetinkaya-Bozkurt 2014; Doanh / Bernat 2019; Kalkan 2011; Sabah 2016; Tuygun-Toklu 2020; Lihua 2022). Diese Theorie zielt darauf ab, menschliches Verhalten zu erklären und vorherzusagen, indem sie sich auf die Überzeugungen konzentriert, die mit dem Ziel verbunden sind, eine bestimmte Handlung auszuführen. Die Theorie besagt, dass die Absicht der wichtigste Faktor bei der Vorhersage von Verhalten ist (vgl. Ajzen 1988, 1991). Mit anderen Worten, wenn man die Absicht berücksichtigt, können alle absichtlichen Verhaltensweisen vorhergesagt werden. Die Theorie geht davon aus, dass die Absicht das Verhalten motiviert und beeinflusst (vgl. Branchet u.a. 2017: 110).

Die Theorie des geplanten Verhaltens

Die von Ajzen (1991) entwickelte *Theory of Planned Behavior* ist eines der am häufigsten verwendeten Modelle zur Erklärung der Unternehmungsabsicht und basiert im Wesentlichen auf drei Faktoren: Einstellung zum Unternehmertum, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle (vgl. Krueger et al. 2000: 416). Die Theorie wurde in vielen Studien im Zusammenhang mit Unternehmertum intensiv verwendet, wie beispielsweise in den Bereichen Gesundheit, Betriebswirtschaft, Verbraucherverhalten, Marketing und Management (vgl. Xiao und Wu 2008: 29-45). Laut dieser Theorie sind Menschen eher bereit, eine bestimmte Handlung auszuführen, wenn sie sie positiv wahrnehmen, wenn wichtige Personen in ihrem Umfeld eine positive Einstellung dazu haben und wenn ihre persönlichen Überzeugungen das Verhalten beeinflussen (vgl. Kalkan 2011: 193-194).

Einstellung gegenüber Unternehmertum

Die Einstellung wird als „ein erworbener innerer Zustand, der die individuelle Entscheidung in ihren individuellen Aktivitäten gegenüber jeder Gruppe, Individuen, Ereignissen und einer Vielzahl von Situationen beeinflusst“ definiert (vgl. Senemoğlu 2009: 419). Krueger u.a. (2000) haben Einstellungen als eine dauerhafte Bewertung eines Ereignisses oder Gegenstands als positiv oder negativ definiert. Die Einstellung gegenüber Unternehmertum bezieht sich darauf, wie positiv oder negativ eine Person die Idee, ein Unternehmer zu sein, wahrnimmt und wie attraktiv es für sie ist, ein Unternehmer zu sein (vgl. Krueger u.a. 2000: 413f.). Die Einstellung zum unternehmerischen Verhalten lenkt die Aufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen dem Wunsch eines Individuums, ein eigenes Geschäft zu führen, und dem Gedanken, für ein Gehalt an einem Ort zu arbeiten (vgl. Souitaris u.a. 2007: 570). Mit anderen Worten, die Einstellung gegenüber Unternehmertum ist ein innerer Zustand, der die positiven oder negativen individuellen Bewertungen eines Individuums bezüglich der Entscheidung, Unternehmer zu werden oder nicht, umfasst (vgl. Pejvak u.a. 2009: 5).

Die Einstellung gegenüber Unternehmertum zeigt das Maß an individueller Wahrnehmung, die eine Person bezüglich der Unternehmensgründung hat. Eine persönliche Einstellung ist nicht nur emotional, sondern umfasst auch auf Logik basierende Überlegungen bezüglich Unternehmertum (vgl. Linan / Chen 2009). Da Einstellungen Verhalten beeinflussen, müssen die Einstellungen gegenüber Unternehmertum auch positiv sein, damit Individuen unternehmerisches Verhalten zeigen können (vgl. Çetinkaya-Bozkurt 2014: 41). Diese Einstellungen werden von externen Faktoren beeinflusst und arbeiten indirekt mit sozialen Normen zusammen, um die Entstehung von Unternehmensgründungsabsichten zu beeinflussen (vgl. Ajzen 1991). Die Absichten von Personen, ein Unternehmen zu gründen, werden von externen Faktoren wie sozialer Anerkennung, Wohlstand, Bildungsstand, Charakter, Kreativität, sozialer Status und Unabhängigkeit beeinflusst und können die Einstellungen zur Erfolg- und Misserfolgshaltung in diesen Bereichen verändern (vgl. Maes u.a. 2014: 4; Wu / Wu 2008: 754, 757).

Subjektive Norm

Gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens bezieht sich die subjektive Norm auf den sozialen Druck, den ein Individuum aufgrund der Erwartungen anderer Personen empfindet, die für ihn wichtig sind, wie z.B. Familie, Freunde und Kollegen, in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen (vgl. Ajzen 1991: 188, 195). Mit anderen Worten ist die subjektive Norm damit verbunden, wie ein Individuum die Meinungen anderer über das Zeigen oder Nicht-Zeigen eines Verhaltens wahrnimmt und wie es davon beeinflusst wird (vgl. Solesvik u.a. 2012: 453). Im Kontext von Unternehmertum bezieht sich die subjektive Norm darauf, ob Unternehmertum von der sozialen Gemeinschaft, in der das Individuum lebt, akzeptiert wird und hat Auswirkungen auf die Absicht, ein Unternehmer zu werden (vgl. Çetinkaya-Bozkurt 2014: 32). Die subjektive Norm drückt aus, ob eine Person unter sozialem Druck steht, sich unternehmerisch zu verhalten oder nicht. Insbesondere geht es darum, ob die Personen, die für sie wichtig sind, die Präferenz haben, ein Unternehmer zu sein oder nicht. Unternehmertum wird stark von sozialen Werten und Traditionen beeinflusst. Akzeptierte Perspektiven und Meinungen werden als subjektive Normen bezeichnet (vgl. Park / Blenkinsopp 2009: 4).

Die Meinungen der Personen, auf die ein Individuum Wert legt, ob es sich unternehmerisch verhalten soll oder nicht, haben Auswirkungen auf die Entstehung der Absicht, ein Unternehmer zu werden, und daher sind subjektive Normen natürlich abhängig von der erwarteten Unterstützung anderer Personen (vgl. Solesvik u.a. 2012: 448). Subjektive Normen können sowohl positiv als auch negativ sein. Zum Beispiel können in der unmittelbaren Umgebung Personen mit Erfahrung im Unternehmertum positive subjektive Normen erzeugen, während Personen in der Umgebung, die erfolglose Unternehmungen hatten, zu negativen subjektiven Normen führen können. Daher ist es möglich zu sagen, dass subjektive Normen einen wichtigen Einfluss auf die Absicht zum Unternehmertum haben.

Wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens bezieht sich die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ auf die subjektive Wahrnehmung einer Person, wie leicht oder schwierig es für sie ist, ein bestimmtes Verhalten auszuführen. Es ist ein wichtiger Faktor in der Theorie des geplanten Verhaltens und kann die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, ob jemand eine bestimmte Handlung ausführt oder nicht. Eine Person, die eine hohe wahrgenommene Verhaltenskontrolle hat, glaubt, dass sie in der Lage ist, das Verhalten auszuführen, während eine Person mit einer niedrigeren wahrgenommenen Verhaltenskontrolle das Verhalten als schwieriger oder unmöglich betrachten kann (vgl. Ajzen 1991: 188). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie beispielsweise der Erfahrung des Individuums, seiner Selbstwirksamkeitserwartung und der Verfügbarkeit von Ressourcen. Je mehr Erfahrung eine Person mit einer bestimmten Handlung hat, desto höher ist ihr wahrgenommener Grad an Verhaltenskontrolle. Gleichzeitig kann eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung dazu führen, dass eine Person sich in einer bestimmten Situation mehr

Kontrolle über ihr Verhalten wahrnimmt (vgl. Ajzen 1991: 203). Die Verfügbarkeit von Ressourcen wie Zeit, Geld oder Unterstützung kann auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflussen (vgl. Ajzen 1991: 182; Kocagöz / Dursun 2010: 140).

Die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ von Individuen basiert auf ihrer Überzeugung darüber, ob sie die notwendigen Ressourcen (z.B. Zeit, Geld), Fertigkeiten (z.B. Wissen, Fähigkeiten) oder Gelegenheiten haben, um ein bestimmtes Verhalten auszuführen. Jede dieser Kontrollüberzeugungen wird mit der subjektiven Wahrscheinlichkeit multipliziert, dass sie durch relevante Kontrollfaktoren erleichtert oder erschwert werden. Die wahrgenommene Kontrolle einer Person über die Durchführung einer bestimmten Verhaltensalternative in einer spezifischen Situation wird umso größer sein, je weniger Hindernisse sie wahrnimmt und je mehr Ressourcen und Gelegenheiten zur Verfügung stehen, um diese Verhaltensalternative auszuführen. (vgl. Ajzen 1985, 1988, 1991).

Im Zusammenhang mit der Gründung eines Unternehmens wird die wahrgenommene Verhaltenskontrolle als Wahrnehmung der Schwierigkeit oder Leichtigkeit des unternehmerischen Handelns definiert. Allerdings sollte hervorgehoben werden, dass ein deutlicher Unterschied zwischen der wahrgenommenen Kontrolle des Verhaltens und der tatsächlichen Kompetenz besteht. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle umfasst nicht nur das Gefühl der Kompetenz, sondern auch die Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit des Verhaltens (vgl. Liñán / Chen 2009: 596).

Alle diese drei Konzepte beziehen sich auf die Fähigkeit, Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Gründung eines Unternehmens auszuführen. Bei der Untersuchung der Literatur wurde festgestellt, dass auf Universitätsebene viele Studien zur Unternehmertumsabsicht durchgeführt wurden (vgl. Eysel u.a. 2020; Kalkan 2011; Yao u.a. 2016), aber aufgrund der politischen und sozialen Ereignisse in jüngster Zeit sind Untersuchungen zur Unternehmertumsabsicht von immigrierten und geflüchteten Studenten, deren Zahl in allen Ländern schnell steigt, begrenzt (vgl. Dabić u.a. 2020: 25f.).

Hypothesen

Die Studie zielt darauf ab, die Unternehmertumsabsichten von immigrierten und geflüchteten Studierenden, die an türkischen Hochschulen studieren, im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden die folgenden Hypothesen entwickelt:

H1: Die Einstellung zum Unternehmertum wirkt sich positiv auf die unternehmerische Absicht aus.

H2: Subjektive Norm wirkt sich positiv auf die unternehmerische Absicht aus.

H3: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle wirkt sich positiv auf die unternehmerische Absicht aus.

Methodische Vorgehensweise

Forschungsmodell

Diese Studie wurde gemäß dem korrelativen Forschungsdesign durchgeführt. Korrelative Studien zielen darauf ab, festzustellen, in welchem Maße bestimmte Arten von Beziehungen bestehen. Mit diesem Forschungstyp versucht der Forscher, Beziehungen zu identifizieren und zu beschreiben, die zwischen natürlicherweise auftretenden Phänomenen bestehen können, ohne diese Phänomene in irgendeiner Weise zu manipulieren (vgl. Büyüköztürk u.a. 2022: 16). In dieser Studie wurden entsprechend dem korrelativen Forschungsdesign die Beziehungen zwischen Einstellung, subjektiver Norm, wahrgenommener Verhaltenskontrolle und unternehmerischer Absicht untersucht. Das für diese Studie erforderliche Genehmigung für die Datensammlung wurde durch die Ethikkommission mit Beschlussnummer 2022/ 324 des Ethikkomitees der Necmettin-Erbakan-Universität vom 12.09.2022 eingeholt.

Stichprobengruppe

Die Stichprobe der Studie besteht aus geflüchteten und migrantischen Studierenden, die in der Türkei studieren. Die Teilnehmer wurden mit einer geeigneten Stichprobenmethode ausgewählt. Die geeignete Stichprobenmethode basiert darauf, dass die Stichprobe aus leicht erreichbaren und praktikablen Teilnehmern aufgrund von Einschränkungen in Bezug auf Zeit, Geld und Arbeitskräfte besteht (vgl. Büyüköztürk u.a. 2022: 85-87). Entsprechend der verfügbaren Ressourcen nahmen 214 geflüchtete und migrantische Studierende, die in Ankara, Istanbul und Konya studieren und bereit waren, an der Studie teilzunehmen, teil. Die deskriptiven Informationen der Studierenden sind in Tabelle 1 dargestellt.

		f	%
Geschlecht	Weiblich	102	47,7
	Männlich	112	52,3
Bildungsniveau	Vorbereitungskurs für Bachelor-Abschluss	134	62,5
	Bachelor-Abschluss	47	22,0
	Postgraduales Studium	33	15,5
Aufenthaltsstatus	Migrant	72	33,6
	Flüchtling	142	66,4
Grund für Ihre Ankunft in der Türkei?	Arbeit und Beschäftigung	8	3,7
	Hochschulbildung	177	82,7
	Zwangslage (Krieg usw.)	11	5,1
	Anderes	18	8,4
Gewünschter Arbeitssektor nach dem Abschluss	Privatwirtschaft	54	25,2
	Öffentlicher Sektor	48	22,4
	Familienbetrieb	64	29,9
	Eigene Unternehmung	46	21,5
	Anderes	2	0,9
Studienjahr	1	77	36,0
	2	51	23,8
	3	47	22,0
	4	39	18,2
Allgemeine Leistung in den Kursen	Hoch	86	40,2
	Mittel	126	58,9
	Niedrig	2	0,9
Sozioökonomischer Status	Niedrig	34	15,9
	Mittel	167	78,0
	Hoch	13	6,1

Tab. 1: Deskriptive Merkmale der Teilnehmer

Die Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die Teilnehmermerkmale. Fast die Hälfte der Teilnehmer sind Frauen (47,7%), während der Rest Männer sind (52,3%). Eine Mehrheit der Teilnehmer (62,5%) besucht einen Vorbereitungskurs für den Bachelor-Abschluss, während 22,0% der Teilnehmer bereits im Bachelor-Studium und 15,5% im

postgradualen Studium eingeschrieben sind. Etwa zwei Drittel der Teilnehmer haben Flüchtlingsstatus (66,4%), während der Rest Migranten sind (33,6%).

Die meisten Teilnehmer sind in die Türkei gekommen, um ein Hochschulstudium abzuschließen (82,7%). Nach ihrem Abschluss bevorzugen die meisten Teilnehmer eine Arbeit in einem Familienbetrieb (29,9%), gefolgt von einer Anstellung in der Privatwirtschaft (25,2%) und im öffentlichen Sektor (22,4%). Nur eine kleine Minderheit der Teilnehmer gab an, in einem anderen Sektor arbeiten zu wollen (0,9%).

In Bezug auf die Leistung in den Kursen haben die meisten Teilnehmer eine mittlere Leistung erbracht (58,9%), während 40,2% eine hohe Leistung erbracht haben. Eine sehr kleine Anzahl von Teilnehmern hat eine niedrige Leistung erbracht (0,9%). Was den sozioökonomischen Status betrifft, geben die meisten Teilnehmer an, sich in der mittleren Schicht zu befinden (78,0%), während 15,9% in der niedrigen Schicht und 6,1% in der hohen Schicht sind.

Das Messinstrument

Das in der Studie verwendete Messinstrument wurde unter Berücksichtigung von Studien in diesem Bereich (vgl. Bahadır / Çakmak 2018; Ersoy / Saygılı 2018; Liñan / Chen 2009) entwickelt. Die Fragen im Messinstrument zielen darauf ab, die Variablen der Gründungsabsicht (5 Fragen), subjektive Norm (3 Fragen), Einstellung (5 Fragen) und wahrgenommene Verhaltenskontrolle (5 Fragen) zu messen. Die Fragebogen-Items wurden mit der Skala „Stimme überhaupt nicht zu“ (1), „Stimme nicht zu“ (2), „Unentschieden“ (3), „Stimme zu“ (4) und „Stimme voll und ganz zu“ (5) bewertet. Hohe Punktzahlen aus dem Fragebogen deuten darauf hin, dass die Gründungsabsicht, die subjektive Norm, die Einstellung und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle hoch sind. Die Umfrage dauerte etwa 5 Minuten.

Analyse der Daten

Für die Datenanalyse wurde eine zweistufige Methode verwendet, die von Anderson und Ginberg (1988) empfohlen wurde. In der ersten Stufe wurde ein Messmodell entwickelt und getestet. Die Konvergenz- und Diskriminanzvalidität des Messmodells wurde untersucht. In der zweiten Stufe wurde ein Strukturmodell erstellt und die Forschungshypothesen getestet. Zur Bestimmung von Ausreißern im Datensatz wurden Cook-Distanz-Werte berechnet. Die berechneten Werte zeigten, dass im Datensatz keine Ausreißer vorhanden waren (Cook-Distanz-Werte <1). Eine Schiefe und Kurtosis im Bereich von ± 1 ist ausreichend, um die Annahme einer normalen Verteilung zu erfüllen (vgl. Büyüköztürk / Çokluk / Köklü 2011: 48, 63; Tabachnick / Fidell 2019). Die berechneten Koeffizienten ($-0,72 \leq \text{Schiefe} \leq -0,44$; $-0,06 \leq \text{Kurtosis} \leq -0,34$) zeigten, dass die Daten eine normale Verteilung aufweisen. Es wurde untersucht, ob es ein Multikollinearitätsproblem zwischen den Forschungsvariablen gibt, indem Korrelationskoeffizienten berechnet wurden. Hohe Beziehungen ($r > 0,90$) weisen auf ein Multikollinearitätsproblem hin (vgl. O'Brien 2007: 684-685). Die berechneten

Korrelationskoeffizienten zeigten, dass kein Multikollinearitätsproblem zwischen den Forschungsvariablen vorhanden war. Die Analysen wurden mit den Statistikpaketen IBM AMOS 24.0 durchgeführt.

Ergebnisse der empirischen Erhebung

Das Messmodell

Unternehmertumsabsicht, subjektive Norm, Einstellung und wahrgenommene Verhaltenskontrolle sind Variablen im Messmodell. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse wurde durchgeführt, um die Strukturvalidität des Messmodells zu testen. Darüber hinaus wurde die Konvergenz- und Diskriminanzvalidität des Messmodells untersucht. Das Modell wurde mit der Maximum-Likelihood-Methode getestet. Zur Bewertung der Anpassung des Modells an die Daten wurden Werte für Indizes der Modellpassung berechnet. Die berechneten Werte für Modellpassungsindizes ($\chi^2 = 421,15$; $Sd = 125$; $\chi^2 / sd = 3,37$; $p < 0,01$; $RMSEA = 0,08$; $SRMR = 0,06$; $CFI = 0,91$; $TLI = 0,90$; $IFI = 0,91$; $GFI = 0,92$; $AGFI = 0,86$) deuteten darauf hin, dass das Modell mit den Daten auf akzeptable Weise übereinstimmt (vgl. Bollen 1989; Browne / Cudeck 1993: 136-162; Hu / Bentler 1999: 1-55; Tanaka / Huba 1985: 197-201). Faktorladungen, AVE, CR und Alpha-Koeffizienten sind in Tabelle 2 dargestellt.

Item Nr.	Unternehmerische Absicht	Faktorladung	AVE	CR	Alfa
<i>Unternehmerische Absicht</i>					
N1	Ich bin entschlossen, in Zukunft mein eigenes Unternehmen zu gründen.	0,73			
N2	Ich denke ernsthaft darüber nach, ein Unternehmen zu gründen.	0,73			
N3	Ich habe wirklich die Absicht, irgendwann mein eigenes Unternehmen zu gründen.	0,91	0,69	0,92	0,92
N4	Ich werde alles tun, um mein eigenes Unternehmen zu gründen und zu betreiben.	0,91			
N5	Ich bin bereit, alles zu tun, um ein Unternehmer zu werden.	0,84			
<i>Subjektive Norm</i>					
SN1	Wie sehr würden Ihre engsten Freunde es gutheißen, wenn Sie beschließen würden, Ihr eigenes Unternehmen zu gründen?	0,75			
SN2	Wie sehr würden Ihre Familienmitglieder es gutheißen, wenn Sie beschließen würden, Ihr eigenes Unternehmen zu gründen?	0,84	0,57	0,80	0,80
SN3	Wie sehr würden Ihre Klassenkameraden es gutheißen, wenn Sie beschließen würden, Ihr eigenes Unternehmen zu gründen?	0,67			
<i>Einstellung</i>					
T1	Eine Karriere als Unternehmer reizt mich sehr.	0,80			
T2	Der Vorteil, ein Unternehmer zu sein, überwiegt für mich die Nachteile.	0,75			
T3	Es macht mich glücklich, ein Unternehmer zu sein	0,87			
T4	Wenn sich eine geeignete Gelegenheit ergibt und ich über die erforderlichen Ressourcen verfüge, würde ich mein eigenes Unternehmen gründen.	0,91	0,68	0,91	0,91
T5	Bei den angebotenen Geschäftsmöglichkeiten würde ich die Unternehmensgründung bevorzugen.	0,76			
<i>Wahrgenommene Verhaltenskontrolle</i>					

ADK1	Ich habe das Wissen und die Fähigkeiten, um eine Geschäftsidee in ein Unternehmensprojekt umzuwandeln.	0,79			
ADK2	Ich kann den Prozess der Gründung eines neuen Unternehmens kontrollieren.	0,89			
ADK3	Wenn ich versuchen würde, ein neues Unternehmen zu gründen, würde ich höchstwahrscheinlich erfolgreich sein.	0,87	0,65	0,90	0,91
ADK4	Ich bin auf die Gründung meines eigenen Unternehmens vorbereitet.	0,73			
ADK5	Die Gründung und Führung eines Unternehmens ist für mich einfach.	0,72			

AVE= Average Variance Extracted, CR=Composite Reliability

Tab. 2: Ergebnisse des Messmodells

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse einer Analyse zum Thema „Unternehmerische Absicht“ und umfasst vier Konstrukte: Unternehmerische Absicht, subjektive Norm, Einstellung und wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Jedes Konstrukt hat mehrere Items, die bewertet wurden, und für jedes Item wurden Faktorladungen, AVE (durchschnittliche Varianz extrahiert) und CR (Zusammengesetzte Zuverlässigkeit) berechnet.

Im Konstrukt „Unternehmerische Absicht“ wurden fünf Items bewertet, die alle stark mit dem Konstrukt verbunden sind. Die Faktorladungen für alle Items liegen zwischen 0,73 und 0,91 und sind damit recht hoch. Die AVE für das Konstrukt beträgt 0,69, was darauf hinweist, dass die Items eine ausreichende Varianz innerhalb des Konstrukts abdecken. Der CR für das Konstrukt liegt bei 0,92, was darauf hindeutet, dass die Items des Konstrukts eine hohe Zuverlässigkeit aufweisen.

Das Konstrukt „subjektive Norm“ umfasst drei Items, von denen jedoch nur zwei bewertet wurden. Die Faktorladung für das erste Item beträgt 0,75, während für das zweite Item keine Faktorladung vorhanden ist. Die AVE für das Konstrukt beträgt 0,57, was darauf hinweist, dass die Items möglicherweise nicht ausreichend Varianz innerhalb des Konstrukts abdecken. Der CR für das Konstrukt liegt bei 0,80, was darauf hindeutet, dass die Items des Konstrukts eine ausreichende Zuverlässigkeit aufweisen.

Das Konstrukt „Einstellung“ umfasst fünf Items, die alle stark mit dem Konstrukt verbunden sind. Die Faktorladungen für alle Items liegen zwischen 0,75 und 0,91, was darauf hinweist, dass alle Items das Konstrukt gut abbilden. Die AVE für das Konstrukt beträgt 0,68, was darauf hinweist, dass die Items eine ausreichende Varianz innerhalb des Konstrukts abdecken. Der CR für das Konstrukt liegt bei 0,91, was darauf hindeutet, dass die Items des Konstrukts eine hohe Zuverlässigkeit aufweisen.

Das Konstrukt „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ umfasst fünf Items, die alle stark mit dem Konstrukt verbunden sind. Die Faktorladungen für alle Items liegen

zwischen 0,72 und 0,89, was darauf hinweist, dass alle Items das Konstrukt gut abbilden. Die AVE für das Konstrukt beträgt 0,65, was darauf hinweist, dass die Items eine ausreichende Varianz innerhalb des Konstrukts abdecken. Der CR für das Konstrukt liegt bei 0,90, was darauf hindeutet, dass die Items des Konstrukts eine hohe Zuverlässigkeit aufweisen.

Beim Betrachten der Tabelle 2 wird festgestellt, dass die durchschnittliche Varianz (AVE) für alle Faktoren über dem kritischen Wert von 0,50 liegt. Es ist wichtig, dass der AVE-Wert größer als 0,5 ($AVE > 0,5$) ist und der CR-Wert größer als AVE ($CR > AVE$) ist, um eine konvergente Validität zu gewährleisten (vgl. Hair et al. 2010: 95-104). Bei der Betrachtung der berechneten Werte für die Faktoren wird festgestellt, dass die CR-Werte größer als die AVE-Werte sind und die AVE-Werte auch größer als 0,5 sind. Dieses Ergebnis zeigt, dass eine konvergente Validität für die Faktoren vorliegt.

Tabelle 3 zeigt die Korrelationskoeffizienten zwischen den Faktoren des Messmodells. Die Werte sind in der Tabelle in einer Matrix angeordnet, wobei die diagonalen Elemente mit 1 korreliert sind, da jedes Konstrukt mit sich selbst perfekt korreliert.

Faktoren	1.	2.	3.	4.
1. Einstellung	1			
2. Subjektive Norm	0,78 ^{***}	1		
3. Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	0,86 ^{***}	0,78 ^{***}	1	
4. Unternehmungsabsicht	0,85 ^{***}	0,77 ^{***}	0,88 ^{***}	1

^{***}p<0,001

Tab. 3: Korrelationskoeffizienten zwischen Faktoren

Die höchste Korrelation ist zwischen „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ und „Unternehmungsabsicht“ mit einem Wert von 0,88. Die niedrigste Korrelation ist zwischen „Subjektive Norm“ und „Unternehmungsabsicht“ mit einem Wert von 0,77. Es ist zu beachten, dass alle Korrelationen signifikant sind ($p < 0,001$). Außerdem liegen alle Korrelationskoeffizienten unter dem vorgeschlagenen Schwellenwert von 0,90, welcher als Anzeichen für potenzielle Multikollinearität gilt (vgl. Henseler u.a. 2015: 121, 123). Somit kann festgestellt werden, dass das Messmodell über eine ausreichende Diskriminanzvalidität verfügt.

Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit der Faktoren wurden Cronbach's Alpha und Composite Reliability (CR) Statistiken verwendet. Die Zuverlässigkeitswerte sind in Tabelle 2 dargestellt. Die für die Faktoren berechneten CR- und Alpha-Werte liegen über dem kritischen Wert von 0,70 (vgl. Hair u.a. 2010: 95-104). Dieses Ergebnis zeigt, dass die innere Konsistenz der Faktoren auf einem ausreichenden Niveau liegt. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass das Messmodell mit den vorliegenden Daten vereinbar ist. Es wurde festgestellt, dass sowohl die Konvergenz- als auch die Diskriminanzvalidität der

Faktoren gegeben sind und dass die Faktoren eine ausreichende interne Konsistenz aufweisen.

Strukturmodell

In der Strukturgleichungsmodellierung wurden subjektive Normen, Einstellungen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle als unabhängige Variablen und unternehmerische Absichten als abhängige Variable in das Strukturmodell aufgenommen (Abbildung 1). Das Modell wurde mit der Maximum-Likelihood-Methode getestet. Die berechneten Anpassungsindizes ($\chi^2= 421,15$; $df= 125$; $\chi^2/df=3,37$; $p<0,01$; $RMSEA=0,08$; $SRMR= 0,06$; $CFI=0,91$; $TLI= 0,90$; $IFI= 0,91$; $GFI=0,92$; $AGFI=0,86$) weisen darauf hin, dass das Modell mit den Daten in einem akzeptablen Maße übereinstimmt (vgl. Bollen 1989; Browne / Cudeck 1993: 136-162; Hu / Bentler 1999: 1-55; Tanaka / Huba 1985: 197-201). Die Pfadkoeffizienten, Standardfehler, Signifikanzniveaus und Vertrauensintervalle sind in Tabelle 4 dargestellt.

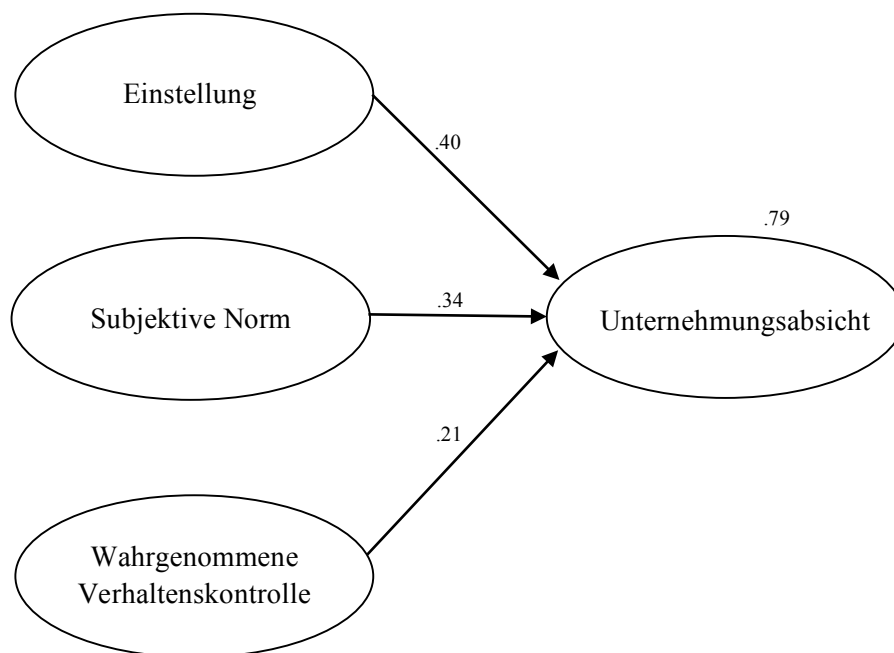


Abb. 1: Strukturmodell

Bei der Analyse der Wegkoeffizienten in Tabelle 4 zeigt sich, dass die Vorhersagekraft der Einstellung für die Absicht zur Gründung bei 0,40 liegt (95% CI [0,28; 0,68], $p<0,001$). Die subjektive Norm hat eine Vorhersagekraft von 0,34 (95% CI [0,23; 0,58], $p<0,01$), während die wahrgenommene Verhaltenskontrolle eine Vorhersagekraft von 0,21 aufweist (95% CI [0,13; 0,43], $p<0,01$). Wenn Einstellung, subjektive Norm und

wahrgenommene Verhaltenskontrolle zunehmen, nimmt auch die Absicht zur Gründung zu.

			β	SE	p	%95 CI		Hypothese
						Untere Grenze	Obere Grenze	
Einstellung	--->	Unternehmungsabsicht	0,40	0,12	<0,001	0,28	0,68	Akzeptiert
Subjektive Norm	--->	Unternehmungsabsicht	0,34	0,15	<0,01	0,23	0,58	Akzeptiert
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	--->	Unternehmungsabsicht	0,21	0,07	<0,01	0,13	0,43	Akzeptiert

Tab. 4: Ergebnisse des Strukturmodells

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse einer Regressionsanalyse, die die Vorhersagekraft der Einstellung, subjektiven Norm und wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf die Unternehmungsabsicht untersucht hat. Alle drei Variablen weisen statistisch signifikante und positive Regressionskoeffizienten auf, was darauf hinweist, dass sie einen positiven Einfluss auf die Unternehmungsabsicht haben. Die Einstellung hat dabei die stärkste Vorhersagekraft mit einem Koeffizienten von 0,40, gefolgt von der subjektiven Norm mit 0,34 und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle mit 0,21. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass eine positive Einstellung, die Wahrnehmung sozialer Normen und die Überzeugung, Verhaltenskontrolle zu haben, wichtige Faktoren bei der Vorhersage von Unternehmungsabsichten sind. Basierend auf den Ergebnissen wurden die Hypothesen H1, H2 und H3 akzeptiert.

Diskussion

Ziel dieser Studie ist es, die Gründungsabsichten von Migranten- und Flüchtlingsstudenten an Hochschulen im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens zu untersuchen. Dazu wurde ein Maßstab entwickelt und die Daten mittels Strukturgleichungsmodellierung analysiert, um zu untersuchen, ob eine Beziehung zwischen Einstellung, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens und der Gründungsabsicht besteht.

Die erste Hypothese der Studie besagt, dass eine positive Einstellung zur Gründung eine positive Auswirkung auf die Gründungsabsicht hat. Die Analyse zeigt, dass die Gründungsabsicht mit zunehmender Einstellung zur Gründung zunimmt. Dies ist durch frühere Forschungsergebnisse gestützt (vgl. Bahadır / Çakmak 2018; Solesvik u.a. 2013; Yeşilay / Yavaş 2017; Zampetakis u.a. 2009). Einstellungen werden durch Erfahrungen aus der Vergangenheit und durch das soziale Lernen gebildet. Personen, die positive Erfahrungen mit Unternehmertum haben oder Personen in ihrem Umfeld, die in

dieser Hinsicht erfolgreich sind, haben eine positive Einstellung zur Gründung. Die Studie ergab, dass die Einstellung zur Gründung der stärkste Prädiktor der Gründungsabsicht ist und somit bestätigt, was in anderen Studien in der Literatur gefunden wurde (vgl. Bahadır / Çakmak 2018; Dinç / Akçakanat 2018). Die Studierenden sehen Unternehmertum als Vorteil und haben den Wunsch, eine erfolgreiche Karriere, berufliche Chancen und ein glückliches und erfolgreiches Unternehmen zu gründen (vgl. Ekici / Turan 2017: 212).

Die zweite Hypothese dieser Studie lautet, dass die subjektive Norm die Absicht zur Gründung in positiver Weise beeinflusst. Die Analyse ergab, dass die Gründungsabsicht der Teilnehmer mit zunehmender subjektiver Norm ebenfalls zunimmt. In der Literatur gibt es sowohl unterstützende Studien (vgl. Bahadır 2018; Dabić u.a. 2020; Dinç / Akçakanat 2018) als auch widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Ekici / Turan 2017; Kalkan 2011; Krueger u.a. 2000). Die subjektive Norm bezieht sich auf den sozialen Druck, den eine Person aufgrund der Erwartungen anderer Personen wie Familie, Freunde und Kollegen in Bezug auf bestimmtes Verhalten empfindet (vgl. Ajzen 1991). Da sich Migrant- und Flüchtlingsstudenten in einem neuen Land befinden, können sie sich möglicherweise einsam fühlen. Daher können die Meinungen von wichtigen Personen wie Familienmitgliedern und engen Freunden ihre Absicht zur Gründung beeinflussen. Wenn sie von den Menschen um sie herum unterstützt werden, können sie sich sicherer fühlen. Darüber hinaus können die Herausforderungen, die die Teilnehmer während ihres Migrations- und Anpassungsprozesses erlebt haben, dazu führen, dass die Meinungen der Menschen in ihrer Umgebung einen bedeutenden Einfluss auf sie haben. Dinç und Akçakanat (2018: 773) weisen darauf hin, dass reife Persönlichkeiten in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen, ohne allzu sehr auf die Meinungen anderer zu achten, was bedeutet, dass der Einfluss der subjektiven Norm auf die Gründungsabsicht bei solchen Personen geringer ausfallen kann. In dieser Studie deutet die starke Vorhersagekraft der subjektiven Norm auf die Gründungsabsicht darauf hin, dass Migrant- und Flüchtlingsstudenten immer noch stark von den Meinungen der Menschen um sie herum beeinflusst werden und die Herausforderungen ihrer Anpassung noch nicht vollständig bewältigt haben. Daher ist es wichtig zu beachten, wie lange die Teilnehmer bereits in der Türkei leben. Je länger sie als Migranten und Flüchtlinge leben, desto weniger Einfluss wird die subjektive Norm auf ihre Gründungsabsicht haben.

Die dritte Hypothese der Studie lautet, dass wahrgenommene Verhaltenskontrolle eine positive Auswirkung auf die Gründungsabsicht hat. Die Analyse der erhobenen Daten ergab, dass wahrgenommene Verhaltenskontrolle die Gründungsabsicht positiv beeinflusst. Viele Studien in der Literatur unterstützen dieses Ergebnis (vgl. Bahadır 2018; Kalkan 2011; Krueger u.a. 2000; Toklu 2020; Wu / Wu 2018; Yao u.a. 2016; Yeşilay / Yavaş 2017). Wahrgenommene Verhaltenskontrolle bezieht sich darauf, ob eine Person das geplante Verhalten als leicht oder schwer einschätzt (vgl. Ajzen 1991). Eine positive Einstellung zum Unternehmertum der Teilnehmenden kann dazu führen, dass sie auch eine hohe wahrgenommene Verhaltenskontrolle haben. Dinç und Akçakanat (2018: 773) weisen darauf hin, dass Personen, die eine positive Einstellung zu einem bestimmten Verhalten haben, auch erwartet werden, Kontrolle über dieses Verhalten auszuüben. Ekici

und Turan (2017: 212) deuten darauf hin, dass eine hohe wahrgenommene Verhaltenskontrolle darauf hindeutet, dass die Teilnehmenden bereit sind, sich selbst als Unternehmer zu sehen, sich in der Lage fühlen, ein neues Unternehmen zu gründen und über das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten verfügen.

Es wurde festgestellt, dass wahrgenommene Verhaltenskontrolle der schwächste Prädiktor der Gründungsabsicht ist. Dies deutet darauf hin, dass die teilnehmenden Migranten- und Flüchtlingsstudenten zwar eine positive Einstellung zum Unternehmertum und eine starke subjektive Norm haben, sich aber möglicherweise nicht sicher fühlen, ob sie über die notwendigen Ressourcen und Fähigkeiten verfügen, um ein Unternehmen zu gründen. Dabić u.a. (2020: 29) weisen darauf hin, dass Migranten und Flüchtlinge, die Schwierigkeiten mit Sprachkenntnissen und Erfahrungen im Unternehmertum haben, sich möglicherweise nicht sicher fühlen, wenn es um die Gründung eines Unternehmens geht. Der Mangel an finanziellen und sozialen Ressourcen, die für die Gründung eines Unternehmens erforderlich sind, kann auch dazu führen, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle niedrig ist. Andererseits kann die geringe Vorhersagekraft der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle darauf hinweisen, dass Migranten- und Flüchtlingsstudenten trotz dieser Herausforderungen eine Gründungsabsicht haben könnten. Kalkan (2011: 193) weist darauf hin, wenn die wahrgenommenen Verhaltenskontrolle steigt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten ausgeführt wird. Bahadır und Çakmak (2018: 168) betonen, dass die drei oben genannten Komponenten über die „Absicht“ der Person das Verhalten beeinflussen. Die Absicht gilt als der einzige und beste Prädiktor für das Verhalten.

Fazit: Implikationen und Empfehlungen

Die vorliegende Studie untersucht die Zusammenhänge zwischen den Faktoren der Theorie des geplanten Verhaltens - Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle - und den unternehmerischen Absichten von Studierenden mit Migrationshintergrund an Hochschulen in der Türkei. Die Ergebnisse der Korrelationsstudie deuten auf eine positive Beziehung zwischen diesen Faktoren hin. Es wurde festgestellt, dass eine Erhöhung der Faktoren auch die Absichten zur Unternehmensgründung erhöht. Die Einstellung zur Unternehmensgründung wurde als der stärkste Faktor zur Vorhersage von unternehmerischen Absichten identifiziert, während die wahrgenommene Verhaltenskontrolle am wenigsten Einfluss hatte. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass das auf der Theorie des geplanten Verhaltens basierende Modell 79% der Unternehmertumsabsicht erklärt.

Implikationen und Empfehlungen zur Hochschulpolitik für Universitäten: Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie gibt es mehrere Möglichkeiten im Zusammenhang mit Hochschulsystemen und politischen Maßnahmen, die darauf abzielen, die Unterstützung von Migranten- und Flüchtlingsstudenten bei der Entwicklung von unternehmerischen Fähigkeiten zu verbessern. Hier sind einige Vorschläge:

1. *Sprachkenntnisse verbessern:* Da Sprachbarrieren oft ein Hindernis für die Entwicklung von unternehmerischen Fähigkeiten darstellen, sollten Hochschulsysteme Maßnahmen ergreifen, um den Spracherwerb von Migranten- und Flüchtlingsstudenten zu fördern. Dazu könnten Sprachkurse, Sprachtandems oder andere Unterstützungsprogramme angeboten werden.

2. *Sensibilisierungskampagnen:* Hochschulen sollten auf die Bedeutung von Unternehmertum als Karrieremöglichkeit aufmerksam machen und die Vorteile des Unternehmertums für die Gesellschaft hervorheben. Sensibilisierungskampagnen, Workshops und Seminare können dazu beitragen, das Bewusstsein für Unternehmertum bei Migranten- und Flüchtlingsstudenten zu schärfen und ihre Motivation zur Entwicklung von unternehmerischen Fähigkeiten zu erhöhen.

3. *Unternehmertumsausbildung:* Es handelt sich um eine Ausbildung, die darauf abzielt, die Fähigkeiten und Kenntnisse von Personen zu entwickeln, die daran interessiert sind, ein eigenes Unternehmen zu gründen oder in einem Start-up-Unternehmen zu arbeiten. Universitäten können den Studierenden helfen, ihre unternehmerischen Fähigkeiten zu entwickeln, indem sie Programme und Kurse anbieten, die sich auf die Vermittlung von Unternehmergeist konzentrieren. Diese Programme können den Studierenden praktische Fähigkeiten in Themen wie Geschäftsplanung, Finanzmanagement, Marketing und Kundenbeziehungen vermitteln.

4. *Zugang zu Ressourcen verbessern:* Hochschulen sollten sicherstellen, dass Migranten- und Flüchtlingsstudenten Zugang zu Ressourcen haben, die für die Gründung eines Unternehmens erforderlich sind. Dazu gehören finanzielle Ressourcen wie Stipendien, Darlehen oder Mikrokredite sowie physische Ressourcen wie Büros, Labore oder Werkstätten.

5. *Mentoring und Networking:* Hochschulen sollten Migranten- und Flüchtlingsstudenten die Möglichkeit bieten, von erfolgreichen Unternehmern zu lernen und Netzwerke aufzubauen. Mentoring-Programme und Netzwerkveranstaltungen können dazu beitragen, dass Migranten- und Flüchtlingsstudenten Kontakte zu anderen Unternehmern knüpfen und von deren Erfahrungen profitieren können.

6. *Förderung von Zusammenarbeit:* Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung kann dazu beitragen, den Unternehmergeist von Migranten- und Flüchtlingsstudenten zu fördern. Durch die Zusammenarbeit können Migranten- und Flüchtlingsstudenten Zugang zu spezifischem Wissen, Technologie und Erfahrungswerten erhalten und ihre unternehmerischen Fähigkeiten verbessern.

Insgesamt können Hochschulen und politische Entscheidungsträger durch die Umsetzung dieser Empfehlungen dazu beitragen, dass Migranten- und Flüchtlingsstudenten bessere Chancen haben, ihre unternehmerischen Fähigkeiten zu entwickeln und erfolgreich zu sein.

Implikationen und Empfehlungen für zukünftige Forschung: Die vorliegende Studie untersuchte die unternehmerischen Absichten der Studierende mit Migrationshintergrund an Hochschulen unter bestimmten Restriktionen. Zukünftige Studien können die Stichprobe erweitern, um eine größere Vielfalt an Teilnehmern

einzu beziehen und mögliche Unterschiede in den Auswirkungen auf verschiedene Gruppen zu untersuchen. Dazu könnten beispielsweise Studierende ohne Migrationshintergrund oder aus anderen Bildungsinstitutionen einbezogen werden. Zukünftige Studien könnten auch spezifische Restriktionen untersuchen, die einen Einfluss auf unternehmerische Absichten und das Verhalten haben könnten, wie beispielsweise Einschränkungen im Zugang zu Finanzmitteln, rechtlichen Barrieren oder Arbeitsgenehmigungen. Die vorliegende Studie ist eine Querschnittstudie, die nur eine Momentaufnahme der Situation bietet. Zukünftige Studien könnten sich auf eine Längsschnittanalyse konzentrieren, um die langfristigen Auswirkungen auf die Entwicklung von unternehmerischen Absichten bei Studierenden mit Migrationshintergrund zu untersuchen und gezielte Maßnahmen zur Unterstützung dieser Gruppe zu identifizieren.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek** (1985): From intentions to actions: A theory of planned behavior. In Kuhl, Julius/ Beckman, Jürgen (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior*. Heidelberg: Springer, 11-39.
- Ajzen, Icek** (1988): *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: The Dorsey Press.
- Ajzen, Icek** (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 179-211.
- Ajzen, Icek** (2001): Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology* 52, 27-58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>.
- Anderson, James C. / Gerbing, David W.** (1988): Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin* 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>.
- Bahadır, Özlem / Çakmak, Ahmet F.** (2018): Planlı davranış teorisi çerçevesinde girişimcilik niyetini etkileyen faktörlerin belirlenmesi [Determining the factors affecting entrepreneurial intention within the framework of the theory of planned behavior]. *BMIJ* 6(1), 166-192. <https://doi.org/10.15295/bmij.v6i1.227>.
- Bahadır, Özlem / Çakmak, Ahmet F.** (2018): Planlı davranış teorisi çerçevesinde girişimcilik niyetini etkileyen faktörler [Determining the factors affecting entrepreneurial intention within the framework of theory of planned behaviour]. *Business & Management Studies: An International Journal* 6(1), 166-192. <https://doi.org/10.15295/bmij.v6i1.227>.
- Barot, Haresh** (2015): Entrepreneurship - A key to success. *The International Journal of Business and Management* 3(1), 163-165.
- Başol, Oğuz / Dursun, Salih / Aytaç, Serpil** (2011): Kişiliğin girişimcilik niyeti üzerine etkisi: Üniversiteli gençler üzerine bir uygulama [The effect of personality on entrepreneurial intention: An application on university students]. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources* 13(4), 7-22.
- Bird, Barbara** (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review* 13(3), 442-453.
- Bollen, Kenneth A.** (1989): A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research* 17(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>.
- Börü, Deniz** (2006): *Girişimcilik Eğilimi – Marmara Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Yayın No: 733, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın No: 21, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Branchet, Bénédicte / Boissin, Jean-Pierre / Hikkerova, Lubica** (2017): Modeling entrepreneurship intentions: An essay of typology. *Management International* 21(2), 109-122. <https://doi.org/10.7202/1052691ar>.
- Browne, Michael W. / Cudeck, Robert** (1993): Alternative ways of assessing model fit. In Kenneth A. Bollen / J. Scott Long (Hg.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136-162.
- Büyükköztürk, Şener / Çokluk, Ömay / Köklü, Nilgün** (2011): *Sosyal Bilimler için İstatistik [Statistics for Social Sciences]* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Press.
- Büyükköztürk, Şener / Kılıç-Çakmak, Ebru / Akgün, Özcan E. / Karadeniz, Şirin / Demirel, Funda** (2022): *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carree, Martin A. / Thurik, A. Roy** (2010): The impact of entrepreneurship on economic growth. In D. Zoltan J. Acts/ David B. Audretsch (Hg.), *Handbook of Entrepreneurship Research*, Kluwer Academic, 557-594.
- Castles, Stephen / De Haas, Hein / Miller, Mark J.** (2014): *The age of migration: International population movements in the modern world*. London: Palgrave Macmillan Press.
- Çetinkaya-Bozkurt, Özlem** (2014): Planlanmış davranış teorisi çerçevesinde öğrencilerin girişimci olma niyetlerinin incelenmesi [Investigation of students' entrepreneurial intentions within the framework of the theory of planned behavior]. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 3(1), 27-47.
- Claar, Victor V. / Frey, Robert / Szarucki, Marek / TenHaken, Vicki R.** (2012): Hope for the East: Entrepreneurial attitudes of MBA students in two transition economies relative to those in the USA. *International Journal of Business Excellence* 5(3), 220-237. <https://doi.org/10.1504/IJBEX.2012.046640>.
- Croci, Cassidy L.** (2016): Is Entrepreneurship a Discipline? Honors Theses and Capstones. 296. University of New Hampshire Scholar's Repository. <https://scholars.unh.edu/honors/296> (Letzter Zugriff: 01.02.2023).
- Dabić, Marina/ Vlačić, Bozidar/ Paul, Justin/ Dana, Leo-Paul/ Sahasranamam, Sreevas/ Glinka, Beate** (2020): Immigrant entrepreneurship: A review and research agenda. *Journal of Business Research* 113, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.013>.
- Dilek, Serkan / Keskingöz, Hayrettin/ Nergiz, Ebru** (2019). Ekonomi Okuryazarlığının Girişimcilik Niyeti Üzerine Etkisi [The effect of economic literacy on entrepreneurship intention]. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi* 54(1), 89-107. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.02.1059>.
- Dinç, Mehmet / Akçakanat, Tahsin** (2018): Planlanmış davranış teorisi bağlamında girişimcilik niyeti üzerinde Makyavelist kişiliğin etkisi [The impact of Machiavellian personality on entrepreneurship intention in the context of planned behavior theory]. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi* 17(62), 761-780. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.434457>.
- Doanh, Duong Cong / Bernat, Tomasz** (2019): Entrepreneurial self-efficacy and intention among vietnamese students: a meta-analytic path analysis based on the theory of planned behavior. 23rd International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information & Engineering Systems. *Procedia Computer Science* 159(2019), 2447-2460. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.420>.
- Ekici, Ece / Turan, Mehmet** (2017): Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimi: Planlanmış davranışlar teorisi ve girişimcilik eğitiminin rolü [Entrepreneurial inclination of university students: The role of planned behavior theory and entrepreneurship education]. *Çukurova University Journal of the Social Sciences Institute*, 26(1), 201-215.
- Ersoy, Ahmet Yağmur / Saygılı, Metin** (2018). Dış ticaret girişimcilik niyetini planlı davranış teorisi açısından incelemek: Bir vakıf üniversitesinde potansiyel dış ticaret girişimcileri örneği [Examining the foreign trade entrepreneurship intention from the planned behavior theory: An example of potential foreign trade entrepreneurs in a foundation university. In *IV. International Caucasus-Central Asia Foreign Trade and Logistics Congress*, Didim/Aydın, 13-28.
- Eyel, C. Şafak / Kaplan, Burçin / Ünkaya, Gülümser** (2020): The effect of individual values on entrepreneurial tendency in Istanbul. *Economics and Sociology* 13(4), 187-212. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2020/13-4/12>.
- Hair, Joseph F. / Black, William C. / Babin, Barry J. / Anderson, Ralph. E.** (2010): *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Henseler, Jörg / Ringle, Christian M. / Sarstedt, Marko** (2015): A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science* 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>.

- Hu, Li-tze, Bentler, Peter M.** (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Işık, M., / Çiçek, B.** (2020): Planlı davranış teorisi perspektifinden girişimcilik niyeti üzerinde sosyal sermaye öz yeterlilik ve öz saygının rolü [The role of social capital self-efficacy and self-esteem on entrepreneurial intention from the perspective of planned behavior theory]. *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics* 15(1), 185-206.
- Kalkan, A.** (2011): Kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama [The effect of personal attitude, subjective norm, and perceived behavioral control on entrepreneurial intention: An application on university students]. *Süleyman Demirel University Journal of the Institute of Social Sciences* 14(2), 1-14.
- Kirzner, Israel M.** (1973): Competition and entrepreneurship. University of Chicago Press.
- Koca-Ballı, Ayşe İ. / Üstün, Ferda** (2019): The effect of entrepreneurial personality traits on entrepreneurial intention: A study on participants in applied entrepreneurship education. *Business & Management Studies: An International Journal* 7(1), 308-326. <https://doi.org/10.15295/bmij.v7i1.1068>.
- Kocagöz, Elif / Dursun, Yunus** (2010). Algılanan davranışsal kontrol, ajzen'in teorisinde nasıl konumlanır? Alternatif model analizleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 2, 139-152.
- Krueger, Norris F. / Reilly, Michael D. / Carsrud, Alan L.** (2000): Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing* 15(5-6), 411-432.
- Lee, Sang M. / Peterson, Suzanne** (2000): Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness. *Journal of World Business* 35(4), 401-416. [https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(00\)00045-6](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(00)00045-6).
- Lihua, Duan** (2022): An extended model of the theory of planned behavior: An empirical study of entrepreneurial intention and entrepreneurial behavior in college students. *Front. Psychol.* 12, 627818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.627818>.
- Liñán, Francisco / Chen, Yi-Wen** (2009): Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice* 33(3), 593-617.
- Maes, Johan / Leroy, Hannes / Sels, Luc** (2014): Gender differences in entrepreneurial intentions: A TPB multi-group analysis at factor and indicator level. *European Management Journal* 32(5), 784-794. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2014.01.001>.
- Mei, Hu / Zhan, Zehui/ Fong, Patrick S. W./ Liang, Ting/ Ma, Zicheng** (2015): Planned behavior of tourism students' entrepreneurial intentions in China. *Applied Economics* 48(13), 1240-1254. <https://doi.org/10.1080/00036846.2015.1096006>.
- O'brien, Robert M.** (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & quantity* 41(5), 673-690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>.
- Park, Heungsik/ Blenkinsopp, John** (2009): Whistleblowing as planned behavior – A survey of South Korean police officers. *Journal of Business Ethics* 85, 545–556. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9732-y>.
- Pejvak, Oghazi/ Marie-Louise, Jung/ Peighambari, Kaveh/ Tretten, Phillip** (2009): What makes people want to become self-employed? Applying the theory of planned behavior. *Advances in Management* 2(11), 9-18.

- Sabah, Senay** (2016): Entrepreneurial intention: Theory of planned behaviour and the moderation effect of start-up experience. *Entrepreneurship - Practice-Oriented Perspectives*. <https://doi.org/10.5772/65640>.
- Senemoğlu, Nuray** (2009): *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya [Development, learning and teaching: From theory to practice]* (14th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, Cemal** (2013): Kariyer olarak girişimcilik ve girişimcilik niyetini etkileyen faktörlerin içerik analizi ile belirlenmesi [Determination of the factors affecting entrepreneurship as a career and entrepreneurship intention with content analysis]. *Manas Journal of Social Studies* 2(2), 49-60.
- Shane, Scott/ Venkataraman, S.** (2000): The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review* 25(1), 217-226. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>.
- Solesvik, Marina Z./ Westhead, Paul/ Kolvereid, Lars/ Matlay, Harry** (2012): Student intentions to become self-employed: The Ukrainian context. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 19(3), 441-460. <https://doi.org/10.1108/14626001211248403>.
- Souitaris, Vangelis/ Zerbinati, Stefania/ Al-Laham, Andreas** (2007): Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing* 22(4), 566-591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>.
- Tabachnick, Barbara G./ Fidell, Linda S.** (2019): *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tanaka, Jeffrey S./ Huba, G. J.** (1985): A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* 38(2), 197-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00856.x>.
- Thompson, Edmund R.** (2009): Individual entrepreneurial intent: Construct clarification and development of an internationally reliable metric. *Entrepreneurship Theory and Practice* 33(3), 669-694. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.003>.
- Timuroğlu, M. Kürşat/ Akpunar, Esra Nur** (2017): Duygusal zekânın girişimcilik niyeti üzerine etkisi [The effect of emotional intelligence on entrepreneurship intention. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences* 31(4), 875-894.
- Tunga, Yeliz/ Engin, Gizem/ Çağiltay, Kürşat** (2020): Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması [A literature review on problems encountered in the education of Syrian children in Turkey. *İnönü University Journal of Education Faculty* 21(1), 317-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>.
- Tuygun-Toklu, Arzu** (2020): The effect of planned behavior theory, opportunity recognition, and support on entrepreneurship intention of young university students. *Anemon Muş Alparslan University Journal of Social Sciences* 8(3), 753-762.
- UNHCR** (2019): Global Report 2019. https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2019/pdf/GR2019_English_Full_lowres.pdf (Letzter Zugriff: 15.01.2023).
- Walker-Dalhouse, Doris/ Dalhouse, A. Derick** (2009): When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education* 25, 328-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.014>.
- Wu, Sizong/ Wu, Lingfei** (2008): The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 15(4), 752-774. <https://doi.org/10.1108/14626000810917843>.
- Xiao, Jing Jian/ Wu, Jiayun** (2008): Completing debt management plans in credit counseling: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning* 19(2), 27-39. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2226510> (Letzter Zugriff: 15.01.2023).

- Yao, Xiaofang/ Wu, Xiyue/ Long, Dan** (2016): University students' entrepreneurial tendency in China: Effect of students' perceived entrepreneurial environment. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies* 8(1), 60-81. <https://doi.org/10.1108/JEEE-03-2015-0021>.
- Yeşilay, Rüstem Barış/ Yavaş, Volkan** (2017): Öğrencilerin girişimcilik niyetinin planlanmış davranış teorisi çerçevesinde incelenmesi: Sivil havacılık alanında öğrenim gören önlisans öğrencileri üzerine bir araştırma [Examining students] entrepreneurship intention within the framework of the theory of planned behavior: A research on associate degree students studying in the field of civil aviation]. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management* 6(1), 145-172.
- Zampetakis, Loenidas A./ Kafetsios, Konstantinos/ Bouranta, Nancy/ Dewett, Todd/ Moustakis, Vassilis S.** (2009): On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research* 15(6), 595-618. <https://doi.org/10.1108/13552550910995452>.
- Ziya, Olcay** (2012): Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri [Climate refugees in the uncertainty of refugees-migrants]. *Journal of Turkish Bar Association* 99(232-233), 229-240.

Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk *Menschen A1* nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Zehra Ergül Gönay , İstanbul – Ayşe Arslan Çavuşoğlu , Konya



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312825>

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Forschungsarbeit behandelt die Analyse und Bedeutung von Kommunikationsmitteln im Lehrwerk *Menschen A1* im Zusammenhang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Es werden dessen Vokabular, Grammatik, Aussprache, Interaktion, thematische Relevanz, Kohärenz und kommunikative Strategien untersucht. Das Kursbuch erfüllt weitgehend die GeR-Kriterien für Sprechfertigkeiten mit 186 Sprechübungen, die Alltagssituationen abdecken und Grammatik- und Vokabelübungen integrieren. Es gibt jedoch einige Defizite im Kursbuch, wie den Mangel an umfassendem Wortschatz und unzureichende Konzentration auf die Aussprache. Die behandelten Themen sind für die Alltagskommunikation relevant und beinhalten gängige Situationen, denen Lernende auf dem A1-Niveau begegnen werden. Trotz einiger geringfügiger Defizite zielen die mündlichen Übungen auf A1-Niveau effektiv darauf ab, den Lernenden die notwendigen mündlichen Kommunikationsstrategien zu vermitteln. Diese Analyse dient als gründliche Bewertung der Qualität und Eignung des Kursbuchs und kann Lehrern und Lernenden bei der Auswahl geeigneter Materialien für den Sprachunterricht helfen.

Schlüsselwörter: *Lehrwerkanalyse, Sprechfertigkeit, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Lehrmaterial, Übungen.*

Abstract (Englisch)

The Analysis of Speaking Skills in the Coursebook “Menschen A1” According to the Common European Framework of Reference for Languages

The analysis of teaching materials is of great significance as it can aid educators and pedagogues in making the most out of available teaching resources and ensuring that learners receive the best possible education. The analysis of teaching materials involves a thorough evaluation of the structure, content, and pedagogical approaches of a teaching resource. This paper aims to examine the speaking skills of the *Menschen A1* coursebook based on the CEFR criteria. According to the analysis results of the course material regarding the CEFR, the oral exercises at level A1 effectively aim to convey the necessary oral communicative strategies to the learners, despite a few shortcomings. The exercises enable learners to express themselves despite limited language skills.

Keywords: *Coursebook analysis, speaking proficiency, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Teaching material, exercises.*

EXTENDED ABSTRACT

Communication ability is a complex skill that encompasses various competencies, including grammatical, lexical, phonological, or graphical knowledge, understanding of communication strategies, as well as pragmatic and socio-cultural competencies. Foreign language teaching should not only aim to acquire language proficiency but also to promote intercultural competencies and the development of linguistic flexibility and creativity. To achieve these goals, teachers should tailor their teaching to the individual needs and abilities of their students. This can be achieved by using various teaching methods and materials, as well as coursebooks that consider different learning styles. Successful teaching of communication skills in foreign language instruction thus depends on the ability of teachers to support and encourage their students on multiple levels.

Modern teaching and learning resources can be considered a crucial element of the education system. They not only facilitate the process of teaching and learning a foreign language with students, but also provide genuine support for teachers. As language coursebooks are currently designed according to the six basic language proficiency levels set by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), it was deemed appropriate in this study to conduct an analysis of the “Menschen A1” coursebook in relation to the CEFR.

The focus of the present analysis is on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which serves as an evaluation basis for language learning materials. Specifically, the following criteria, which are in line with the requirements of the CEFR, are examined: vocabulary, grammar, pronunciation, interaction, thematic relevance, coherence and cohesion, as well as communicative strategies. The aim is to investigate whether the presented coursebook assists learners in acquiring and applying basic language skills and competencies for everyday situations and simple communication, based on these criteria. In this way, a thorough assessment of the quality and suitability of the coursebook is intended to support teachers and learners in selecting appropriate materials for language instruction.

Based on the analysis, it can be concluded that the coursebook “Menschen A1” is largely adequate in terms of meeting the GeR criteria for speaking proficiency. A total of 186 speaking exercises were found in the 192 pages of the coursebook, which require both guided and free speaking. It should be noted that these speaking tasks not only cover interactions in everyday situations in the target language country, but also include grammar and vocabulary exercises. Additionally, there are speaking tasks that pursue multiple objectives simultaneously. The grammar and vocabulary workload in the speaking exercises meets the GeR criteria. Although some grammar topics may be addressed later, the delivery of the grammar content through the speaking exercises is effective and skillful, thanks to the short and concise grammar info boxes on the pages. The vocabulary is represented by a compact picture lexicon, which is not comprehensive enough for the learners.

With regard to pronunciation, the coursebook “Menschen A1” mainly provides speaking exercises on the Module Plus pages, although apart from three tasks that are divided into different lessons, they are not explicitly labeled as such. Although the Module Plus pages revisit the content of the module, the song lyrics might be considered less important by teachers and students than the actual lessons, which could result in them being skipped due to time constraints of the curriculum. The song lyrics conclude the optional “unit” on the Module Plus pages and are insufficient on their own for learning correct phonetics. The workbook would need to be integrated into the lesson units to learn correct pronunciation.

In the context of speaking exercises for German as a foreign language (DAF), it is crucial that the exercises are thematically relevant and provide learners with the opportunity to talk about familiar topics on various levels. The coursebook “Menschen A1” for German as a foreign language covers a range of topics including greetings, well-being, personal information, professions, shopping, family, furniture, objects, products, leisure, compliments, office and technology, making plans, inviting people home, traveling, transportation, daily routines, past events, celebrations, describing directions, housing, city life, appointments, plans and wishes, health and illness, appearance and character, household chores, rules,

clothing, weather, and holidays and festivities. These topics are relevant for everyday communication and include common situations that learners will experience at the A1 level.

The results of the course material analysis with respect to the CEFR confirm that the oral exercises at the A1 level effectively aim to convey the necessary oral communicative strategies to learners, despite some minor deficiencies. The exercises facilitate learners in expressing themselves despite limited language skills.

Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache wird von Tag zu Tag wichtiger. Die Beherrschung einer Fremdsprache umfasst Lese- Hör- Schreib- und Sprechfertigkeiten. Der Prozess des Erwerbs dieser Fähigkeiten kann als Sprachenlernen bezeichnet werden. Laut Gömleksiz und Elaldı (2011) ist das Erlernen einer Fremdsprache unter den heutigen Bedingungen zu einer Notwendigkeit geworden. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit, einer der grundlegenden Sprachfertigkeiten, gehört zu den vernachlässigten Themen im Sprachunterricht. Die Folgen der Vernachlässigung dieser Fähigkeit zeigen sich auf allen Bildungsebenen, von der Grundschule bis zur Hochschulbildung. Sprechen ist einer der wichtigsten Indikatoren für die vollständige Beherrschung einer Sprache. Diese Fähigkeit spielt auch eine entscheidende Rolle für den Erfolg von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie bereits ein gewisses Sprachniveau erreicht. Zu Beginn der Schulzeit sollte das Sprechen zusammen mit anderen Sprachfertigkeiten geplant und programmiert behandelt werden (Doğan 2014: 32).

In den 1980er Jahren setzte sich ein kommunikativ ausgerichteter Sprachunterricht durch, der die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden in den Vordergrund stellte. Seitdem wird die Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht als eines der wichtigsten Ziele betrachtet, da sie den Lernenden ermöglicht, sich effektiv in der Zielsprache auszudrücken und mit anderen Menschen zu kommunizieren. Inzwischen wird die Sprechfertigkeit als eine der grundlegenden Sprachfertigkeiten betrachtet, die in der Lage sind, die anderen Sprachfertigkeiten wie Hören, Lesen und Schreiben zu unterstützen und zu verbessern. Der Schwerpunkt auf der Sprechfertigkeit ist besonders wichtig für Lernende, die in eine Umgebung eintauchen möchten, in der die Zielsprache gesprochen wird, um zu kommunizieren und interagieren zu können.

Die Kommunikationsfähigkeit ist eine komplexe Fähigkeit, die verschiedene Kompetenzen umfasst, darunter grammatische, lexikalische, phonologische bzw. graphische Kenntnisse, Wissen um Kommunikationsstrategien sowie pragmatische und sozio-kulturelle Kompetenzen. Der Unterricht in einer Fremdsprache sollte nicht nur auf den Erwerb von Sprachkenntnissen, sondern auch auf die Förderung von interkulturellen Kompetenzen und die Entwicklung von sprachlicher Flexibilität und Kreativität abzielen.

Um diese Ziele zu erreichen, sollten Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler abstimmen. Dies kann durch den Einsatz unterschiedlicher Lehrmethoden und Materialien sowie Lehrwerke erreicht werden, die verschiedene Lernstile berücksichtigen. Eine erfolgreiche Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht hängt also von der Fähigkeit der Lehrkräfte ab, ihre Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen zu unterstützen und zu fördern.

Moderne Lehr- und Lernressourcen können als entscheidendes Element des Bildungssystems angesehen werden. Sie erleichtern nicht nur den Prozess des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache mit den Schülern, sondern bieten auch den Lehrern echte Unterstützung. Barkowski und Krumm (2010) betonen, dass Unterrichtsmaterialien

zentrale Medien im Unterrichtsprozess sind und auch den Inhalt, die methodische Herangehensweise und den Fortschritt steuern können. Darüber hinaus haben Lehrmaterialien wie Lehrbücher vielfältige Funktionen und können nicht nur in traditionellen Unterrichtsumgebungen, sondern auch als Selbstlernmaterialien für den Fernunterricht oder als unterstützende Lernhilfen in einem Kurs verwendet werden (Çakır 2017: 275-299). Dies kann durch den Einsatz einer Vielzahl von Lehrmethoden und Lehrwerken erreicht werden, die die unterschiedlichen Lernstile der Schüler berücksichtigen (Richards / Rodgers 2001: 32).

Krumm (1994) untersuchte in seiner Studie die Sprache, die in einem effektiven Lehrbuch verwendet wird und analysierte die Sprechkompetenz im fremdsprachlichen Deutschunterricht und suchte nach Antworten auf einige der folgenden Fragen bei der Bestimmung der Elemente, die in der Sprachkompetenz vorhanden sein sollten:

- Ist die Standardsprache des Lehrbuchs angemessen?
- Enthält das Lehrbuch Beispiele für Sprachenvielfalt, wie Straßensprache, Umgangssprache oder Jugendsprache?
- Ist die Sprache der Situation angemessen und gibt es einen Kontext?
- Sind wichtige Reden in den Dialogen enthalten?

Diese Fragen zielen darauf ab, die Angemessenheit und Wirksamkeit des Sprachunterrichts und der Materialien zu beurteilen, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Sie behandeln Themen wie Sprachvariation, sprachlichen Kontext und situationsbedingte Angemessenheit. Durch die Berücksichtigung dieser Fragen können Sprachlehrer Sprachlehrpläne besser gestalten, die den Bedürfnissen und Interessen ihrer Schüler entsprechen.

Eines der bekanntesten Kriterien bei der Lehrwerkanalyse ist das Mannheimer Gutachten. Es ist einer der umfangreichsten Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Die Kriterien gliedern sich in die Bereiche Didaktik, Sprachwissenschaft und Themenplanung (Deutschlandkunde). Zu beachten ist, dass dieser Kriterienkatalog keine bestimmte Lehrmethode bevorzugt, sondern Lehrbücher nach Zielgruppenrelevanz, Transparenz und konsensorientierten Grundsätzen im Bereich des Deutschunterrichts für Lernende mit Migrationshintergrund bewertet (Engel 1981: 17).

Die anderen bekannten Kriterienkataloge sind *Das Reutlinger Raster* und *Das Bielefelder Raster*. Sie sind zwei Kataloge, die im Jahr 1986 veröffentlicht wurden und der Bewertung von Lehrwerken und Lehrbüchern dienen (Martina 2019). Das Reutlinger Raster umfasst neun Kategorien, die bei der Bewertung von Lehrwerken berücksichtigt werden sollen. Diese Kategorien sind bibliographische Angaben, Ziele und Inhalte, Lehrverfahren, Adressaten, Gestaltung, Text, Aufgaben und Text mit Bildern. Bei der Bewertung des Lehrwerks können verschiedene Antwortmöglichkeiten gewählt werden, darunter offene Fragen, vorbereitete Antworten, Ja/Nein-Antworten, die Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen sowie die Bewertung auf einer Skala von 1 bis 4 (Borck 2001: 42).

Im Gegensatz zum Reutlinger Raster ist das Bielefelder Raster theoretischer und wissenschaftlicher ausgerichtet. Es umfasst fünf Dimensionen, die bei der Bewertung von Lehrwerken und Lehrbüchern berücksichtigt werden sollen. Diese Dimensionen sind Wissen, Design, fachwissenschaftliche Inhalte, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft (Borck 2001: 42).

Ein weiterer bekannter Kriterienkatalog bei der Lehrwerkanalyse ist der Stockholmer Kriterienkatalog. Er enthält eine Reihe von Kriterien, die in verschiedene Bereiche sowie Didaktik, Linguistik, Themenplanung, Medien, und ergänzende Materialien unterteilt sind, um die Qualität von DaF-Lehrwerken zu beurteilen (Krumm 1994: 101; Kast / Neuner 1994:100-105).

Funk (1999) hat seine Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse veröffentlicht, in denen er sich mit der Analyse und Bewertung von Lehrwerken auseinandersetzt. Nach elf Jahren hat er seinen Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in zwölf Qualitätsbereichen herausgegeben. Diese Qualitätsbereiche umfassen die mediale Ausstattung und Konzeption des Lehrwerks, die curriculare Kalibrierung in Bezug auf die Ziele des Unterrichts, die Passung des Lehrwerks in Bezug auf die eigene Institution, die fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf Fertigkeiten, die Konzeption von Übungen und Aufgaben, die Berücksichtigung von Grammatik und Phonetik, den Wortschatz, die Inhalte und die Landeskunde sowie die Evaluation des Lehrwerks (Funk 2004).

2001 veröffentlichte der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) mit dem Ziel, die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern und durch die Beschreibung allgemeingültiger Lernziele eine Vergleichbarkeit der Sprachkompetenz zu erreichen. Dieser Rahmen sollte als Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Unterrichtsmaterialien dienen, um eine Vereinheitlichung zwischen den Ländern zu erreichen und die Zusammenarbeit und Mobilität zu stärken (Europarat 2001: 14). Auch die GER-Kriterien weisen Parallelen zu den Kriterien von vorigen Kriterienkatalogen auf. Aber GER ist ein international anerkanntes Standardwerk zur Beschreibung von Sprachkenntnissen.

Natürlich gibt es keinen universellen Kriterienkatalog, der auf alle Lehrwerke und alle Unterrichtssituationen gleichermaßen angewendet werden kann. Jedes Lehrwerk muss in Bezug auf seine Eignung für eine bestimmte Zielgruppe, ein bestimmtes Unterrichtsetting und bestimmte Lernziele individuell bewertet werden. Eine positive Bewertung eines Lehrwerks nach bestimmten Kriterien bedeutet nicht automatisch, dass das Lehrwerk für alle Schüler, Lehrer und Kurse gleichermaßen geeignet ist. Es ist wichtig, bei der Auswahl von Lehrwerken auch andere Faktoren wie die Erfahrung des Lehrers, die Bedürfnisse der Schüler und die spezifischen Anforderungen des Unterrichts zu berücksichtigen. Das Lehrwerk muss im Unterricht getestet und evaluiert werden, um sicherzustellen, dass es tatsächlich den Bedürfnissen der Schüler und des Lehrers entspricht und die gewünschten Lernziele erreicht werden können.

Da Lehrwerke derzeit entsprechend der von GER festgelegten sechs grundlegenden Sprachniveaus erstellt werden, wurde beschlossen, dass eine Analyse des vorliegenden Lehrwerks *Menschen A1* im Hinblick auf GER angemessen ist.

Problemstellung

Das Lehrwerk *Menschen* wird seit einigen Jahren in den Vorbereitungsklassen an der Türkisch Deutschen Universität in den Stufen A1 und A2 als Lehrbuch eingesetzt. Es wurde beobachtet, dass Studienvorbereitende an der *Türkisch-Deutschen Universität* auf Schwierigkeiten bei der Entwicklung ihrer Sprechfähigkeiten stoßen. Mit dem Einsatz des Lehrbuchs *Menschen A1* hat sich es als wirksam erwiesen, um dieses Problem anzugehen und die Entwicklung der Sprechfertigkeit zu unterstützen. Daher wird dieses Buch mit Fokus auf seine Ansätze, Sprechfähigkeiten zu vermitteln, analysiert, und die Ergebnisse dieser Analyse werden verwendet, um seine Wirksamkeit bei der Verbesserung der Sprechfertigkeit zu bewerten.

Ziel und Wichtigkeit der Forschungsarbeit

Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, ob das Lehrwerk *Menschen A1* erfolgreich im Hinblick der Entwicklung in der Sprechfertigkeit nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ist.

Für die Lehrwerkanalyse wurde das Lehrbuch *Menschen A1* ausgewählt, da es derzeit sowohl im Präsenz- als auch im Online-Unterricht eingesetzt wird. Darüber hinaus ist das Lehrwerk neu und modern, da es 2012 veröffentlicht wurde und regelmäßig online aktualisiert wird.

Methode

Forschungsmodell

Im Rahmen einer qualitativen Vorgehensweise erfolgte die Datenerhebung durch das methodische Verfahren der Dokumentenanalyse. Dieses Forschungsdesign zielt darauf ab, unter zuvor definierten Gesichtspunkten „bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 1988: 82; zitiert nach Mühlich 2008). Die Dokumentenanalyse erfordert oft einen speziellen analytischen Ansatz, der als Inhaltsanalyse bezeichnet wird (Marshall / Rossman 1999). Diese Methode ermöglicht eine indirekte Untersuchung des menschlichen Verhaltens, indem der Inhalt verschiedenster Kommunikationsformen wie Bücher, Zeitungen, Kochbücher, Lieder, politische Reden, Anzeigen oder Bilder analysiert wird. Auf diese Weise können oft die bewussten und unbewussten Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Vorstellungen einer Person oder Gruppe offengelegt werden (Fraenkel / Wallen 2009).

Vorgehensweise bei der Analyse des Lehrwerks *Menschen A1*

In der vorliegenden Analyse liegt der Fokus auf dem GER welcher als Bewertungsgrundlage für Sprachlernmaterialien fungiert. Insbesondere werden folgende Kriterien betrachtet, welche im Einklang mit den Anforderungen des GER stehen: Vokabular, Grammatik, Aussprache, Interaktion, thematische Relevanz, Kohärenz und Kohäsion sowie kommunikative Strategien. Ziel ist es, anhand dieser Kriterien zu untersuchen, ob das vorliegende Lehrwerk den Lernenden dabei unterstützt, grundlegende sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen für alltägliche Situationen und einfache Kommunikation zu erwerben und anzuwenden. Auf diese Weise soll eine fundierte Bewertung der Qualität und Eignung des Lehrwerks ermöglicht werden, um Lehrenden und Lernenden bei der Auswahl geeigneter Materialien für den Sprachunterricht zu unterstützen.

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wird das Lehrwerk *Menschen A1* anhand eines selbst erstellten Rasters, welches auf dem GER basiert, untersucht. Das Raster beinhaltet folgende Kriterien:

Vokabular

Die Übung beinhaltet ein grundlegendes Vokabular, das für alltägliche Situationen und einfache Kommunikation relevant ist.

Die Übung fördert das Erlernen gängiger Ausdrücke und Redewendungen, die in alltäglichen Situationen verwendet werden.

Grammatik

Die Übung übt einfache grammatische Strukturen (z.B. Präsens, Artikel, einfache Präpositionen).

Die Übung ermöglicht das Üben von einfachen Sätzen und Fragen.

Aussprache

Die Übung zielt darauf ab, die Aussprache der Lernenden zu verbessern, indem sie die richtige Betonung und Intonation fördert.

Interaktion

Die Übung beinhaltet das Stellen und Beantworten einfacher Fragen.

Die Übung ermöglicht den Austausch einfacher Informationen und das Bitten um Klärung.

Die Übung fördert das Verstehen und Geben einfacher Anweisungen und Wegbeschreibungen.

Thematische Relevanz

Die Übung behandelt vertraute Themen wie Familie, Hobbys, Arbeit oder Schule.

Die Übung hilft den Lernenden, grundlegende Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Einkaufen oder Unterkunft auszudrücken.

Kohärenz und Kohäsion

Die Übung ermöglicht das Üben der Verbindung von Sätzen und Ideen mit Hilfe einfacher Konnektoren wie *und* oder *aber*.

Die Übung fördert das Sprechen in einer einfachen, linearen Struktur.

Kommunikative Strategien

Die Übung übt einfache Strategien, um fehlendes Vokabular oder Grammatikkenntnisse auszugleichen (z.B. Umschreiben, Gestik, Pausen).

Die Übung ermutigt die Lernenden, sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse auszudrücken.

Begrenzung der Forschung

Diese vorliegende Forschung beschränkt sich auf die Analyse der Sprachfertigkeiten des Lehrbuchs *Menschen A1*. Das Arbeitsbuch und das Lehrerhandbuch werden aus dieser Studie ausgelassen, da das Curriculum der Türkisch Deutschen Universität für den Einsatz des Kursbuches genauere Angaben der Lehrenden darstellt. Ob Lehrkräfte das Arbeitsbuch und/oder das Lehrerhandbuch verwenden, entscheiden Lehrende nach ihrem Ermessen.

Befunde

Gemäß den Kriterien, die auf dem GER basieren und zuvor aufgelistet wurden, wurde eine Analyse des Lehrwerks *Menschen A1* durchgeführt.

Bevor man die Befunde einzeln erläutert, sollte die vorliegende Tabelle den Unterschied zwischen Aufgaben und Übungen nochmals kurzgefasst darstellen:

Übungen	Aufgaben
Ziel: korrekte Sprachverwendung; sprachbezogen	Ziel: Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe; mitteilungsbezogen
vom Lehrer erstellt	im Unterrichtsprozess entstanden
ein vorgeplanter Lösungsweg, <i>eine</i> richtige Lösung: fordert und fördert Orientierung an der (sprachlichen) Norm	Lösungswege müssen von den Lernern gefunden werden: mehrere Lösungen möglich: fordern und fördern Autonomie
orientieren den Einzelnen auf die Übungsvorlage	fordern und fördern Kooperation mit anderen
haben dienende Funktion: Erleichterung der Lösung von Aufgaben	sind dem Übungsgeschehen übergeordnet: erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein
tendenziell: 'Geschlossenheit'	tendenziell: 'Offenheit'

(Huneke/Steinig 2010: 221)

Tabelle 1¹: Unterschied zwischen Aufgabe und Übung

Die Befunde lauten wie folgt:

Vokabular

Als Wortfeld sind folgende Themen im Kursbuch Menschen A1 vorhanden: *Länder, Alphabet, Berufe, Familienstand, Zahlen 1-1000000, Familie, Sprachen, Möbel, Adjektive, Farbe, Dinge, Materialien, Formen, Büro, Computer, Freizeitaktivitäten, Tageszeiten, Wochentage, Uhrzeiten, Lebensmittel und Speisen, Verkehrsmittel, Reisen, Alltagsaktivitäten, Jahreszeiten, Monate, Institutionen und Plätze in der Stadt, Wohnungen und Häuser, Einrichtungen und Orte in der Stadt, im Hotel, Pläne und Wünsche, Körperteile, Aussehen, Charakter, Aktivitäten im Haushalt, Regeln in Verkehr und Umwelt, Kleidung, Wetter, Himmelsrichtungen und Feste.*

In der ersten Lektion des Lehrbuchs werden insgesamt neun Aufgaben vorgestellt, die dazu beitragen sollen, dass der Lernende in die Sprechpraxis einsteigt. Sechs dieser Aufgaben (Aufgaben 1a, 1b und 1c auf Seite 11 sowie Aufgaben 9a, 9b und 11 auf Seite 14) erfüllen die Kriterien des Vokabular-Aspekts angemessen. Die verbleibenden drei Aufgaben (Aufgaben 6b, 6d und 8 auf Seite 13) sind teilweise relevant. Zum Beispiel erfüllt Aufgabe 6b auf Seite 13, die auf den Teil der Aktionsseiten (Seite 139) verweist, eigentlich die genannten Kriterien, doch die Verwendung der Wörter *formell* und

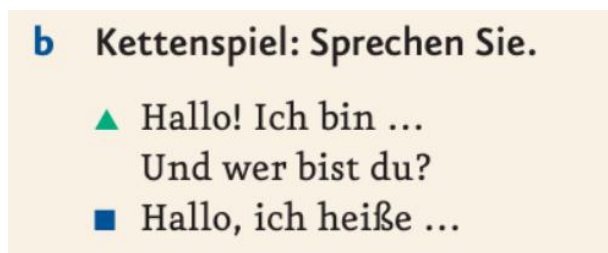
¹ zitiert nach: Kateřina, Edrová (2015)

informell in der Aufgabenbeschreibung erfordert ein höheres Sprachniveau. Gleiches gilt für Aufgabe 8, die ebenfalls auf die Aktionsseite (S. 138) des Lehrbuchs verweist und in der das Wort *Befinden* in der Aufgabenstellung vorkommt.

In der zweiten Lektion werden insgesamt neun Sprechaufgaben vorgestellt (Aufgabe 1a auf Seite 15 und Aufgaben 2c, 2d, 3c, 3d, 4a, 4b, 5b und 6 auf Seite 16 und 17), die den Lernenden dazu bringen sollen, zu sprechen. Alle diese Aufgaben enthalten grundlegende Wörter, die für eine einfache Alltagskommunikation im Zielsprachenland relevant sind. In der dritten Lektion gibt es acht Sprechaufgaben (Aufgaben 3b, 4b und 5b auf Seite 20, Aufgaben 6b, 7 und 8 auf Seite 21 sowie Aufgaben 9b und 9c auf Seite 22), die den Anforderungen des GER entsprechen. Diese Übungen unterstützen beim Erwerb häufig verwendeter Ausdrücke und Redewendungen, die in alltäglichen Situationen benötigt werden.

Im Gegensatz zu den Lektionen enthält der Teil Modul 1 Plus des Kursbuchs *Menschen A1* nur eine mündliche Aufgabe (Aufgabe 2b auf Seite 25), die auch den Anforderungen der Kriterien entspricht. Es gibt keine Redemittel, die den Lernenden nicht zuvor vermittelt wurden. In diesem Modul sind insgesamt 27 angemessene Sprechübungsaufgaben vorhanden.

Die folgende Übung ist ein Beispiel für den Sprechanlass, wobei nur mit einer vorgegebenen Struktur ein einfacher Ausdruck, der alltagsrelevant ist.



b Kettenspiel: Sprechen Sie.

- ▲ Hallo! Ich bin ...
Und wer bist du?
- Hallo, ich heiße ...
- Hallo, ich heiße ...

Abbildung 1²: Beispiel für Sprechaufgabe nach dem Kriterium Vokabular

Grammatik

In diesem Abschnitt werden die mündlichen Aufgaben beschrieben und analysiert, in denen einfache Grammatikstrukturen geübt werden, um das Bilden von einfachen Sätzen und Fragen zu ermöglichen. Für Lernende des Deutschen als Fremdsprache auf dem Niveau A1 sind komplexe Grammatikstrukturen nicht relevant, da ihr Ziel darin besteht, sich im Alltag einfach verständigen zu können. Gemäß den Skalen des GER genügt es, einfache Fragen stellen und auf auswendig gelernte Satzmuster antworten zu können, um kommunizieren zu können.

In Lektion 1 des Kursbuchs *Menschen A1* werden dem Lernenden mittels Sprechaufgaben die Grundlagen der Grammatik vermittelt. Eine dieser Aufgaben ist Aufgabe 6 auf Seite 13, welche als erste Übung eine Grammatikübung anbietet, in der

² Menschen A1, Kursbuch S. 11 Aufgabe 1b.

das Verb konjugiert werden muss. Dies wird durch ein vorgegebenes Konjugationsschema in einem Kasten am Rand erleichtert. Anschließend folgt die Sprechaufgabe 6b, welche eine Gruppenarbeit darstellt und auf der Aktionsseite (S. 139) näher beschrieben wird. Vier Lernende sollen dabei die neu erlernten Verben konjugieren und gleichzeitig zwischen formeller und informeller Anrede unterscheiden können. Die Dialoge, welche die Lernenden gegenseitig wiedergeben sollen, sind durch ein Muster vorgegeben, um die korrekte mündliche Wiedergabe der Grammatikstruktur zu erleichtern. Diese Aufgabe erfüllt die Anforderungen des Kriterienrasters. Ein weiteres Beispiel, Aufgabe 8 in Lektion 1, ist ebenfalls auf der Aktionsseite 139 zu finden. Im Gegensatz zu Aufgabe 6 handelt es sich hierbei um eine Partnerübung, in der das Grammatikthema W-Fragen behandelt wird. Obwohl es nur um „das Befinden“ geht, wird in der Übung die Grammatikstruktur durch das vorgegebene Schema der W-Fragen und den passenden Antworten geübt.

Gemäß den Richtlinien des GER sollte eine kommunikative Aufgabe einfache Grammatikstrukturen wie etwa Präpositionen enthalten. In Lektion 11 des Kursbuchs Menschen A1, die insgesamt sechs Sprechübungen beinhaltet, findet sich auf Seite 65 die Aufgabe 6b mit dem Titel „Wer hat was wann getan?“. Auf der Aktionsseite (S. 158) ist diese detailliert für die Bearbeitung durch die Lernenden beschrieben. Es handelt sich um ein Bingo-Spiel, das in kleinen Gruppen gespielt werden kann. Das Bingo-Feld enthält waagrecht in den ersten Zeilen Zeitangaben wie *gestern*, *letzten Freitag*, *letzten Samstag*, *letzten Sonntag* und *letzte Woche*. Die anderen Felder sind mit Aktivitäten beschrieben, so dass die Lerner ihren Partnern eine Frage stellen können, indem sie das Grammatikthema Perfekt verwenden, das zuvor in der Lektion behandelt wurde. Dabei ist zu betonen, dass in dieser Lektion das Grammatikthema *Perfekt mit haben* vermittelt wird.

Die zwölfte Lektion (S. 67-70) beinhaltet insgesamt acht Sprechübungen, von denen vier Aufgaben beinhalten, die nach den Bewertungskriterien für Grammatik in kommunikativen Übungen nach GER ausgerichtet sind. Diese Übungen dienen dem Einüben und Festigen der Grammatikstruktur „Perfekt mit sein“. Aufgabe 5 (S. 69) ist so konzipiert, dass die Lernenden gemeinsam mit ihren Partnern auf den entsprechenden Aktionsseiten nachschlagen und das erlernte Grammatikpensum in der Sprechpraxis durch das Stellen und Beantworten von Fragen einsetzen müssen. Diese Aufgabe ist für die A1-Stufe verständlich und einfach gestaltet. In dieser Übung wird nicht nur das Thema „Perfekt“ geübt, sondern auch das Grammatikthema der „temporalen Präposition: im“.

In Lektion 15 geht es um eine Aufgabe, bei der die Lernenden das bisher erworbene Grammatikwissen mit Hilfe ihres Partners anwenden und dabei in der angegebenen Aktionsseite (S. 163/167) des Kursbuchs arbeiten sollen. Ziel ist es, das Dativ-Personalpronomen korrekt in einem Sprechanlass einzusetzen. Diese Aufgabe ist gemäß der GER-Kriterien angemessen, da diese Grammatikstruktur für die Bewältigung einfacher Alltagssituationen in der Zielsprache notwendig ist. Insbesondere beim Verfassen und Verstehen von klaren und einfachen Sätzen ist die Beherrschung von Grammatikthemen für die Lernenden unerlässlich. Insgesamt umfasst die Lektion 15 fünf

Sprechaufgaben, von denen drei spezifische Sprechanlässe sind, in denen das Grammatikthema geübt werden soll.

Aussprache

In diesem Abschnitt soll eine Analyse der mündlichen Aufgaben vorgenommen werden, die darauf abzielen, die korrekte Betonung und Intonation zu fördern und somit die Aussprache der Lernenden zu verbessern. Es zeigt sich, dass das DaF-Lehrwerk Menschen A1 Kursbuch insgesamt elf Sprechanlässe bietet, in denen die Aussprache vermittelt wird. Davon sind sieben Aufgaben in den Ausklang-Seiten des Modul Plus Bereichs enthalten. In jedem Modul Plus Teil gibt es jeweils eine Aussprache-Sprech-Übung, die dem gleichen Verfahren wie in jeder Ausklang-Seite folgt, mit Ausnahme des Modul 1 Plus (S. 23-26). Auf der Ausklang-Seite wird ein Lied präsentiert und die Lernenden werden aufgefordert, beim zweiten Hören des Liedes mitzusingen (siehe folgendes Beispiel). Diese Übungen basieren auf dem Nachsingen eines Liedes. Allerdings kann es in einem Lied vorkommen, dass die Intention und die richtige Betonung nicht den alltäglichen Situationen der Zielsprache entsprechen. Daher sind diese Aufgaben nur teilweise angemessen.

Die anderen vier Aufgaben, die den Anforderungen zur Ausspracheförderung in den Sprechakten gemäß GER entsprechen, befinden sich in den Lektionen. In Lektion 1 wird in Aufgabe 9a (S. 14) das Alphabet vermittelt, bei der die Lernenden zuhören und die Aussprache der einzelnen Buchstaben nachsprechen müssen. Diese Sprechübungsaufgabe ist entscheidend für die korrekte Betonung jedes Buchstabens. In derselben Lektion trägt auch Aufgabe 9b (S. 14) zur richtigen Aussprache bei, indem die Lernenden das in Aufgabe 9a Gelernte anwenden und ihren eigenen Namen diktieren müssen, um die korrekte Aussprache zu festigen.

Die letzte Sprechsituation, welche auch die richtige Betonung des Gesprochenen mit einbezieht, findet sich in Lektion 22. Auf Seite 126 des Lehrwerks Menschen A1 Kursbuch entspricht die Aufgabe 8 den Richtlinien, die für die Aussprache in Sprechübungen nach GER angelegt wurden. Die Lernenden wiederholen das Gehörte von der Hördatei und üben somit die authentische Betonung und Intonation der Zielsprache Deutsch.

Interaktion

Die vorliegende Analyse behandelt den Aspekt der Interaktion in den Sprechaufgaben des Kursbuchs Menschen A1. Das analytische Vorgehen stützt sich auf drei Punkte:

- Die Übung beinhaltet das Stellen und Beantworten einfacher Fragen,
- Die Übung ermöglicht den Austausch einfacher Informationen und das Bitten um Klärung,

- Die Übung fördert das Verstehen und Erteilung einfacher Anweisungen und Wegbeschreibungen

Insgesamt enthält das Kursbuch *Menschen A1* 186 kommunikative Aufgaben und Übungen, die den Lernenden zum Sprechen anregen. Alle diese Aufgaben sind Sprechanlässe, die den Voraussetzungen der Interaktion in kommunikativen Sprechaufgaben gemäß den Beschreibungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entsprechen.

In Lektion 8 finden sich sieben Sprechübungen. Eine davon ist Aufgabe 6c (S. 49: Verabreden Sie sich im Chat. Schreiben Sie zu zweit einen Chat. Ergänzen Sie auch Ihren Profilenames), die als Partnerarbeit auf der Aktionsseite (S. 153) zu erarbeiten ist. Diese Übung enthält eine unkomplizierte Anweisung, die die Lernenden leicht umsetzen können. Sie erfüllt alle Aspekte der Interaktion, indem sie die Lernenden dazu anregt, Fragen zu stellen und zu beantworten sowie einfache Informationen auszutauschen.

Die vorliegende Aufgabe in Lektion 15 (S. 91 Aufgabe 1a: Was war denn das jetzt? Sehen Sie das Foto an und hören Sie. Wer sind die Personen? Wo sind sie? Was ist das Problem? Erzählen Sie.) eignet sich für Lernende auf dem A1 Niveau. Diese sollten in der Lage sein, grundlegende Fragen zu verstehen und zu beantworten, die sich auf vertraute Themen beziehen, wie z.B. Beschreibungen von Personen, Orten oder alltäglichen Situationen. Die Aufforderungen in der Übung sind einfach und leicht verständlich und erfordern keine komplexen grammatikalischen Strukturen oder ein umfangreiches Vokabular, sodass die Lernenden keine Schwierigkeiten während der Interaktion erleben.

Die Aufgabe 5b in Lektion 18 (S. 101: Es geht Ihnen nicht gut. Was machen Sie? Erzählen Sie. Hilfe finden Sie auch im Bildlexikon.) ist ebenfalls ein passendes Beispiel hinsichtlich der drei Aspekte zum Austausch der Kommunikation. Diese Lektion enthält insgesamt sechs Sprechaufgaben. Die Aufforderung in Aufgabe 5b ist sehr einfach formuliert und kann entweder im Plenum besprochen oder als Partner/Gruppenarbeit bearbeitet werden. Der Hinweis auf den Wortschatz hilft den Lernenden beim Lösen der Aufgabe, was erneut zeigt, dass diese Übung dem Niveau A1 angemessen ist. Die Interaktion kann durch die Beispielsätze in der Aufgabe sehr einfach durchgeführt werden und auch Unverständliches kann zwischen den Lernenden in der Zielsprache gefragt und beantwortet werden.

Thematische Relevanz

Im Kontext von Sprechübungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DAF) ist es von großer Bedeutung, dass die Übungen thematisch relevant sind und den Lernenden die Möglichkeit bieten, über vertraute Themen auf verschiedenen Ebenen zu sprechen. Das Kursbuch *Menschen A1* für Deutsch als Fremdsprache beinhaltet verschiedene Themen, darunter Begrüßung, Befinden, Angaben zur Person, Berufe, Einkaufen, Familie, Möbel, Gegenstände, Produkte, Freizeit, Komplimente, Büro & Technik, Verabredungen, Einladung zu Hause, Reisen, Verkehrsmittel, Tagesablauf, Vergangenes, Feste, Wege

Beschreiben, Wohnen, In der Stadt, Termine, Pläne und Wünsche, Gesundheit und Krankheit, Aussehen und Charakter, Im Haushalt, Regeln, Kleidung, Wetter, Feste und Feiern. Diese Themen sind von Relevanz für die alltägliche Kommunikation und umfassen häufige Situationen, die Lernende auf dem A1-Niveau erleben werden.

Die genannten Themen werden in unterschiedlichen Übungen und Aktivitäten verwendet, um die Lernenden dazu zu bringen, ihre Sprachfähigkeiten in realistischen Szenarien anzuwenden und ihre sprachlichen Fähigkeiten aufzubauen. Jede Aufgabe im Kursbuch *Menschen A1* ist eng mit dem Thema der jeweiligen Lektion verbunden. Insgesamt beinhaltet das Buch 184 Sprechakte, von denen keiner nicht einheitlich mit den relevanten Themen der Lektionen in Verbindung steht.

Somit bietet das Kursbuch *Menschen A1* eine solide Basis für Lernende, um ihre Deutschkenntnisse aufzubauen und zu erweitern. Die Themen sind auf die alltäglichen Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden abgestimmt und fördern die Kommunikation in realitätsnahen Situationen.

In der dritten Lektion des Kursbuchs *Menschen A1* wird das Thema *Familie* aufgegriffen und umfasst insgesamt acht mündliche Kommunikationsübungen (S. 21). Die achte Übung, *Familiengeschichten* (S. 21), bei der die Lernenden ihre Partnerinnen und Partner über ein Familienmitglied interviewen und Notizen machen, verdeutlicht die thematische Relevanz und Vertrautheit der Themen, die gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) an das Niveau A1 angepasst sind. Des Weiteren beinhaltet die siebte Lektion des Kursbuchs (S. 43) das Thema *Hobbys*, welches in zehn Aufgaben zu Sprechansätzen führt. Die achte Aufgabe (S. 45) „Was machen Sie gern in der Freizeit? Sprechen Sie.“ unterstreicht die Übereinstimmung der Themen mit den Sprechübungen in dieser Lektion.

Die mündlichen Übungen 1a und 1b (S.35: Arbeiten am See. a) Sehen Sie das Foto an und hören Sie. Wie finden Sie diesen Arbeitsplatz? b) Möchten Sie so arbeiten?). In Lektion 6 des Kursbuchs *Menschen A1* sind thematisch relevant und stimmen mit den Inhalten überein. Das Thema *Arbeit* wird hier in Verbindung mit Büro und Computer behandelt, wodurch die Lernenden nicht überfordert werden, da sie nur über alltägliche und routinierte Aspekte sprechen sollen. Auch das Thema *Schule* ist eines der gängigen Gesprächsthemen im Alltagsrhythmus. Im DaF-Lehrwerk *Menschen A1* Kursbuch wird das Thema *Schule* jedoch nur in begrenztem Umfang behandelt. In Lektion 2 (S.14) wird es nur als Wort erwähnt, das unter dem Hauptthema *Berufe* fällt, während es in Lektion 15 nur als Ort genannt wird, das unter dem Hauptthema *Orte in der Stadt* fällt. In Lektion 17 (S. 95) taucht es ebenfalls auf, wird jedoch indirekt behandelt, da die Hauptthemen der *Sprechakte* das *Äußern von Wünschen* und das *Sprechen über Pläne* sind. Lektion 17 beinhaltet insgesamt vier Übungen, die zu Interaktionen zwischen den Lernenden führen, jedoch behandelt keine davon das Thema *Schule*. Schließlich wird das Thema in Lektion 19 (S. 107) behandelt, wobei es sich hier um das Thema *Personenbeschreibung* handelt. In einer Übung werden Daten einer Person von früher und heute abgefragt, einschließlich ihrer Schule und ihres Berufs.

Im Kursbuch *Menschen A1* wird auf die Ausdrücke von essenziellen Bedürfnissen wie Essen, Trinken, Einkaufen und Unterkunft eingegangen und in verschiedenen Lektionen erläutert.

So widmet sich beispielsweise Lektion 9 (S. 51) dem Thema *Lebensmittel und Speisen* und beinhaltet insgesamt sieben Sprechaufgaben. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, in der kommunikativen Aufgabe (S. 52: Was essen Sie gerne zum Frühstück? Interviewen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner und notieren Sie.) gegenseitig mit ihrem Partner über Lebensmittel oder Speisen in einer besonderen Mahlzeit, Informationen auszutauschen und zu notieren. Diese offene Übung entspricht den Anforderungen der Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für die Stufe A1.

Das Thema *Einkaufen* wird in Lektion 4 (S. 27) thematisiert und beinhaltet insgesamt vier kommunikative Übungen. In Sprechaufgabe 6b auf Seite 29 (Gespräche üben: Nach Preisen fragen und Preise nennen. Arbeiten Sie zu zweit auf Seite 145.) wird den Lernenden ein Schema zur Verfügung gestellt, das sie für ihren alltäglichen Bedarf beim Einkaufen verwenden können. Hierbei lernen sie, Preise von Produkten zu erfragen und entsprechende Antworten zu geben. Das Wort „Einkaufen“ kommt insgesamt ungefähr 16-mal im Kursbuch vor, wird jedoch lediglich in Lektion 4 behandelt, wo das Thema „Nach Preisen fragen und Preise nennen“ im Fokus steht.

Das Thema *Unterkunft*, hier exemplarisch das Wort *Hotel*, wird in Lektion (S. 13) erwähnt, jedoch nicht als eigenständiges Thema behandelt. Die Hauptthematik dieser Lektion bezieht sich auf die *Wegbeschreibung in einer fremden Stadt*, in der die Personen ein bestimmtes Hotel suchen. Das Thema *Im Hotel* wird hingegen in Lektion 16 (S. 91) behandelt und beinhaltet sieben Sprechaufgaben. In der Sprechübung Aufgabe 5b (S. 92: Vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.) sollen die Lernenden zunächst fünf Dinge auflisten, die sie in einem Hotel wichtig finden und diese anschließend in Partnerarbeit austauschen. Diese kommunikativ offene Aufgabe entspricht ebenfalls den Anforderungen der Thematischen Relevanz in Sprechaufgaben nach GER.

Kohärenz und Kohäsion

Im Fokus der vorliegenden Analyse steht die Bedeutung von Kohärenz und Kohäsion für das Sprachenlernen, insbesondere beim Sprechen der Zielsprache. Durch die Verwendung einfacher Konnektoren wie *aber* oder *und* in Sprechaufgaben können Lernende lernen, Sätze und Ideen miteinander zu verbinden. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Lernende beim Sprechen eine klare und lineare Struktur verwenden. In diesem Teil der Arbeit wurden alle Sprechübungen sorgfältig analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass die Sätze keine komplexen oder schwer verständlichen Strukturen aufweisen, sondern den Kriterien kommunikativer Aufgaben gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen entsprechen.

Bereits in den Anfangslektionen des Sprachkurses werden Lernende mit dem Konnektor *und* in Übungen konfrontiert, ohne dass diese Grammatikstruktur explizit

thematisiert wird. Durch die häufige Verwendung dieses Konnektors - insgesamt 185-mal in den kommunikativen Aufgaben des Kursbuchs Menschen A1 - erlernen die Lernenden diese Struktur implizit und wenden sie auch in Sprechübungen an. Das Wort *dann* tritt in diesen Aufgaben 23-mal auf, während das Bindewort *oder* nur 18-mal und *aber* lediglich in neun kommunikativen Aufgaben vorkommt, obwohl es ein häufig genutztes Wort ist. Auffällig ist hierbei, dass diese Grammatikstrukturen in den Sprechaufgaben des Kursbuchs implizit eingebaut sind und nicht explizit erklärt werden. Ab Lektion 1 (S. 11) werden Lernende aufgefordert, Sprechübungen mit *und* und *oder* zu verstehen oder durchzuführen, ohne dass die Struktur im Kursbuch erläutert wird. Erst ab Lektion 4 (S. 27) wird das Bindewort *dann* eingeführt, obwohl es bis dahin kein Grammatikthema im Kursbuch darstellt. In den Lektionen 23 (S. 127) und 24 (S. 131) wird schließlich die Konjunktion *denn* thematisiert.

Kommunikative Strategien

Gemäß dem GER beziehen sich kommunikative Strategien auf Handlungen, die ein Sprecher ausführt, um während des Sprachgebrauchs auftretende Kommunikationsprobleme zu lösen. Diese Strategien tragen dazu bei, sprachliche oder kulturelle Unterschiede zu überwinden und Missverständnisse oder Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden.

Es gibt verschiedene Arten von kommunikativen Strategien, jedoch ist für die vorliegende Arbeit der Teil relevant, der sich auf das Niveau A1 bezieht. Zu den produktiven mündlichen Aktivitäten beim Sprechen gehören beispielsweise das Vorlesen eines geschriebenen Textes, das Sprechen anhand von Notizen oder anderen schriftlichen Texten oder visuellen Stützen (Grafiken, Bilder, Fotos), das Spielen einer eingeübten Rolle, das Singen oder das spontane Sprechen (vgl. Europarat 2001: 64).

Übungen zu mündlich produktiven Aufgaben sollten den Lernenden befähigen, sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte auszudrücken. Im Kursbuch Menschen A1 werden diese isolierten Wendungen in Kommunikationskästen vorgegeben, die sich auf den Endseiten der jeweiligen Lektionen befinden. Diese Strukturen sind entweder Redemittel oder feste Wendungen, die dem Lernenden dabei helfen sollen, im Sprechakt voranzukommen und als Leitfaden für Alltagssituationen im Zielsprachenland dienen. Das Kursbuch Menschen A1 enthält in jeder Lektion mehr als einen dieser Kommunikationskästen. Insgesamt gibt es in den Sprechanschlüssen sowie am Ende der Lektionen, Modul-Plus-Seiten und Aktionsseiten 79 dieser Infoboxen. Diese sollen die Lernenden bei der Lösung der Aufgaben ermutigen und motivieren.

Das Vorlesen der Lerner ist auch eine der kommunikativen Strategien nach GER, die zu den produktiven Aktivitäten gehört. Es wurde festgestellt, dass in den Sprechübungen im Kursbuch Menschen A1 eine geringe Anzahl von Vorlese-Aufgaben vorhanden ist. Die erste Aufgabe befindet sich auf Seite 90 im Modul Plus Teil auf der Ausklang-Seite. Ein Beispiel für eine Sprachübung im Zusammenhang mit produktiver

mündlicher Aktivität besteht darin, dass der Lernende das Lied mitsingen soll. Diese Übung wird in jedem Modul-Plus-Teil auf der Ausklang-Seite als Sprechübung angeboten, außer im ersten Modul-Plus-Teil.

Die Aktionsseite auf Seite 144 bezieht sich auf Lektion 2 (Seite 15), in der auch das Vorlesen durch die Lernenden gewünscht wird. In Aufgabe 7b in Lektion 17 (Seite 98) soll der Lernende sein Gedicht seinen Mitschülern vorlesen, wobei die vorherige Aufgabe als Beispiel-Schema dient. Insgesamt gibt es vier Vorlese-Aufgaben, die in den Sprechakten vorkommen. Eine dieser Aufgaben ist jedoch unklar. Die in Lektion 8 auf der Aktionsseite erstellte Aufgabe deutet darauf hin, dass die Lernenden zu zweit lesen sollen. Ob es sich hierbei um eine Vorlese-Aufgabe handelt oder nicht, ist der Analyse zufolge eine Handlung, die produktive Strategien beinhaltet, wenn sie zu zweit gegenseitig vorgelesen wird. Sie kann jedoch auch zu zweit einzeln und selbst gelesen werden. Da die Anforderungen nicht genau festgelegt sind und das Lehrbuch in dieser Arbeit ausgeschlossen ist, wurde diese Aufgabe nicht mitgezählt.

Gemäß dem GER zählt die Fähigkeit, sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse ausdrücken zu können, zu den kommunikativen Strategien, die auch auf dem Niveau A1 relevant sind. Ein Lernender auf diesem Niveau sollte in der Lage sein, sich selbst zu beschreiben und Angaben zu Beruf und Wohnort zu machen. Hierbei handelt es sich um ein zusammenhängendes monologisches Sprechen, das auf Erfahrungen basiert. Die Analyse zeigt, dass alle mündlichen Übungen auf dieses Kriterium ausgerichtet sind und Aspekte des Selbstbeschreibens, des Befindens und der weiteren Erfahrungen beinhalten. Jede Aufgabe, die eine mündliche Äußerung erfordert, ist somit an die kommunikativen Strategien angepasst.

Schlussfolgerungen

In dem folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse kurz zusammengefasst und diskutiert werden, sowie ein Ausblick gegeben werden.

Grammatik und Vokabular

Das Kursbuch Menschen A1 entspricht im Großen und Ganzen den GER-Kriterien für die Sprechfertigkeit. Es enthält 186 Sprechübungen, die sowohl gelenktes als auch freies Sprechen erfordern und auch Grammatik- und Wortschatzübungen beinhalten. Das Grammatik- und Wortschatzpensum in den Sprechaufgaben entspricht ebenfalls den Kriterien des GER. Das Arbeitsbuch ist wichtig, um das Wortschatztraining zu erweitern. Das Kursbuch ist handlungsorientiert und kommunikativ und entspricht den neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik. Es vermittelt Grammatik auf indirekte, implizite Weise und fördert damit die spontane und fließende Sprachbeherrschung.

Aussprache

Das Kursbuch Menschen A1 bietet hauptsächlich Sprechübungen auf den Modul-Plus-Seiten, die jedoch nicht explizit als solche gekennzeichnet sind und daher möglicherweise von Lehrern und Schülern als weniger wichtig angesehen werden. Die Liedtexte am Ende der optionalen Einheiten sind nicht ausreichend für den Erwerb der richtigen Phonetik, und das Arbeitsbuch muss in die Unterrichtseinheiten integriert werden, um die korrekte Aussprache zu erlernen. Die Aufgaben auf den Ausklang-Seiten können jedoch durch das Mitsingen das Verständnis für interkulturelle Themen verbessern. Insgesamt sind die Sprechübungen im Kursbuch passend nach den GER-Kriterien aufgebaut, fördern aber die Aussprache und das freie, spontane und flüssige Sprechen der Lernenden nicht vollständig.

Interaktion

Die GER-Stufe A1 erwartet, dass Lernende in einfachen Alltagssituationen auf einfache Weise kommunizieren können. Die Analyse zeigt, dass das Kursbuch Menschen A1 kommunikative Aufgaben bereitstellt, die auf alltagsrelevante Themen fokussieren und Partner- und Gruppenarbeit fördern, um die Interaktionsfähigkeit der Lernenden zu verbessern. Sprachliche Interaktion umfasst das Sprechen und Zuhören sowie alle Handlungen, die während eines Gesprächs stattfinden, um eine gemeinsame Bedeutung und Verständnis zu erreichen. Die Sprechübungen im Kursbuch entsprechen den Anforderungen des GER, aber es wird empfohlen, dass Lehrende auch im Plenum über die Sprechakte diskutieren und somit das freie Sprechen der Lernenden fördern.

Thematische Relevanz

Die Analyse zeigt, dass das Lehrbuch Menschen A1 den Anforderungen des GER in Bezug auf thematische Relevanz entspricht. Die Sprechübungsaufgaben vermitteln eine Vielzahl von Themen, die den Lernenden auf grundlegende alltägliche Situationen im Zielsprachenland vorbereiten. Es gibt jedoch eine mögliche Kritik, dass es kaum Übungen zur Entlastung des Wortschatzes gibt, und der Lehrende vor Beginn der Sprechübungen unbedingt Aufgaben oder Übungen zur Entlastung des Wortschatzes einbetten sollte. Das Einsetzen des Arbeitsbuchs wird als Empfehlung gegeben.

Kohärenz und Kohäsion

Gemäß der Analyse zur Kohärenz und Kohäsion können die Ergebnisse als positiv betrachtet werden. Kohäsion und Kohärenz sind zwei bedeutende Aspekte, um Texte verständlich und gut strukturiert zu gestalten. Innerhalb des GER ist es wesentlich, diese Konzepte in Lehrbüchern zu integrieren, damit Lernende auf der Stufe A1 ihre sprachlichen Fähigkeiten effektiv entwickeln können. In Hinblick auf die Vermittlung einer besseren Sprechfertigkeit wurden die Sprechaufgaben nach diesem Kriterium einzeln analysiert und es zeigte sich, dass die Grammatikstrukturen auch in den

kommunikativen Aufgaben eingeübt wurden. Jedoch wurden nicht alle Grammatikthemen zunächst erklärt und dann mit Übungen wie Sprechaufgaben gefestigt. Dieser Teil der Analyse fokussierte sich auf einfache Bindewörter wie *und*, *oder*, *aber*, *dann* und *denn*, die bei der Verbindung von Gedanken der Lernenden hilfreich sind. Es ist interessant festzustellen, dass diese Konjugationen im Kursbuch Menschen A1 implizit eingebaut wurden und von Anfang an den Lernenden indirekt vermittelt wurden. Dieses Verfahren und die mit einbezogenen Grammatikthemen, die in Sprechansätzen für ein einfaches, verständliches Gespräch führen, entsprechen den Kriterien des GER für die Stufe A1.

Kommunikative Strategien

Abschließend wurden im Kursbuch Menschen A1 die kommunikativen Strategien untersucht, da es von großer Bedeutung ist, dass Lernende durch diese Strategien ermutigt und motiviert werden. Das Kursbuch bietet mündlich produktive Übungen an, die den Lernenden helfen, sich mit einfachen und isolierten Wendungen über Menschen und Orte auszudrücken. Die Kommunikationskästen am Ende der jeweiligen Lektionen enthalten Redemittel und feste Wendungen als Leitfaden für Alltagssituationen im Zielsprachenland. Insgesamt gibt es 79 Infoboxen in Sprechansätzen, Lektionen, Modul-Plus-Seiten und Aktionsseiten, die die Lernenden dazu ermutigen und motivieren, die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen.

Die Analyse des Kursmaterials im Hinblick auf den GER bestätigt, dass die mündlichen Übungen auf dem Niveau A1 effektiv darauf abzielen, den Lernenden die notwendigen kommunikativen Strategien zu vermitteln. Die Übungen ermöglichen es den Lernenden, sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse auszudrücken, indem sie die Fähigkeit zur Selbstbeschreibung, Angaben zum Beruf und Wohnort sowie das Erzählen von Erfahrungen fördern.

Insgesamt zeigt sich, dass die mündlichen Aufgaben in Einklang mit den kommunikativen Strategien des GER stehen und somit eine solide Grundlage für das Erlernen der Zielsprache bieten.

Basierend auf der Literatur lässt sich zusammenfassen, dass die Autoren von Lehrbüchern sich darum bemühen, nicht nur die mündliche Kommunikationsfähigkeit, sondern auch die anderen Fertigkeiten gemäß den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zu fördern. (Siehe Yılmaz 2019; Toivanen 2014; Öner 2019; Yılmaz 2019).

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans / Krumm, Hans Jürgen (Hg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. (UTB 8422)(Elisabeth Wielander, Birmingham/Großbritannien. (Internet:
https://www.academia.edu/2443142/Barkowski_H_Krumm_H_J_Hrsg_2010_Fachlexikon_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache_UTB_8422_T%C3%BCbingen_A_Francke

- Borck, Karin** (2001): Das Medium „Schulbuch“: Aufgaben, Wirkung, Zulassungen, Analysen und Methoden. Arbeitsansatz der vorliegenden Untersuchung. Dissertation. Freie Universität Berlin. <http://www.diss.fu-berlin.de/2001/34/indexe.html>
- Çakır, Gülcan**: Sprechfertigkeit: Ein Blick In Moderne Regionale Lehrwerke Für Den Deutsch Als Fremdsprache-Unterricht In Der Türkei. In: Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (2017), 275-299. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/563780>
- Coşkun Aydın, Pınar** (2019) *Aktivitäten in den regionalen und überregionalen Lehrwerken an den Beispielen „Schritt für Schritt Deutsch“ und „Logisch!“*. Hacette Üniversitesi, Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung Deutschlehrerausbildung. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/9475>
- Doğan, Pervin** (2014): *Türkiye’de Almanca Öğretiminde Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretmeye İlişkin İhtiyaç Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Edrová, Kateřina** (2015): *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*. Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur. https://is.muni.cz/th/d2nm/DP_FINAL.pdf
- Engel, Ulrich** (1981): *Mannheimer Gutachten zur Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Mannheim: Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität Mannheim.
- Europäischer Referenzrahmen für Sprachen** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ._Referenzrahmen_Deutsch.pdf
- Evans, Sandra / Pude, Angela. / Specht, Franz** (2012): *Menschen. A1, Kursbuch, Menschen, Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch (1. Aufl.)*. Ismaning: Hueber.
- Fraenkel, Jack / Wallen, Norman** (2009): *How to design and evaluate research in education.*, New York: McGraw-Hill.
- Funk, Hermann** (1999): *Lehrwerke und andere neue Medien*. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 21, 8-9.
- Funk, Hermann** (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia*, 41-47.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri / Elaldı, Şenel**: Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. In: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (2011), 6(2), 443-454. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934153.pdf>
- Hubáčková, Martina** (2019): *Lehrwerkanalyse „Menschen A1-B1“ mit dem Fokus auf die landeskundlichen Texte*. Masterarbeit, Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl Für Deutsche Sprache und Literatur. https://is.muni.cz/th/js3y8/Masterarbeit_Hubackova.pdf
- Kast, Berndt / Neuner, Gerhard** (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1994): Lehrwerksgutachten. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Bernd Kast (Hrsg.). Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 100-104.
- Marshall, Catherine / Rossman, Gretchen B.** (1999): *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Mühlich, Felissa** (2008): Dokumentenanalyse. In: *Übergewicht als Politikum?* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-90. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90976-9_3
- Öner, İlnur** (2019): *Wie bitte ve Schritte International adlı Almanca ders kitaplarında yazma becerisine yönelik alıştırma ve karşılaştırmalı şekilde incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/473284>

Richards, Jack. C. / Rodgers, Theodore S. (2001): *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. München: Goethe Institut.

Toivanen, Niina (2014): *Eine vergleichende Analyse der Lehrwerke „Einverstanden!A1“ und „Menschen A1“ aus der Sicht der Grammatik*. Universität Ost-Finnland, Philosophische Fakultät Deutsche Sprache. <https://docplayer.org/31148046-Eine-vergleichende-analyse-der-lehrwerke-einverstanden-1-und-menschen-a1-aus-der-sicht-der-grammatik.html>

Yılmaz, Şengül (2019): *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit „Sprechen“*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/473613/yokAcikBilim_10255583.pdf?sequence=-1

Internetquellen

(<https://www.hueber.de/menschen>; 27.03.2023).

Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung in Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Ahmet Tanır , İskenderun



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312836>

Abstract (Deutsch)

Das Hauptziel dieser Studie ist die Untersuchung der Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit der türkischen StudentInnen und ihren Sprachleistungen in Deutsch als Fremdsprache (DaF). Darüber hinaus wurden die Deutsch-Selbstwirksamkeitswerte der StudentInnen nach Geschlecht und Fachbereichsvariablen analysiert. Die Studie wurde mit insgesamt 217 StudentInnen durchgeführt, die an der Fakultät für Luftfahrt und Tourismus einer staatlichen technischen Universität in der Türkei studieren. Zur Datenerhebung wurden die Skala der Deutsch-Selbstwirksamkeit und der Deutsch-Leistungstest verwendet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen auf einem mittleren Niveau lag und sich die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die vier Dimensionen der Skala für Sprachkenntnisse nicht nach Geschlecht und Fachbereich unterschied. Darüber hinaus wurde ein positiver Zusammenhang zwischen den Deutsch-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Sprachleistungen im Deutschen festgestellt. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen, dass die vier grundlegenden Sprachkompetenzen die Deutsch-Sprachleistungen der türkischen StudentInnen statistisch signifikant vorhersagen. Die höchste Vorhersagekraft hatte dabei das Hören. Es folgten Sprechen, Lesen und Schreiben.

Schlüsselwörter: *Selbstwirksamkeit, Sprachleistung, Deutsch als Fremdsprache, Korrelation, StudentInnen.*

Abstract (English)

Correlation between self-efficacy and academic performance in German as a foreign language (GFL)

The main purpose of this study is to investigate the correlation between Turkish students' German self-efficacy and their language performance scores in German as a Foreign Language (GFL). In addition, students' German self-efficacy scores were analyzed according to gender and subject area variables. The study was conducted with a total of 217 students studying at the Faculty of Aviation and Tourism of a state technical university in Turkey. The German Self-Efficacy Scale and the German Achievement Test were used to collect data. The results showed that students' German self-efficacy was at a moderate level and self-efficacy did not differ by gender and department in relation to the four dimensions of the self-efficacy scale. In addition, a positive relationship was found between German self-efficacy beliefs and language performance in German. Moreover, the multiple regression analysis results showed that the four basic language skills of the self-efficacy scale were statistically significant predictors of Turkish students'

German language performance. Listening had the highest predictive power. This was followed by speaking, reading, and writing.

Keywords: *self-efficacy, language performance, German as a foreign language, correlation, university students.*

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of students' German self-efficacy on their German language achievement. In addition, it was also investigated whether there is a significant difference or not in German self-efficacy according to department and gender variables. The participants were 217 students in their final year at the Faculty of Aviation and Tourism of a state technical university in Turkey. Their ages were between 22-24 years old, and their native language was Turkish. They were learning English as a second language and German as a third language. The research adopted a non-experimental quantitative descriptive research method. German self-efficacy scale and German achievement test were used as data collection tools. At the end of the research, five important results were obtained.

First, it was found that students' German self-efficacy was at a medium level. That is, students have a medium level of confidence in studying German. Therefore, this could be considered as a satisfying result. Because it means that the students took learning German seriously even though they were studying in different fields of specialization and learning German as a third language after English. Moreover, the fact that the students who participated in the study are students of aviation and tourism faculties means that they consider German as essential for their profession. Therefore, students have positive beliefs and expectations about learning German. These results are in line with Bandura's (1977) theory that individuals with moderate and high levels of self-efficacy beliefs are persistent in accomplishing a task and may have a broad vision of how to cope with the challenges they will face in the process of learning German.

Second, the results showed that there was no significant difference between students' German self-efficacy according to gender. Both males and females had similar levels of general German self-efficacy. Therefore, male students and female students had the same level of beliefs about coping with learning difficulties in German as a foreign language. This may be due to the factor of the German as a foreign language teacher. In other words, the teaching style, the instructional materials designed and the positive teacher-student relationship. However, in terms of the four dimensions of German self-efficacy, female students showed a higher level of self-efficacy in listening, reading, and speaking skills than male students. Male students, on the other hand, had higher mean values only in writing skills. It can be said that female students have stronger self-confidence and more determination to work harder in active and passive language skills, whereas male students attempt to be effective only in active skills.

Thirdly, the results show that there is no significant difference in the self-efficacy levels of the students according to their majors. Naturally, the students had a high level of professional awareness and were aware that learning German would provide a significant advantage in their future professional lives. Therefore, it can be argued that rather than being in different disciplines, self-efficacy beliefs are entirely related to the intrinsic motivation and self-regulation skills of individuals' determination and belief to succeed in the face of a challenging task.

Fourth, a strong positive correlation was found between German self-efficacy and German language performance. Thus, this study showed that self-efficacy has a significant impact on learning German. There is a parallel relationship between the level of belief in self-efficacy and language performance. If a learner's self-efficacy in learning German is low, it is expected that his/her German language performance will be low.

Finally, the extent to which the four core dimensions of German self-efficacy influence German language achievement. The results of the multiple regression analysis showed that the four language skills - reading, listening, writing, and speaking - had almost equal predictive effects on German language achievement. However, listening and speaking had a greater effect than reading and writing. Therefore, this result of the study shows that listening activities have a significant effect on the development of speaking skills in the German learning process. In addition, reading skills can also improve students' success in producing written texts. In this context, the language skills that should be prioritized in improving German language performance should be listening, speaking, reading, and writing respectively. Learning environments and course materials should be designed in this order.

Einleitung

Wer in der Türkei Deutsch lernt, steht vor vielen Schwierigkeiten. Insbesondere verbringen die Lernenden viel Zeit mit dem Vokabeln- und Grammatiklernen und haben nicht viele Möglichkeiten, Deutsch zu üben. Aber wichtiger ist noch, dass die Zeit, das Budget und die akademischen Studienanreize für den Deutschunterricht sehr begrenzt sind, da Englisch weltweit die am häufigsten gelernte Fremdsprache ist (Tanır 2020: 141). Diese Schwierigkeiten können dazu führen, dass die Lernenden eine geringe Einstellung und Motivation zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) zeigen. Genau aus diesem Grund haben die Lernenden vielleicht nicht den Mut, d. h. die Selbstwirksamkeit, ihre Fähigkeit zu demonstrieren, eine bestimmte Aufgabe im DaF-Lernprozess zu erledigen.

Selbstwirksamkeit ist definiert als die Einschätzung einer Person, dass diese in der Lage ist, eine bestimmte Aufgabe mit den ihr zur Verfügung stehenden Fähigkeiten zu bewältigen (Bandura 1977: 191). Psychologen gehen davon aus, dass Wirksamkeitsüberzeugungen die Entscheidungen, die Anstrengungen und das Durchhaltevermögen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Schwierigkeiten, die Denkprozesse, den emotionalen Zustand und die Erfolge einer Person beeinflussen können. Außerdem wird behauptet, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen den Erfolg besser vorhersagen können als frühere Leistungen, Fähigkeiten oder Kenntnisse (Schunk 1991: 217). Die Forschung hat gezeigt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung besteht. Unabhängig von Variablen wie Alter, Geschlecht, Fachrichtung, Disziplin und Land weisen Lernende mit einem höheren Selbstwirksamkeitsgefühl bessere Sprachleistungen auf. So zeigen beispielsweise Jugendliche, die Mathematik- und Naturwissenschaftskurse belegen (z. B. Louis / Mistele 2011), und StudentInnen, die Wirtschaftskurse belegen und eine hohe Selbstwirksamkeit aufweisen, nachweislich bessere Sprachleistungen in ihren Fächern (z. B. Amil 2000). Auch für den Fremdsprachenunterricht wurde in fast allen Studien nachgewiesen, dass die Selbstwirksamkeit eng mit den Sprachlernleistungen der Lernenden verbunden ist. Die Literatur über den Fremdsprachenunterricht wurde jedoch mit Studien belegt, die die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitsstudien, englischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Sprachleistungen in der Türkei sowie auf der ganzen Welt untersuchen, und zwar in direktem Verhältnis zu der Tatsache, dass Englisch die entscheidende Sprache bei der Schaffung einer wirtschaftlichen, soziokulturellen und akademischen Datenbank in der Welt ist. Neben Englisch ist Deutsch in der Türkei, wie in vielen anderen Ländern auch, die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache. Allerdings scheint die Forschung, die die Beziehung zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lernenden im DaF-Kontext und ihren Sprachleistungen im Deutschen untersucht, weder in der Türkei noch anderswo viel Aufmerksamkeit erhalten zu haben. Bisherige Studien (z. B. Aydın 2013; Busse 2013; Akpınar Dellal / Akın 2016; Can 2020) haben sich darauf konzentriert, ob es eine Beziehung zwischen der Motivation und der Selbstwirksamkeit von Lernenden in Abhängigkeit von der Geschlechtsvariable gibt. Daher muss die Auswirkung der Deutsch-Selbstwirksamkeit, die sich auf die Einschätzung der Lernenden bezüglich der

Bewältigung einer Aufgabe bezieht, auf die Sprachleistungen in DaF (sprachliche Grundfertigkeiten; Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) untersucht werden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Selbstwirksamkeit in anderen akademischen Disziplinen der wichtigste Prädiktor für das Engagement beim Lernen ist (Schunk u. a. 2008: 321). So berichtete Busse (2013: 392), dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der englischsprachigen DaF-StudentInnen niedrig waren und sich nicht verbesserten, und - was am besorgniserregendsten ist - ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beim Sprechen und Hören im Deutschen weiter abnahmen. Somit ist die Selbstwirksamkeit eines der Schlüsselemente, die zur Vorhersage des Erfolgs oder Misserfolgs der DaF-Lernenden herangezogen werden können. Daher zielt diese Studie darauf ab, diese Lücke in der Literatur zu schließen, indem sie die Beziehung zwischen den Deutsch-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen türkischer StudentInnen und ihren Sprachleistungen im Deutschen untersucht.

Die Literatur bietet Lehrenden eine enorme Orientierungshilfe bei der Nutzung der Selbstwirksamkeit für den Lernerfolg in fast allen Fächern und bei der genauen Vorhersage der Reaktionen der StudentInnen auf Lernaufgaben und der Qualität der Lernergebnisse. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden Deutschlehrende dazu ermutigen, Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die die Deutsch-Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen der StudentInnen steigern können.

Theoretische Grundlagen

Zum Begriff der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist ein Begriff, der erstmals 1977 von Albert Banduras sozialer kognitiver Theorie abgeleitet wurde und „sich auf den Glauben einer Person an ihre Fähigkeit bezieht, Handlungspläne zu organisieren und auszuführen, die zur Bewältigung möglicher Situationen notwendig sind“ (Bandura 1995: 2). Der Begriff der Selbstwirksamkeit ermöglicht ein besseres Verständnis des menschlichen Verhaltens, indem es die kognitive Verarbeitung in Beziehung setzt, die im dualistischen Denkmodell des Behaviorismus fehlt (Breker 2016: 27). Selbstwirksamkeit beeinflusst die Auswahl der Aufgabe, den Aufwand, der für die Aufgabe betrieben wird, und die Ausdauer bei der Aufgabe (Wang u. a. 2018). Genauer gesagt, beeinflusst sie den emotionalen Zustand, die Motivation (Schunk / Pajares 2002; Choi 2005; Busse 2015) und die Leistung eines Individuums aus (Pekrun / Stephens 2012; Schnell u. a. 2015) und bestimmt somit weitgehend, welche Verhaltensweisen Individuen wählen und wie sie auf ihre Umwelt reagieren (Nguyen u. a. 2022: 103).

Die akademische Forschung (z. B. Lazarus / Folkman 1984; Breker 2016; Inozemtseva 2016) hat herausgefunden, dass mit zunehmender Selbstwirksamkeit der Lernenden auch ihre situative Angst abnimmt. Wenn die Angst abnimmt, steigt die Selbstwirksamkeit der Lernenden und sie sind bereit, sich mehr anzustrengen und bei den von ihnen gewählten akademischen Aufgaben ausdauernder zu sein (Wang u. a. 2018). Allerdings weist die Selbstwirksamkeit je nach Fachbereich und Kontext eine

multidimensionale Eigenschaft auf. Ein Lernender mit hoher Selbstwirksamkeit in den Naturwissenschaften hat zum Beispiel nicht unbedingt ein ähnliches Niveau in den Sozialwissenschaften. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Sprachenlernenden können nämlich in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sein. Daher ist der Kern der Selbstwirksamkeit das Ausmaß, in dem die Lernenden Vertrauen in ihre eigenen Verhaltensfähigkeiten in verschiedenen Lernsituationen haben, und ist einer der effektivsten Prädiktoren, die zur Vorhersage des Lernerfolgs und der Lernerhaltung einer Person verwendet werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selbstwirksamkeit als eine der wichtigsten emotionalen Ressourcen ein wichtiger intrinsischer Motivationsfaktor ist, der das Lernen beeinflusst. Je stärker die Selbstwirksamkeit der DaF-Lernenden ist, desto höher sind ihre Ziele und desto stärker sind ihre Denk-, Strategieentwicklungs- und Anwendungsfähigkeiten sowie ihre Sprachleistungen zu erwarten.

Selbstwirksamkeit und fremdsprachliche Leistungen

Die Bewertung der Selbstwirksamkeit der Lernenden in der Zielsprache ist entscheidend für die Vorhersage der fremdsprachlichen Leistungen und die Gestaltung künftiger Lernprogramme und -methoden. Die Forschung hat gezeigt, dass die Selbstwirksamkeit der Lernenden in der Zielsprache eng mit ihren tatsächlichen Sprachkenntnissen zusammenhängt und ein wichtiger Prädiktor für die Sprachleistung ist (Brady-Amoon / Fuertes 2011: 436). Die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung im fremdsprachlichen Kontext konzentriert sich jedoch auf Englisch als Zweit- oder Fremdsprache.

Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit und zu Sprachleistungen in Englisch als Zielsprache deuten auf eine starke Korrelation mit grundlegenden Sprachkenntnissen hin. Rahimi und Abedini (2009: 21) fanden beispielsweise heraus, dass die Selbstwirksamkeit beim Hörverstehen der englischen Sprache signifikant mit den Fähigkeiten zum Hörverstehen zusammenhängt. Andererseits untersuchte Todaka (2013: 363) die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit und der Angst vor dem Gebrauch einer Fremdsprache. Er berichtete, dass Fremdsprachenlerner, obwohl sie sich selbst für fähig halten, in Zukunft kompetente Fremdsprachenlerner zu werden, sich nervös fühlen, wenn sie in einer Fremdsprache kommunizieren, und kein Vertrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten haben. Im Gegensatz dazu fanden Nyugen u. a. (2022: 109) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit vietnamesischer StudentInnen beim Englischlernen und ihren Sprachleistungen im Englischen. Die Ergebnisse zeigten den Einfluss des Selbstvertrauens auf das Erlernen der englischen Sprache. Demnach führt eine geringe Selbstwirksamkeit eines Studierenden zu einem Rückgang seiner schulischen Leistungen.

Allerdings wirken sich die Lehrmethoden und die geförderten Lernumgebungen auf die Selbstwirksamkeit der Lernenden und ihre Sprachleistungen aus. Wenn die Selbstwirksamkeit der Lernenden abnimmt, sinkt auch ihr Selbstvertrauen, was zu einem

Rückgang der Sprachleistungen führt. Darüber hinaus besteht möglicherweise ein schwacher Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit in einer gemeinsamen Zielsprache und den Sprachleistungen von Studierenden mit kulturellen Unterschieden und unterschiedlichem Sprachhintergrund. So führten Wang u. a. (2013: 183) eine Befragungsstudie mit 200 chinesischen und 160 deutschen Hochschulstudierenden durch, um den Einfluss der English-Selbstwirksamkeit auf ihre Englischkenntnisse zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigten, dass chinesische Studierende zwar geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angaben, ihre Englischkenntnisse sich aber nicht signifikant von denen deutscher Studierender unterschieden. In ähnlicher Weise untersuchten Berman und Cheng (2010: 37) die Beziehung zwischen TOEFL-Ergebnissen und Notendurchschnitt von Studierenden und Hochschulabsolventen, deren Muttersprache Englisch ist. Sie fanden heraus, dass Studierende, deren Muttersprache nicht Englisch war, höhere TOEFL-Ergebnisse hatten als Studierende, deren Muttersprache Englisch war, aber ihr Notendurchschnitt war niedriger als der ihrer Kommilitonen, während Studierende, deren Muttersprache nicht Englisch war, genauso gut abschnitten wie ihre Kommilitonen im Grundstudium. Im Gegensatz dazu fanden Zhu u. a. (2020: 2343) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der englischen Selbstwirksamkeit und den Sprachleistungen. Die Ergebnisse zeigten, dass chinesische StudentInnen dem Erlernen der englischen Sprache immer mehr Aufmerksamkeit schenken und aufgrund der gestiegenen Studienzeiten und verbesserten Lernmöglichkeiten zunehmend selbstbewusster in Bezug auf ihre Sprachleistungen sind. Die Studie ergab auch, dass die Selbstwirksamkeit der StudentInnen beim Hören und Sprechen der englischen Sprache geringer ist als beim Schreiben und Lesen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Englisch in China als Fremdsprache gelernt wird und die Studierenden weniger Zeit haben, das Hören und Sprechen zu üben, während das Lesen und Schreiben in vielen Prüfungen üblich ist.

Daher liefern diese Studien widersprüchliche Ergebnisse hinsichtlich der Beziehung zwischen englischer Selbstwirksamkeit und akademischer Selbstwirksamkeit. Allerdings haben diese Studien erfolgreich die enge Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit der Lernenden und ihren Sprachleistungen nachgewiesen. Darüber hinaus kann man nicht sagen, dass diese Studien die Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit in der Zielsprache und der tatsächlichen Sprachleistung direkt testen. Darüber hinaus wurde keine der oben genannten Studien im Kontext von Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Um dieses Forschungsdefizit zu bearbeiten und den Zusammenhang zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit und den Sprachleistungen im Deutschen zu untersuchen, wurden in dieser Studie die folgenden Fragen untersucht.

- (1) Wie sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der StudentInnen in Bezug auf DaF im Allgemeinen?
- (2) Verändert sich die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen je nach Geschlecht?
- (3) Verändert sich die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen je nach ihren Fachbereichen?

- (4) Gibt es eine Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit und Sprachleistung im Deutschen? Wenn ja, welche Selbstwirksamkeitsdimensionen beeinflussen Sprachleistung?

Methode

Forschungsdesign

In dieser Studie wurde eine nicht-experimentelle quantitative deskriptive Studie konzipiert, um die Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen und ihren Sprachleistungen im Deutschen zu ermitteln. Quantitative Daten aus dem Fragebogen und dem Sprachleistungstest wurden verwendet, um statistisch messbare Informationen zu erhalten. Für die Analyse der quantitativen Daten wurde SPSS-Version 24 verwendet. Die Teilnehmer der Studie wurden durch eine geschichtete Zufallsstichprobe ausgewählt, die zu den Wahrscheinlichkeitsstichprobenverfahren gehört. Die Studie wurde von der Ethikkommission für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen einer staatlichen technischen Universität in der Türkei genehmigt.

TeilnehmerInnen

An dieser Studie nahmen insgesamt 217 StudentInnen (62 Männliche; 155 Weibliche) im letzten Jahr des Deutsch IV-Kurses des Autors an einer staatlichen technischen Universität in der Türkei teil. Die Forschungsteilnehmer studierten in vier verschiedenen Fachbereichen: Gastronomie und kulinarische Künste (N=45), Tourismusmanagement (N=38), Touristenführung (N=33) und Luftfahrtmanagement (N=101). Ursprünglich nahmen 238 StudentInnen an der Studie teil, aber 21 von ihnen wurden ausgeschlossen, weil sie die Fragebögen und Tests nicht gewissenhaft beantworteten und die Erfassung zuverlässiger Informationen beeinträchtigen könnten. Das Alter der StudentInnen lag zwischen 22 und 24 Jahren. Ihr deutsches Sprachniveau lag zwischen A2 und B1 Ihre Muttersprache war Türkisch. Sie lernten Englisch als Zweitsprache und Deutsch als Drittsprache.

Instrumente

Der Fragebogen zur Selbstwirksamkeit in Deutsch

In der Studie wurde die von Wang u. a. (2013) entwickelte Selbstwirksamkeitsskala verwendet, um die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen zu messen. Die ursprüngliche Skala zielte darauf ab, die Selbstwirksamkeit im Englischen zu messen. Die Items der Skala wurden vom Autor an das Erlernen der deutschen Sprache angepasst. Zum Beispiel wurde das Item „Können Sie amerikanische Fernsehsendungen auf Englisch verstehen?“ in „Können Sie deutsche Fernsehsendungen auf Deutsch verstehen?“ geändert. Die Skala besteht aus 32 Items, mit denen die Teilnehmer aufgefordert werden, ihre Fähigkeit zu beurteilen, bestimmte DaF-Aufgaben

auszuführen. Die Skala wird auf einer 7-Punkte-Ratingskala von 1 (ich kann es überhaupt nicht) bis 7 (ich kann es sehr gut) gemessen und wurde entwickelt, um die folgenden vier Bereiche zu messen, wobei jede Dimension 8 Items enthält: (a) Selbstwirksamkeit beim Hören, (b) Selbstwirksamkeit beim Sprechen, (c) Selbstwirksamkeit beim Lesen und (d) Selbstwirksamkeit beim Schreiben. Der Cronbach-Alpha-Wert der Skala betrug .89, was bedeutet, dass die Skala sehr zuverlässig war.

Deutsch - Sprachleistungstest

Der Autor erstellte einen Test, der auf den grundlegenden Sprachkenntnissen der deutschen Sprache aus einem standardisierten Deutschlehrbuch auf dem Niveau B1 basiert. Die Aufgaben konzentrierten sich auf die folgenden vier Sprachfertigkeiten: Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Der ursprüngliche Test bestand aus 75 Fragen, und es wurden drei verschiedene Experten konsultiert, um festzustellen, ob die Fragen für das Niveau der StudentInnen geeignet waren. Ein Pilottest wurde mit einer kleinen Gruppe von StudentInnen durchgeführt, um die inhaltliche Gültigkeit aller Fragen zu überprüfen. Nach der Standardisierung wurde der Test auf 48 Fragen reduziert. Für jede Sprachfertigkeit gab es 12 Fragen. Für jede richtige Antwort im Test wurde ein Punkt vergeben. Die Gesamtpunktzahl eines Studenten in diesem Test betrug 48. Der Cronbach-Alpha-Wert des Tests betrug 0.70.

Prozedur

Die Untersuchung wurde im Herbstsemester des akademischen Jahres 2022-2023 durchgeführt. Nach Einholung der erforderlichen Genehmigungen der Ethikkommission wurden die beteiligten Forschungsinstrumente von den StudentInnen in dem traditionellen Klassenzimmer mit Papier und Bleistift ausgefüllt. Die StudentInnen wurden über den Zweck der Untersuchung informiert, bevor sie die Fragebögen und Tests ausfüllten.

Datenanalyse

Die quantitativen Daten der Untersuchung wurden mit SPSS 24 ausgewertet. Zunächst wurde mit dem Shapiro-Wilk-Test geprüft, ob die Daten normalverteilt sind. Deskriptive Statistiken wie Standardabweichung und Mittelwerte wurden verwendet, um die allgemeine Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen zu analysieren. Der t-Test für unabhängige Variablen wurde verwendet, um die Wahrnehmung der Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen je nach Geschlechtsvariable zu ermitteln. Die einfache ANOVA wurde verwendet, um zu testen, ob es eine Veränderung in Abhängigkeit von den Fachbereichen gab. Darüber hinaus wurde die Beziehung zwischen der Wahrnehmung der Deutsch-Selbstwirksamkeit und der Sprachleistung im Deutschen mit dem Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet. Schließlich wurde eine multiple

Regressionsanalyse durchgeführt, um die Auswirkungen der Unterdimensionen der Selbstwirksamkeitsskala auf Sprachleistung zu ermitteln.

Ergebnisse

Das allgemeine Deutsch-Selbstwirksamkeitsniveau der StudentInnen

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte (\bar{X}) und Standardabweichungen (*STD*) der Ergebnisse der Skala zur gesamten Deutsch-Selbstwirksamkeit und zu den vier Sprachkompetenzdimensionen. Demnach liegt der Mittelwert für die allgemeine Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen bei 3,80, der Minimalwert bei 2,19 und der Maximalwert bei 5,75. Die Werte in den vier Unterdimensionen liegen bei 3,9 (Schreiben), 3,8 (Sprechen), 3,72 (Hören) bzw. 3,71 (Lesen).

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	STD
Hören	217	2,13	6,00	3,7270	,69818
Sprechen	217	2,00	5,88	3,8664	,65207
Lesen	217	2,00	5,88	3,7112	,72962
Schreiben	217	2,25	5,75	3,9159	,69502
Selbstwirksamkeit	217	2,19	5,75	3,8051	,60705

Tab. 1: Das allgemeine Niveau der Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen¹

Wie Zhu u. a. (2020: 2339) feststellten, sind die Standards der Stufen auf einer 7-Punkte-Likert-Skala niedrig (1-3), mittel (3,01-5), hoch (5,01-7). Dementsprechend lag die Deutsch-Selbstwirksamkeit der türkischen StudentInnen auf mittlerem Niveau. In Bezug auf die vier Dimensionen der Sprachfertigkeiten hatten die StudentInnen ein mittleres Selbstwirksamkeitsniveau.

Die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen nach der Geschlechtsvariable

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse des t-Tests für die unabhängigen Variablen bezüglich der Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen in nach dem Geschlecht.

	Geschlecht	N	\bar{X}	STD	df	t	P
Hören	männlich	62	3,6431	,66215	215	-1,119	,655
	weiblich	155	3,7605	,71139			
Sprechen	männlich	62	3,7984	,69260	215	-,971	,713

¹ Erstellt vom Verfasser.

Lesen	weiblich	155	3,8935	,63543	215	-1,502	,998
	männlich	62	3,5939	,72981			
Schreiben	weiblich	155	3,7581	,72659	215	-1,008	,325
	männlich	62	3,8407	,74869			
Selbstwirksamkeit	weiblich	155	3,9460	,67255	215	-1,323	,636
	männlich	62	3,7190	,63313			
	weiblich	155	3,8395	,59491			

*Signifikanzniveau = $p < 0,05$

Tab. 2: t-Test-Ergebnisse der Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen nach der Geschlechtsvariable²

Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, gibt es keinen signifikanten Unterschied in der allgemeinen Deutsch-Selbstwirksamkeit von männlichen und weiblichen Studierenden ($t_{[215]} = ,636$; $P > .05$). Ein höherer Mittelwert in den Dimensionen Hören ($t_{[215]} = ,655$; $P > .05$), Sprechen ($t_{[215]} = ,713$; $P > .05$) und Lesen ($t_{[215]} = ,998$; $P > .05$) deutet jedoch darauf hin, dass Frauen ein höheres Maß an der Deutsch-Selbstwirksamkeit haben als Männer. Andererseits hatten die männlichen Studierenden einen höheren Mittelwert in der Dimension Schreiben ($t_{[215]} = ,325$; $P > .05$).

Die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen nach der Fachbereichsvariable

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der einfachen ANOVA, die verwendet wurde, um zu testen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Deutsch-Selbstwirksamkeitsniveaus der StudentInnen je nach Fachbereich gibt.

Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen in Bezug auf die vier Dimensionen der Sprachkompetenz (Hören: $F = [3, 216] = .345$, $P = .793$; Sprechen: $F = [3, 216] = .210$, $P = .889$; Lesen: $F = [3, 216] = .492$, $P = .688$ und Schreiben: $F = [3, 216] = .141$, $P = .935$) nicht nach Fachbereich unterscheidet.

Dimensionen	Fachbereiche	RSS	df	QMW	F	P
Hören	Zwischen den Gruppen	,510	3	,170	,345	,793
	Innerhalb der Gruppen	104,781	213	,492		
	Gesamt	105,291	216			
Sprechen	Zwischen den Gruppen	,271	3	,090	,210	,889
	Innerhalb der Gruppen	91,572	213	,430		
	Gesamt	91,843	216			
Lesen	Zwischen den Gruppen	,791	3	,264	,492	,688
	Innerhalb der Gruppen	114,195	213	,536		

² Erstellt vom Verfasser.

	Gesamt	114,986	216			
Schreiben	Zwischen den Gruppen	,207	3	,069	,141	,935
	Innerhalb der Gruppen	104,133	213	,489		
	Gesamt	104,340	216	,170		
Selbstwirksamkeit	Zwischen den Gruppen	,290	3	,097	,259	,855
	Innerhalb der Gruppen	79,309	213	,372		
	Gesamt	79,599	216			

*Signifikanzniveau: $p < 0,05$

Tab. 3: Die einfachen ANOVA-Ergebnisse zur Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen nach der Fachbereichsvariable³

Die Ergebnisse demonstrieren auch, dass sich die Überzeugungen der StudentInnen bezüglich ihrer Deutsch-Selbstwirksamkeit nicht ausschlaggebend zwischen den vier Fachbereichen unterscheiden ($F = [3, 216] = .259, P = .855$). Dies bedeutet, dass es keinen generellen Unterschied in der Deutsch-Selbstwirksamkeitsüberzeugung der StudentInnen nach ihrem Fachbereich gibt.

Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit und Sprachleistung im Deutschen

Der Pearson-Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient wurde berechnet, um die Beziehung zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit (DSW) der StudentInnen und ihren Leistungen im Deutschen (ALD) zu bewerten. Die Pearson-Korrelationsmethode ist die in den Sozialwissenschaften gebräuchlichste Methode zur Prüfung der Korrelation zwischen Variablen, und der absolute Wert des Pearson-Koeffizienten bestimmt die Stärke der Korrelation. Cohen (1988) gab an, dass der Wert zwischen -1 und 1 liegt, wobei 0 für keine Korrelation, 1 für eine vollständig positive Korrelation und -1 für eine vollständig negative Korrelation steht. Liegt der absolute Wert zwischen 0,1 und 0,3, handelt es sich um eine geringe Korrelation. Liegt der absolute Wert zwischen 0,3-0,5, bedeutet dies eine mäßige Korrelation. Liegt der absolute Wert hingegen über 0,5, bedeutet dies eine starke Korrelation.

³ Erstellt vom Verfasser.

		DSW	ALD
DSW	Pearson-Korrelation	1	,253 ⁴
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	217	217
ALD	Pearson-Korrelation	,253**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	217	217

Tab. 4: Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit und Sprachleistung im Deutschen⁵

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, ist $r = .253^{**}$, $P = .00 < .05$ und es besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen deutscher Selbstwirksamkeit und deutscher Sprachleistung. Das heißt, wenn die deutsche Selbstwirksamkeit eines Lernenden zunimmt, steigt auch seine deutsche Sprachleistung.

Auswirkungen der Dimensionen der Deutsch-Selbstwirksamkeit auf Sprachleistung im Deutschen

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse einer multiplen Regressionsanalyse zur Identifizierung der prädiktiven Dimensionen der Deutsch-Selbstwirksamkeit, die zu Veränderungen in den Deutschkenntnissen der StudentInnen beitragen. Für die Darstellung der multiplen Regressionsanalyse müssen der F-Wert, das Signifikanzniveau und das Bestimmtheitsmaß R^2 angegeben werden. Nach dem Kriterium von Cohen (1988) bedeutet $R^2 < 0,13$ einen kleinen Wert, und R^2 zwischen $0,13 - 0,26$ einen mittleren Wert. Schließlich bedeutet ein Wert von $R^2 > 0,26$ groß.

Variablen	B	β	t	Sig.	R^2	Beitrag (%)
Hören	29,509	,209	1,260	,000	,241	,25
Sprechen	17.863	,746	,324	,000	,212	,23
Lesen	24,599	,167	1,387	,000	,242	,24
Schreiben	15,460	,885	-,145	,000	,188	,16

Tab. 5: Multiple Regression zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit und Sprachleistung im Deutschen⁶

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse waren die Dimension einer viervariablen Korrelation, um die prädiktiven Dimensionen der deutschen Selbstwirksamkeit zu identifizieren, die zu Veränderungen in der deutschen

⁴ Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-tailed).

⁵ Erstellt vom Verfasser.

⁶ Erstellt vom Verfasser.

Sprachleistung beitragen. Die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen in dieser Studie in den Dimensionen Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen deutet darauf hin, dass sie signifikante Prädiktoren für ihre Sprachleistung im Deutschen sind.

	RSS	df	QMW	F	Sig.
Regression	442687,844	4	422597,822	97,587	,000
Residuum	883264,137	212	4145,850		
Gesamt	1325951,981	216			

Tab. 6: Multiple Regression des ANOVA-Ergebnisses⁷

Nach dem in Tabelle 6 dargestellten Ergebnis der multiplen Regression der ANOVA besteht ein positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit in den vier Sprachfertigkeiten und der Sprachleistung auf dem Signifikanzniveau $P < .05$ [$F(4, 212) = 97.587, P = .000$]. Dementsprechend erklärt die Selbstwirksamkeit in den vier Sprachkompetenzen 88% der Varianz in der Sprachleistung im Deutschen. Das multiple Standardregressionsmodell in dieser Studie lautet daher wie folgt: Sprachleistung im Deutschen = 0,25 (Hören) + 0,23 (Sprechen) + 0,24 (Lesen) + 0,16 (Schreiben).

Diskussion und Schlussfolgerung

Ziel dieser Studie war es, die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen aus vier verschiedenen Fachbereichen, die nicht Deutsch als Fremdsprache studieren, auf ihren DaF-Sprachleistungen zu ermitteln. Außerdem wurde untersucht, ob die Deutsch-Selbstwirksamkeit einen signifikanten Unterschied nach den Fachbereichs- und Geschlechtsvariablen aufweist. Am Ende der Untersuchung wurden fünf wichtige Ergebnisse erzielt.

Erstens wurde festgestellt, dass die Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen auf einem mittleren Niveau lag. Das heißt, die StudentInnen hatten ein mittleres Maß an Vertrauen in das Deutschlernen. Das ist ein erfreuliches Ergebnis. Denn es bedeutet, dass sie das Deutschlernen ernst nehmen, obwohl sie in unterschiedlichen Fachrichtungen studieren und Deutsch als dritte Sprache nach Englisch lernen. Außerdem bedeutet die Tatsache, dass die StudentInnen, die an der Studie teilgenommen haben, Studierende der Fakultäten für Luftfahrt und Tourismus sind, so dass sie Deutsch als notwendig für ihren Beruf ansehen. Daher haben die StudentInnen eine positive Haltung der deutschen Sprache gegenüber, die sich folglich auch positiv auf den Lernprozess auswirkt. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Theorie von Bandura (1977), wonach Personen mit mittlerer und hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung ausdauernd sind, wenn es darum geht, eine Aufgabe zu bewältigen, und eine umfassende Vorstellung davon haben, wie sie mit den Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache umgehen können.

⁷ Erstellt vom Verfasser.

Zweitens zeigten die Ergebnisse, dass es keinen relevanten Unterschied zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit der StudentInnen nach der Geschlechtsvariable gab. Sowohl männliche als auch weibliche Studierende hatten ein ähnliches Niveau an allgemeiner Deutsch-Selbstwirksamkeit. Daher hatten Männer und Frauen das gleiche Maß an Überzeugungen bezüglich der Bewältigung von DaF-Lernschwierigkeiten. Der Grund dafür könnte der Faktor des DaF-Kursleiters sein. Mit anderen Worten: der Unterrichtsstil, die Gestaltung des Unterrichtsmaterials und die positive Dozenten-StudentInnen-Beziehung. Im Zusammenhang mit den vier Dimensionen der Deutsch-Selbstwirksamkeit zeigten weibliche Studierende jedoch ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit in den Dimensionen Hören, Lesen und Sprechen als Männliche. Die männlichen Studierenden hingegen wiesen nur bei den Schreibkompetenzen höhere Mittelwerte auf. Es kann gesagt werden, dass Frauen ein stärkeres Selbstvertrauen und eine größere Entschlossenheit haben, in den aktiven und passiven Sprachfertigkeiten zu arbeiten, während Männer versuchen, nur in den aktiven Fertigkeiten effektiv zu sein.

Drittens zeigt sich, dass es keinen signifikanten Unterschied im Selbstwirksamkeitsniveau der StudentInnen je nach Fachbereich gibt. Natürlich hatten die StudentInnen ein hohes Maß an beruflichem Bewusstsein und waren sich bewusst, dass das Deutschlernen einen bedeutenden Vorteil in ihrem zukünftigen Berufsleben darstellen würde. Daher kann man davon ausgehen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht nur mit den verschiedenen Fachbereichen zusammenhängen, sondern auch mit der intrinsischen Motivation und den Selbstregulierungsfähigkeiten des Einzelnen, seiner Entschlossenheit und seinem Glauben an den Erfolg bei der Bewältigung einer schwierigen Aufgabe.

Viertens wurde eine starke positive Korrelation zwischen der Deutsch-Selbstwirksamkeit und der Sprachleistung im Deutschen festgestellt. Diese Studie hat also gezeigt, dass die Selbstwirksamkeit einen signifikanten Einfluss auf das Deutschlernen hat. Es besteht eine parallele Beziehung zwischen dem Grad der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Sprachleistung. Wenn die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Lernenden beim Erlernen von DaF niedrig ist, ist zu erwarten, dass auch die Sprachleistung niedrig ist. Diese Ergebnisse der Studie stehen im Einklang mit den Ergebnissen der englischsprachigen Selbstwirksamkeitsliteratur (z. B. Liem u. a. 2008; Meera / Jumana 2016; Nyugen 2022). Nyugen u. a. (2022) fanden z. B. heraus, dass es eine hohe Korrelation zwischen der Wahrnehmung der englischen Selbstwirksamkeit durch vietnamesische StudentInnen und ihren Leistungen im Englischen gibt. Auch Liem u.a. (2008) unterstützte andere Studien, indem sie feststellte, dass Selbstwirksamkeit ein Prädiktor für die englische Sprachleistung von StudentInnen ist. Darüber hinaus fanden Meera und Jumana (2016) in ihrer Studie mit Sekundärschülern heraus, dass SchülerInnen mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit im Englischen auch eine höhere Leistung beim Erlernen der englischen Sprache erzielten, wohingegen SchülerInnen mit einem geringen Maß an Selbstwirksamkeit eine geringere Sprachleistung aufwiesen.

Schließlich wurde untersucht, inwieweit die vier Hauptdimensionen der Deutsch-Selbstwirksamkeit die Sprachleistungen im Deutschen beeinflussen. Die Ergebnisse der

multiplen Regressionsanalysen zeigten, dass die vier Sprachfertigkeiten, nämlich Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, fast gleich starke Vorhersageeffekte auf die deutsche Sprachleistung hatten. Hörverstehen und Sprechen hatten jedoch einen größeren Einfluss als Lesen und Schreiben. Dieses Ergebnis der Studie zeigt also, dass das Hörverstehen einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit im DaF-Lernprozess hat. Darüber hinaus kann gesagt werden, dass die Lesekompetenz auch den Erfolg der StudentInnen bei der Produktion schriftlicher Texte steigern kann. In diesem Zusammenhang sollten die Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben bei der Verbesserung der deutschen Sprachleistung im Vordergrund stehen. Lernumgebungen und Kursmaterialien sollten in dieser Reihenfolge gestaltet werden.

Literaturverzeichnis

- Akpınar-Dellal, Nevide / Akın, Büşra** (2016): Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnançları. *Turkish Studies* 11(19), 19-30.
- Amil, Marhaini Mohamed** (2000): *Self-Efficacy and Academic Performance in Economics in the Junior College*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Singapur: Technologische Universität Nanyang.
- Aydın, İbrahim Seçkin** (2013): Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 14, 33-46.
- Bandura, Albert** (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84(2), 191–215.
- Bandura, Albert** (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berman, Robert / Cheng, Liying** (2010): English Academic Language Skills: Perceived Difficulties by Undergraduate and Graduate Students, and Their Academic Achievement. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 4, 25–40.
- Brady-Amoon, Peggy / Fuertes, N. Fuertes** (2011): Self-efficacy, self-Rated Abilities, Adjustment, and Academic Performance. *Journal of Counseling & Development* 89(4), 431–438.
- Breker, Tim Alexander** (2016): *Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit & Mindset – Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern zu fördern?* Inaugural-Dissertation, Frankfurt: Europa-Universität Viadrina Frankfurt.
- Busse, Vera** (2013): An Exploration of Motivation and Self-Beliefs of First Year Students of German. *System* 41(2), 379-398.
- Can, Dilek** (2020): *Almanca Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Erzurum: Atatürk Universität.
- Choi, Namok** (2005): Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of College Students' Academic Performance. *Psychology in the Schools* 42(2), 197–205.
- Inozemtseva, Natalia** (2016): *Sprechangst internationaler Studierender in der Fremdsprache Deutsch*. Unveröffentlichte Dissertation, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Lazarus, Richard S. / Folkman, Susan** (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Liem, Arief Darmanegara u. a.** (2008). The Role of Self-Efficacy, Task Value, and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship, and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology* 33(4), 486-512.

- Louis, Rachel A./Mistele, Jean M.** (2011): The Differences in Scores and Self-Efficacy by Student Gender in Mathematics and Science. *International Journal of Science and Mathematics Education* 10, 1163-1190.
- Meera, Jayaprakash / Jumana, Al-Mallahi** (2016): Self-Efficacy and Academic Performance in English. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research* 2(2), 79-83.
- Nguyen, Ngoc Lynh Dan u. a.** (2022): The Relationship between Students' Self-Efficacy Beliefs and Their English Language Achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics* 4(2), 102-112.
- Peckrun, Reinhard / Stephens, Elizabeth J.** (2012): *Academic Emotions*. Hg. v. Karen R. Harris u. a. APA Educational Psychology Handbook. 2. Aufl. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rahimi, Ali / Abedini, Atiyeh** (2009): The Interface between EFL Learners' Self-Efficacy Concerning Listening to Comprehension and Listening Proficiency. *NovitasRoyal* 3(1), 14–28.
- Schnell, Kerstin u. a.** (2015): The Impact of Adolescents' Self-Efficacy and Self-Regulated Goal Attainment Processes on School Performance — Do Gender and Test Anxiety Matter? *Learning and Individual Differences* 38, 90–98.
- Schunk, Dale H.** (1991): Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist* 26, 207–231.
- Schunk, Dale H. / Pajares, Frank** (2002): *The Development of Academic Self-Efficacy*. Hg. v. Allan Wigfield / Jacquelynne S. Eccles. Development of achievement motivation. Cambridge/Massachusetts: Academic Press.
- Schunk, Dale H. u. a. (Hg.)** (2008): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 3. ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Tanır, Ahmet** (2020): Learning Difficulties in German as a Third Language Experienced by Turkish Undergraduate Students. *International Education Studies* 13(6), 131-145.
- Todaka, Yuichi** (2013): Self-Efficacy Theory and Beyond: Japanese College EFL Learners. *Journal of Educational and Social Research* 3(7), 359-364.
- Wang, Chih-hsuan u. a.** (2018): Exploring the Relationship among International Students' English Self-Efficacy, Using English to Learn Self-Efficacy, and Academic Self-Efficacy. *Journal of International Students* 8(1), 233–250.
- Wang, Chuang u. a.** (2013): Examining Measurement Properties of an English Self-Efficacy Scale for English Language Learners in Korea. *International Journal of Educational Research* 59, 24-34.
- Wang, Chuang u. a.** (2013): Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies for English Language Learners: Comparison between Chinese and German College Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology* 3(1), 173-191.

Coşku Vermek – Göstermek – Taklit Etmek

Deneme: Unutulmuş Öğrenme Biçimleri Üzerine Bir Savunma ¹

Seval Ayne Karacabey , Muğla

PISA & OECD, IQB², VERA³ ve şimdi de IGLU⁴ verileri: Cassandra⁵ çığlıkları bu aralar bir hayli yüksek. Yine Alman öğrencilerin okuma becerilerinde (sadece okuma becerilerinde de değil) kısmen bir gerileme var. Ancak bu durum bu yıla özgü değil. On yıldan fazladır devam eden bir gerilemeden bahsediyoruz.

Bir parmak öğrencileri işaret etse bile üç parmak bizi işaret ediyor: Bu durumu şikâyet etmek yerine kendimize sormalıyız: “*BİZ, neyi yanlış yaptık, ihmal ettik ya da yeteri kadar dikkate almadık?*”

PISA 2000 yılından bu yana yapılan çalışmaların istikrarlı biçimde artmasına, destek programlarının genişlemesine ve hibelerin arttırılmasına rağmen neden ilerleme olmuyor ya da sessizce olan biten nedir?

Destek programları genellikle sadece kâğıt üzerinde kalan konseptler değil midir? Ödevler ve diğer malzemeler, boşlukları doldurmak üzere hazırlanmış metinler: Yalnızca laf salatası. Her şeyi bir araya getiriyoruz, ama çoğunlukla sadece kâğıt üzerinde: Çalışma sayfaları ve boşluk doldurma metinleri, hazır dikte çalışmaları ve kontrol sayfaları! Eğer evrim, öğrenmeyi nasıl öğrettiğimize odaklansaydı, hepimiz kâğıt üzerinde ve kâğıtla öğrenirdik. O zaman evrim neden farklı bir yol seçti?

Aslında kendi kaderini tayin etmenin (öz belirlemenin) pozitif amacını güden *öz-düzenlemeli öğrenme* yaklaşımı, uygulamada öğrenme süreçlerinin yapısal olarak araçsallaştırılmasına yol açmıştır: Kâğıdı veriyoruz, bir şeyi açıklıyoruz ve geri çekiliyoruz. Öğrencilere öğretmen merkezli olmamak için, bugünün öğretmenin

Einsenddatum: 17.02.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2023

¹ Belgrad, Jürgen (2023): Begeistern - Vormachen – Nachmachen. Essay: Ein Plädoyer für vergessene Lernformen. (https://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images//Belgrad-23-03-09-begeistern-vormachen_und_nachmachen.pdf).

² IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Eğitimde Kalite Geliştirme Enstitüsü).

³ VERA: VERgleichsArbeiten (Karşılaştırmalı Çalışmalar) VERA, Federal Almanya Cumhuriyeti'nin tüm eyaletlerinde zorunlu olan yazılı sınavlardır (Aşağı Saksonya istisnadır). (URL: <https://www.iqb.huberlin.de/vera/>; Erişim.13.03.2023: 18:14).

⁴ IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Uluslararası İlkokul Okuma Araştırması)

⁵ “Geleceği görme gücüyle yıkımları önlemeye çalışan ama sözünü geçiremediği için başına gelen belalardan iki misli etkilenip üzülen bilicinin dramını simgeler Cassandra; bugünün anlayış ve deyimine göre uzağı gören bilinçli bir insanın dramını.[...] Cassandra geleceği görebilecek, gördüğünü de haykıracak, ama kimseyi söylediklerinin doğruluğuna inandıramayacaktır.” (Erhat, Azra, (2011) Mitoloji sözlüğü, S.168-169, 18. Basım. Remzi Kitabevi).

moderatörden daha fazlası olmasına izin verilmiyor. Öğrencilerin *ne* yapacaklarına ve *nasıl* yapacaklarına, *nasıl* ve ne hızda öğreneceklerine kendilerinin karar vermesi gerekiyor.

Neden doğada nasıl öğrenildiğine bir göz atmıyoruz? Memelilerde anne, baba ve kardeşler gösterir ve küçük olan onları taklit eder. Küçük olan, ailesinden ne görüyorsa ve diğerlerinden alabileceği ne varsa onu taklit eder. Kendimiz bile karmaşık dizgeleri öğrenirken öncelikle kâğıda bakmayız gösteririz: Bir karbüratör nasıl sökülür? Bir güncelleme bilgisayara nasıl yüklenir? Yüzmeyi nasıl öğrenebilirim? “*Bu - kahrolası-enstrümanı nasıl öğrenebilirim?*” Birisi gösteriyor ve ben de taklit ediyorum. Yeteri kadar alıştırmadan sonra kendim de yeniden biçimlendirmeye, hatta doğaçlama yapmaya, çizgiden sapmaya başlayabilirim. Hatta o kadar çok deneyim sahibi olurum ki sonunda kendimden de bir şeyler ortaya koyabilirim.

“*O nasıl böyle güzel tango yapıyor? Bana bir göstere!*” Futbolda bile on bir oyuncuyu sahaya çıkarıp ayaklarına topu verip “*Haydi bakalım güzelce topa vurun.*” demezsiniz. Önce topa nasıl vurmaları gerektiğini gösterirsiniz. Sonra oyuncular o vuruşu taklit ederler ve tekrarlarlar. Yani alıştırmaya yaparlar. Çoğu öğrenme süreci, *modellere* dayanır: Göstermek – Taklit etmek.

Üç temel öğrenme biçimini biliyoruz:

1. *Model* olarak öğrenme ki öğrenmenin en etkili şeklidir,
2. *Pekiştirmeli* öğrenme de istenilen amacı desteklemektedir.
3. *İlişkilendirmeli öğrenme*: Bu da öğrenmeyi çok daha eğlenceli kılar, coşku uyandırır ve biz eğlenceyi öğrenmeyle birleştiririz! Ancak, *model* olarak öğrenme, öğrenme biçimlerinin temelini oluşturur. *Pekiştirmeli ve ilişkilendirmeli öğrenme* ise bu öğrenme kuramlarının uygulandığı *alanlara* dâhildir.

Bu, özellikle okumayı öğrenirken daha iyi ortaya çıkmaktadır: Birinci aşamada öğrencilerin kelimeleri ve özellikle kelime gruplarının, konuşulan anlamlı kelime gruplarının nasıl vurgulandığını, notların nerede oluştuğunu, hangi cümle melodisinin uygun olduğunu ve tüm bunların yazı olarak neye benzediğini duyabilmeleri ve sonra görebilmeleri için, önce öğretmenin çocuklara metni okuması gerekmektedir. İkinci aşamada *birlikte* okuyabiliriz: Öğretmen yüksek sesle okurken öğrenciler sessizce gözleriyle takip ederler. Son olarak öğrencilerin ikili olarak birlikte başarılı bir şekilde okumalarını sağlayabiliriz: *Akıcı Okuma Eğitimi*.

Göstermek - taklit etmek, çiftler hâlinde birlikte öğrenmek, daha sonra adım adım tek başına yapabilmek. Ana hatlarıyla özetlenen öğrenme ikileminden çıkış yolu bu mudur?

Henüz tam olarak değil:

“*Eğitim, varillerin doldurulması değil, alevlerin tutuşmasıdır!*”
(Heraklitos, yaklaşık M.Ö. 500)

Öğrencilerin bana katılmasını nasıl sağlayabilirim? Onlara bir şey gösterip sonra bunu coşkuyla taklit etmek istemelerini nasıl başarabilirim? Kendi kendime yaydığım ve kendi öğrenme süreçlerime eşlik ettiğim coşkuyla: “*Eğitim, alevlerin tutuşmasıdır!*”

Ünlü beyin arařtırmacısı Gerhard Roth, “Eđitim kiřiliđe ihtiyaç duyar” adlı en çok satan kitabında bařarılı renmede eřlik eden kiřiliđin temel rolünü gösterir.

Koblenz Üniversitesi’nde deneysel bir eđitim arařtırmacısı olan Thomas Götz de -kendisini “can sıkıntısı arařtırmacısı” olarak adlandırıyor- “cořkulu öđretimin” etkisini üstüne basarak vurgular. Ayrıca, John Hattie’nin kapsamlı meta çalıřmaları da đretmen - đrenci iliřkisinin etkisini göstermektedir: %72 açık öđrenme/ders⁶ modelinin etki gücü, đretmen - đrenci iliřkisinin etki gücüne göre %1’dir. (Açık đrenme/ders modeli: %1 etki gücü). Aynı zamanda edebiyat öđreticisi olan Gerhard Haas tekrar tekrar řunu vurgulamıřtır: “Bir edebiyat đretmeni yanıp tutuřmalı!”

Diđer yandan Paul Watzlawick de zaten, öđrenme sürecinde ve iletiřimde sadece “İÇERİK” deđil, aynı zamanda “İLİŐKI”nin de önemli olduđunu dile getirmiřtir. İçerik ve iliřki unsuru birbirine aittir: Bir demiryolu üzerinde iki ray aynı yöne dođru ilerler, aksi takdirde tren raydan çıkar ya da hiç ilerleyemez.

Öđretmen sadece müdahale etmeyen veya kendini çekimsiz ifade eden bir moderatör deđil, aynı zamanda ortak bir düřünür, cořku uyandıran ve (herkesi) sürükleyen ortak bir đrenendir!

Futbol antrenörleriyle her cumartesi günü oyun sahasının kenarında antrenörün cořkusunu ve heyecanını yařıyoruz. Öđretmen yetiřtiren bizler de sahaya çıkmak zorundayız. Bizler, đretimin/ dersin nasıl yapıldıđını somut olarak göstermek zorundayız. Burada da slogan: GÖSTER – TAKLİT ET – DUR: Kısa geri bildirim yap, yine dzeltileni göster ve sonra daha iyisini taklit et: Bu, iyi bilinen mikro đretim kuramıdır. Öđretmenler tamamen farklı bir řekilde eđitilmelidir. Derslerin bir kısmında, bařarılı olana kadar hedefe yönelik alıřtırmalar yapılır: Giriřler, tanıtımlar, pekiřtirmeler, alıřtırmalar, yansımalar, geri bildirim.

Tıpkı Tiyatroda olduđu gibi. Yönetmen *gösterir*, bunun nasıl yapılabileceđini gösterir, oyuncular önce onu sadece taklit ederler, sonra gösterilene rollerine alır ve böylece role kendi kiřiliđini katarlar. Her kořulda, yönetmen öđrencisinin kapasitesini görür ve onları gclendirmeye, kiřinin ve rolün özelliklerini birleřtirmeye çalıřır ve ardından eđer iřler yolunda gidiyorsa tekrar tekrar prova yapılır, alıřtırmalar yapılır, düzeltir karřılıklı ilham alınır. Çalıřma sayfası olmadan, kđit olmadan, ama cořkuyla: Göstermek – Taklit etmek.

Hemen hemen her đrenci smestrin ilk dönemlerinde ne yazık ki sadece kuramsal bilgi öđrenirse her řeyi aslında *bilir*, ancak hiçbir řey *yapamaz* (Sert eleřtirmenler buna “Yařamdan Uzak – Didaktik” diyorlar). İlk ařamada aslında *sorular* retebilmek için, önce eđitmek, pratik yapmak, prova yapmak daha iyi olmaz mıydı? Bu neden böyle? Alternatifler var mı? řu ve bu nasıl arařtırılıyor? Peki ya uygulamada gösterilen yöntemlerin kabul nasıldır?

Belki de sadece çok çene alıyoruz. Allensbach’taki Demoskopi Enstitüsü tarafından 2007 yılında yapılan bir arařtırmada *konuřmanın* etkisi incelenmiřtir: Bir

⁶ Alm. Offener Unterricht (İng. Open learning) Açık đrenme: 1970’lerde ortaya çıkan ve uygulama ve çalıřma alanlarına dönüřen eđitimde yenilikçi bir harekettir. Genel olarak ya örgün eđitim sistemleri içinde öđrenme fırsatlarını geliřtiren ya da örgün eđitim sistemlerinin ötesinde öđrenme fırsatlarını geniřleten faaliyetleri ifade eder. (URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Offener_Unterricht, https://en.wikipedia.org/wiki/Open_learning, Eriřim 21.03.2023).

konuşma sırasında *metin* yaklaşık %20, *ses* yaklaşık %20 ve *fiziksel iletişim* (yüz ifadeleri, jestler) yaklaşık %60 oranında etkilidir. Derslerimizde gerçekten de aşırı verbalizm [Verbalismus⁷] ve sadece sözel dile [Verbalsprache] odaklanma hüküm sürmüyor mu? Öğrencilerle olan iletişimimizin, iletişimsel olanakların *genişliğinden* çok daha fazla faydalanması gerekmez mi?

Kısaltılmış iletişim, sözel dile saplanıp kalmak, model olarak öğrenme yerine kâğıt ile öğrenme: Kendimizi bu ölümcül pençeden kurtarabilir miyiz?

Bertolt Brecht'in yanıtı: "*Kendimiz hayal kırıklığına uğramış duruyoruz ve perdeyi endişeyle izliyoruz ve tüm sorular açık.*"

(*"Der gute Mensch von Sezuan"*⁸ adlı eserinden)

Benim cevabım: "*Umarım olmaz!*"

İletişim:

Prof. Dr. Jürgen Belgrad

Emekli Profesör: Edebiyat Bilimi ve Edebiyat Öğretimi

SESLİ OKUMA YOLUYLA OKUMA TEŞVİKİ adlı projenin yürütücüsü

Eğitim Fakültesi Weingarten

belgrad@ph-weingarten.de

⁷ Sözel anlatım/sözcüklere boğulma.

⁸ Alman Yazar Bertolt Brecht'in tiyatro eserlerinden biridir. Eserin Türkçe çevirisi vardır: "Sezuan'ın iyi insanı", Almandan Çeviren: Adalet Cimcoz.

Kurgu ile Gerçeklik Arasında Alman Oryantalizmi¹

Çiğdem Çiftçi , Mardin

Mardin Artuklu Üniversitesi Doç. Dr. Remzi Avcı'nın *Kurgu ile Gerçeklik Arasında Alman Oryantalizmi* isimli eseri 2021 yılında KETEBE yayınevinden 372 sayfa olarak çıkmıştır. Yazarın uzun yıllar Almanya'da kalmış olmasının kazandırdığı Almancaya ve Alman literatürüne hakimiyeti ve bu doğrultuda çoğunlukla birincil kaynaklardan istifade edilmesi eserin değerine değer katarak alanındaki otoriteler tarafından takdir ve kabul görmesini sağlamıştır.

Bu çalışmada yazar, Alman oryantalizminin teolojik-filolojik merkezli doğuşundan ve bu bakış açısından sıyrılıp siyasi bir boyut kazanarak Alman sömürge düzeni çerçevesinde/doğrultusunda şekillenmesi sürecinden bahsetmektedir. Said'in eksik bıraktığı Alman oryantalizmini incelediğini iddia eden yazar, (s. 337) bu çalışmada Alman oryantalistlerin de tıpkı İngiliz ve Fransızlar gibi sömürgecilikle iç içe olduğunu, Alman oryantalizminin ve dolaylı olarak da Alman sömürgeciliğinin temel dinamiklerini analiz ederek aktarmaya çalışmıştır. Aslında bu kitapta genel olarak Batı'nın "öteki" algısındaki Doğu-Doğulu, İslam-Müslüman, Osmanlı Devleti-Osmanlı Milleti kavramlarının Becker ve Hartmann'daki yansımalarını görmek mümkündür. Yazarın olay ve olguların Becker ve Hartmann yönünden nasıl algılandığını/değerlendirildiğini kitap boyunca art arda belirtmesi iki oryantalistin bakış açısını karşılaştırmak ve bu bağlamda birbirlerinden etkilendikleri veya farklılaştıkları noktaları kolaylıkla kıyaslayıp değerlendirmek açısından oldukça yerinde bir metottur.

Yazar Alman oryantalizminde siyasallaşmaya doğru evrilmeyi Alman oryantalizminin baskın aktörlerinden Carl Heinrich Becker ve Martin Hartmann yönünden Osmanlı toplum ve siyasetini bağlama oturarak ele almaya çalışmıştır. Bu evrilme sürecini birbiriyle bağlantılı ve birbirini besleyen sekiz ana başlıkta/bölümde ele alan yazar girişte oryantalizmin farklı tanımlarına/anlamalarına yer verir. Bu kısımda belirtilen "İngilizlerin sömürge yıllarında Hindistan'da İngilizce eğitim isteyen İngilizcilere karşı Hintçe eğitim isteyip Hint Edebiyatını savunanlar oryantalist olarak anılmışlardır" (s. 11) tanımı oryantalizm – sömürge ilişkisini ortaya koymak açısından oldukça dikkat çekicidir.

Özellikle ilk kısımlarda yoğun olmak üzere eserinde yer yer Edward Said'e atıfta bulunan yazarın "Said olmadan yapılacak bir oryantalizm çalışması oryantalizm tarihini yazmaktan öteye geçmeyecektir" (s. 17) cümlesi ile tabiri caizse Sezar'ın hakkı Said'e verilerek Edward Said'in oryantalizm çalışmalarındaki yeri ve etkisi vurgulanmıştır.

Kitabın ilk bölümünde genel olarak Becker ve Hartman'a dair biyografik bilgiler verilmiştir. Bu bölümden Becker'in daha fazla pay almasının nedenini yazar (s. 32-85'te belirttiği gibi) Hartmann ile ilgili detaylı monografik çalışmaların olmayışına ve Becker'in siyasi görevleri nedeniyle daha popüler oluşuna bağlar. Yazar bu kadar parlak bir hayatı ve

önemli çalışmaları olan birinin kendi hayatıyla ilgili bu kadar az şey bırakmasını şaşkınlıkla karşılar.

Becker ve Hartmann'ı ortaya çıkararak şey ikisinin de geleneksel bakış açısıyla şekillenen oryantalizme karşı çıkışlarıdır. Becker'in Alman oryantalizmine yaptığı en büyük katkı metodolojik olarak İslam'ı dünya tarihinin bir parçası yapmayı başarmasıdır. Becker Almanya'da, İslam bilimlerinin altyapısını inşa etmiş ve onu bir disiplin olarak kurumsallaştırmıştır.

İslam dünyasının sosyokültürel yapısını çok iyi analiz edebilen Hartmann, oryantalizmi sosyal antropolojik çalışmalarla harmanlayıp İslam dünyasının gündelik hayatı ve siyasetini birleştirerek yaşayan, yeni bir oryantalizm modeli oluşturmuştur. Bu yönüyle Alman oryantalizmine modern İslam dünyasının kapılarını açan ilk oryantalistlerden biri olmuştur.

Oryantalizmi, salt metinlerden çıkararak hayatın içerisinde daha görünür olması gerektiği şeklinde formülize ettiği bu yaklaşımında August Comte'un izlerini /etkilerini görmek mümkündür.

İkinci bölüm Alman oryantalizminin siyasallaşma yolunda kurumsallaşma çalışmalarının ele alınmaya çalışıldığı bölümdür. Oryantalizm ve sömürgeciliğin karşılıklı olarak birbirini besleyen ve geliştiren iki kavram olduğu vurgulanarak özellikle 19. yüzyılın sonlarına doğru sömürgeciliğin hızla gelişmesiyle oryantalizmin kurumsallaşması arasında paralellik olduğu belirtilmiştir. Hartmann'ın "Her kim Osmanlı Devleti'nde ciddi olarak Alman çıkarlarını düşünüyorsa onun sadece Türkçe bilmesi yetmez... en azından bölgede konuşulan diğer iki dili de yani Arapça ve Kürtçeyi de bilmesi gerekir" (s.103) cümlesinin işaret ettiği ihtiyaca cevap olarak 1837'de Berlin'de Friedrich Althof öncülüğünde Doğu Dilleri Enstitüsü (SOS) kurulmuştur. SOS ile atılan bu temel sonrasında;

1894'te Heidelberg'te Doğu Dilleri Enstitüsü

1900'de Leipzig'te Sami Dilleri Enstitüsü kurulmuştur.

1908'de SOS ile benzer bir program uygulamak üzere Hamburg Sömürge Enstitüsü (HKI) kurulmuştur. Enstitünün Doğu Dilleri ve Tarihi Bölümü'nün başkanlığını Becker yapmıştır.

1910'da HKI İslam kültür ve medeniyetini anlamak üzere Becker öncülüğünde "Der İslam" dergisini çıkarttı.

Benzer şekilde yayımlar hazırlamak isteyen Hartmann 1912'de İslam Bilimleri Araştırma Cemiyeti'ni (DGI) kurarak derneğin dergisi olan Welt Des İslams (İslam Dünyası Tarihi) dergisini çıkarttı.

Kitabın üçüncü bölümü olan "Oryantalizm ve İslam" başlığında (bence kitabın zevkli bir hâl alıp akıcılık kazanmaya başladığı bölümdür.) Batının, İslam-Müslüman ve Müslümanlıkla müteradif kabul edilen Türk algısının izahına çalışılmıştır.

Alman kültüründe bu kavramlar tamamen Batı'daki yaygın algının etkisiyle siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler ışığında şekillenmiştir. Kitapta hem Becker hem Hartmann'ın Doğu-Doğulu kavramlarını tanımlarken tembel, ultra aşırı fanatik dindar, despot gibi aşağılayıcı kelimeleri sıklıkla kullandığına şahit oluyoruz. Hartmann'ın İslam'ı bir nefret ve şiddet dini olarak tanımlaması onun İslam'a bakışı hakkında fazlasıyla ipucu veriyor şüphesiz.

Becker İslam'ı Helenizm ile ilişkilendirirken Hartmann onu Zerdüşçülük ve Hristiyanlık üzerine temellendirilmiş bir din olarak görür.

Yine Müslümanların neden geri kaldığı sorusuna da bu bölümde cevap aranmıştır. Becker reçeteyi sekülerleşme olarak gösterirken Hartmann ise sekülerleşmeyle birlikte buna ek

bir çözüm olarak İslam dünyasının ilerlemiş Batı bilim ve teknolojisini transfer etmesini sunuyor (s. 168-171).

Eserin dördüncü bölümünde çoğunlukla Hartmann'ın Osmanlı toplum yapısına ve Osmanlı Devleti'nin bünyesinde barındırdığı etnik unsurlara bakış açısı/ düşünce ve görüşleri üzerinde durulmuştur. Hartmann'ın ateşli bir Arap milliyetçiliği savunucusu olması ve Ermeni sempatisi onun Osmanlı iktidarı ve Türklere karşı olumlu bir yaklaşım geliştirmesinin önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir (s. 341).

Hartmann'ın yazılarında Türkler, Araplar, Müslümanlar ve Kürtler sorgusuz devralınmış kalıplar neticesinde oluşan belirli stereotip davranışlar üzerinden aşağılayıcı ifadelerle tasvir edilmiştir. Hartmann Türkleri kültür yıkan toplum olarak tasvir ederken (s.191) Ermenileri de Türk karşıtlığıyla inceler ve Osmanlı'nın korkunç tecavüzü altında inleyen Ermenileri yeterince savunmadıkları için Almanları suçlar (s. 184). Araplar için savaş ganimeti benzetmesini (s. 195) yapmaktan çekinmeyen Hartmann'a göre Arapların ulus bilinci oluşturmasını İslam engellemiştir. Kürtleri Türklerin gözünden yani "ötekiyi" ötekinin gözünden tanımlayarak benzer aşağılayıcı ifadeleri Kürtler için de kullanmaktan geri durmayan Hartmann Kürtleri de yoz, yabani, vahşi, dağlı ifadeleriyle tasvir etmiştir (s. 179).

Becker Osmanlı Devleti'nin heterojen yapısını 19. yüzyıla kadar sürdürebilmesini Osmanlı Devleti'nin mutlakiyetçi yapısına bağlamıştır. (s. 174) Zira Osmanlı bünyesindeki 24 milyon nüfusun sadece 7 milyonu Türk'tür.

Eserin beşinci bölümünde Osmanlı modernleşme sürecinin mihveri, Jön Türkler oluşumu Alman oryantalizminde Becker ve Hartmann'ın algısı üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Becker ve Hartmann Jön Türkler akımının oluşmasında "haydut, ruh hastası" olarak aşağıladıkları Abdülhamid'in baskı ve uygulamalarının etkili olduğu düşüncesinde hemfikirdir. (s. 219) Becker'e göre Abdülhamid'in korku hükümdarlığı Avrupa düşüncesinin sirayet ettiği iktidar ve sistemle problemi olan "aydın bir kesimi" ortaya çıkarmıştır (s. 211).

Becker, Jön Türkleri ortaya çıkaran iki ana unsurdan bahseder. Birinci unsur Müslüman-milliyetçi çizgiden gelen askeri çevre, ikinci unsur ise Avrupalılaştırmış sürgün sivillerdir (s. 211). İtalyan Carbonari örgütüne benzetilen Jön Türkleri bir araya getiren temel ideoloji meşrutiyetin yeniden ilanı, Abdülhamid karşıtlığı ve modern devlet düşüncesidir. Meşrutiyetin ikinci kez ilanını Hartmann entelektüel aklın zaferi olarak tanımlayarak Jön Türklerin küçümsenmeyecek bir başarı sağladığını belirtir (s. 224) ancak Jön Türkler öncülüğünde sağlanmaya çalışılan Osmanlı modernleşme/siyasallaşma çalışmalarının genel olarak başarıya ulaşamadığını ve bunun temel nedeninin İslam olduğunu belirtir (s. 238).

Kitabın altıncı bölümünde Becker ve Hartmann da olumsuz ve aşağılayıcı kalıp yargularla oluşturulmuş Osmanlı ve İslam algısının 1. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Alman çıkarları doğrultusunda nasıl yeniden şekillendiği ele alınmıştır. Osmanlı Alman ittifakını "mutluluk verici bir sonuç" olarak gören Becker bu anlaşmanın karşılıklı çıkar ilişkisine dayandığını belirtir. Bu çıkar ilişkisi, çalışmaları boyunca sürekli bir çelişki içinde olan ikilinin yazı ve söylemlerindeki çelişkileri daha da arttırmıştır. Öyle ki halifenin cihat ilan etmesiyle Becker ve Hartmann'ın hilafet-cihat kavramları hakkındaki olumsuz fikirleri birden olumluya evrilmiştir.

Olumlu yönde değişen bu fikirlerini Alman halkını savaşa Osmanlı'nın yanında girme fikrine ısındırmak amacıyla sözlü yazılı çeşitli kanallarla duyurmaya çalışmışlardır (s.254).

Kitabın yedinci bölümünde ise Alman kolonyalizminin bulduğu yerde kalıcı olabilmek için "kültür transferi" nin gerekliliği ve farkındalığı üzerinde durulur. Becker Alman kültürünün Osmanlı'ya transferinin ateşli bir savunucusudur. Bir toprak parçasında nasıl etkin olunabilir sorusuna cevap arayan Becker bu konuda en iyi modelin İngiltere olabileceğini düşünür. Zira

Becker'e göre İngilizler sadece sahip oldukları filolar sayesinde değil aynı zamanda sömürgelerinde uyguladıkları kültür politikaları aracılığıyla bir dünya imparatorluğu kurmuştur (s.274). Bu doğrultuda açılan okullar, kurumlar, aracı gruplar ile diplomatlar, sanatçılar, tüccarlar, yayıncılar dil öğretmenleri... vs. bu aktarımın aktörleri olarak rol alır. Tüm bu çaba ve arzuya rağmen Alman kültürü Osmanlı toplumunda İngiliz ve Fransız kültürü kadar etkili olamamıştır.

Kitabın sekizinci ve son bölümünde Becker ve Hartmann'ın Panislamizm kavramlarının doğuşu ve bu çerçevede cihat ve hilafet kavramlarına bakış açılarının ele alındığını görmekteyiz.

Becker Panislamizm'in Doğulu değil Batılı bir kavram olduğunu iddia eder (s. 296). Batılı bir terim olması Panislamizm'in Avrupa icadı olduğu tezini savunan aydınların teorilerini güçlendirmiştir (s. 296). Becker Panislamizm'i Avrupa'nın sömürgeci ilerleyişi karşısında adeta Müslümanların uyanışı ve aidiyetlerinin farkına varmış olmaları olarak tanımlar (s.308). Becker ve Hartmann'ın Panislamizm tanımlarında İslam Devletleri Birliğini savunan Cemaleddin Afgani'nin izlerini görmek mümkündür. Zira Becker Panislamizm'in teorisyeni olarak Cemaleddin Afgani'yi kabul eder (s.296). Panislamizm mefhumunun gerçekleşmesi İslam dünyasının sosyokültürel yapısını çok iyi bilen Hartmann tarafından 300 milyon Müslümanın birbirinden farklı kafa yapısına sahip olduğu gerekçesiyle ütopik olarak yorumlanmaktadır (s. 328).

Kitap boyunca Becker ve Hartmann'ın oryantalist bakış açılarını ve çalışmalarını siyasallaştırma yolunda hem kendileriyle hem birbirleriyle sık sık çelişkiye düştükleri bilgisini gözlemlemek mümkündür. Becker ve Hartmann Osmanlı Alman ittifakını destekledikçe çalışmalarının içerikleri de değişmeye başlamıştır (s. 488). Şüphesiz samimiyetten uzak bir şekilde tamamen Alman çıkarları doğrultusunda şekillenen bu değişimle birlikte Becker ve Hartmann bilimsel bilgi ve birikimlerini yazılı ve sözlü kanallarla Alman halkını Osmanlı - Alman ittifakına ikna boyutunda kullanılmak üzere siyasetin hizmetine sunmuşlardır (s. 488). Siyasallaşmanın bu ayağında Osmanlı Devleti öncülüğünde diri tutulmaya çalışılan cihat, hilafet, Panislamizm gibi bazı kavramlara bakış açıları yine Almanya çıkarları doğrultusunda yeniden şekillenmiştir/şekillenmek zorunda kalmıştır. Tüm bunlar her iki ismin de yaşadıkları devrin siyasi havasından etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit

Rezension zu dem Buch Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit von Ewa Wojno-Owczarska/ Monika Wolting¹

Gonca Kışmir , Ankara

*Lass dich nicht kaufen, warte nicht auf den Gewinn,
denke nicht an eine Karriere, du würdest dich nicht
wiedererkennen, lass dich nicht verbiegen.
Lebe dein Leben,(...)²*

Globalisierung ist ein Begriff, der als Konvergenz und Einheit der Nationen auf der Welt in Bezug auf Wirtschaft, Politik, Kultur und Kommunikation erklärt wird. Wenn man die politischen Geschehnisse und deren Auswirkungen betrachtet, kann man die Globalisierung als Folge der wirtschaftlichen Konkurrenz und Kriegstätigkeit der Großmächte auf der Welt beobachten. Weil sich die Globalisierung in einem ständigen Wandel befindet, kennt sie keine Grenzen. In diesem Rahmen untersucht dieser Band ausführlich die Reflexionen verschiedener Theorien zur Globalisierung innerhalb literarischer Texte.

In einer globalisierten Welt kommt der Überlieferung der konkret erlebten Geschichte auf der einen Seite und der überlieferten Geschichte auf der anderen Seite eine wichtige Bedeutung zu.³ Bei diesem Themenkomplex spielen die geschichtlichen Ereignisse wie der Erste und Zweite Weltkrieg, der Berliner Mauerfall, das Ende des Kalten Krieges, die Auflösung der Sowjetunion, Dekolonialisierung und Migrationsbewegungen auf der Welt, Wandel der Medientechnologien und ihre Folgen eine wichtige Rolle. „Konnektivität“, „Interaktivität“, „Multimedialität“ und „Internationalität“ führen zu einer wechselseitigen Beeinflussung statt zu einer

Einsenddatum: 02.03.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2023

¹ Wojno-Owczarska, Ewa / Wolting, Monika (Hg.) (2021): *Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit*. Göttingen: V& R unipress.

² Das Gedicht „Bleib bei dir!“ von Wolfgang Bittner aus „Fünf Gedichte für Norbert Honsza (1933 - 2020)“. Norbert Honsza ist einer der wichtigsten polnischen Germanisten, dem dieser Band gewidmet ist.

³ Kışmir, Gonca (2017): Kulturelles und kommunikatives Gedächtnis in Uwe Timms „Am Beispiel meines Bruders“. In: Wolting, Monika (Hg.): *Identitätskonstruktionen in der deutschen Gegenwartsliteratur*. Göttingen: V&R unipress, 251-261.

Verdrängung der Medien (z.B. Zeitung, Fernsehen, Radio, Internet usw.), die auch durch die beschleunigte Globalisierung nach dem Ende des Kalten Krieges befördert wurden.⁴ Auf der anderen Seite können diese Reflexionen in literarischen Werken beobachtet werden, die die Identität der Gesellschaft tradieren, d.h., die Literatur als Medium dient zur Modellierung nationaler Identität, kollektiver Werte und Normen.

Hierbei verfügt die Literatur über eine wichtige Rolle auch bei der Inszenierung unserer Erinnerungen, die die Geschichte, die Kriege, den Frieden und die Konventionen, kurz gesagt: alles, was das Leben umfasst, zur Darstellung bringt. Natürlich haben sich die politischen, sozio-kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen des Begriffs Globalisierung und deren Einflüsse verändert. Es wäre daher nicht falsch zu behaupten, dass die Literatur auf die globalen Geschehnisse reagiert und den Krieg als Medieninszenierung oder auch als Hauptmotiv erzählter Geschichten wahrnimmt.⁵

Die Beiträge des Bandes zeigen die Fragen nach globalen Veränderungen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven in ausgewählten literarischen Texten. Was hier die Aufmerksamkeit auf sich zieht, sind die Fragen, die bei der Erörterung der ökonomischen Grundlagen menschlicher Existenz in Zeiten der Globalisierung, nationaler Identitätskonstruktion, kultureller Vielfalt, Multikulturalität und Kulturkonflikte erwähnt werden. Nationale und transnationale Erinnerungsbilder sind weitere Untersuchungspunkte. Es wird in diesem Band betont, dass die deutschsprachige Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts maßgeblich unter den Aspekten zunehmender weltweiter Verflechtungen in den Bereichen Wirtschaft, Politik und Kultur beleuchtet wird.

Der Band „Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit“ besteht aus 26 Beiträgen, die im Allgemeinen auf die Globalisierungsgeschichte/ Glokalisierung Europas hinweisen, d.h., wie Kriegsberichterstattung, Medienkrieg, Gentrifizierung der Gesellschaft und Identitätskonstruktion in der Literatur reflektiert wird.

In den Beiträgen werden u.a. kulturelle Reflexionen der Corona-Pandemie (z.B. im Beitrag von Michael Segner: „Zeitenwende oder Metanoia? Die Pandemie in deutschsprachigen literarischen und philosophischen Werken), globale Digitalisierung und regionalisierte Fremden- und Flüchtlingsmotive (z.B. im Beitrag von Volker Neuhaus: „Pan Kiehot und Don Quijote. Zwei Ritter aus König Günters Tafelrunde oder: Was würde Günter Grass in Zeiten der digitalen Globalisierung und der globalen Digitalisierung zur Corona-Pandemie sagen?) und Alteritätskonstruktion (z.B. im Beitrag von Ewa Jarosz-Sienkiewicz: „Literatur als globale Erscheinung am Beispiel der Schriften von Heinz Piontek) thematisiert und sind weitere Inhalte der sogenannten postmodernen Literatur.

⁴Vgl. Gudehus, Christian u.a. (Hg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Buch*. Stuttgart: J.B. Metzler.

⁵ Vgl. Wolting, Monika (2021): Die Macht der Kriegsbilder im globalen Kontext der Medienwirksamkeit. In: Wojno-Owczarska, Ewa / Wolting, Monika (Hg.): *Grenzerfahrungen und Globalisierung im Wandel der Zeit*. V& R unipress: Göttingen, 53-73.

Mit dem Hauptthema dieses Bandes wird die Dynamik und Beschleunigung im politischen und gesellschaftlichen Leben und damit die Veränderung, Entwicklung und der Wandel in der Literatur in den Fokus der Betrachtung gestellt. Die wesentlichen Gründe des literarischen Wandels können vielfältiger Art sein. Das Ende des 20. und der Beginn des 21. Jahrhunderts aus politischer, sozialer und kultureller Perspektive bringt die Heterogenität des Themas bzw. die interdisziplinäre und transdisziplinäre Zusammenarbeit auf den Punkt. Somit wird die Vergangenheit mit ihren Transformationen in allen Kunstformen für die Gegenwart und Zukunft rekonstruiert. Als Beispiel für diese Entwicklung kann die Gedächtnisforschung der letzten Jahre angeführt werden. Besonders werden die sozio-historischen Umbrüche als lineare Abfolge von Ereignissen in der Literatur inszeniert. Zu denken wäre an die Globalisierung, die den Blick auf die Welt und den Menschen maßgeblich verändert hat und welche Auswirkungen Grenzerfahrungen und Globalisierung auf ökonomische und politische Krisen, Arbeitslosigkeit, Migration, Klimawandel und internationalen Terrorismus haben.

Dieser Band 12 untersucht wie sich Globalisierung oder Globalisierungsprozesse auf die Literatur beziehungsweise Identitätskonstruktion, Multikulturalität, Kulturkonflikte, Kultur- und Ideentransfer und Erinnerungsproblematik auswirken. Denkerische Neuausrichtungen wie die globalen Veränderungen im 20. und 21. Jahrhundert bilden Wegmarken, mit deren Hilfe sich die Theorien und literarischen Texte perspektivieren lassen, d.h., wie Stilmittel neu interpretiert werden. Gleiches lässt sich über Kulturaustausch, Kulturkonflikte und Kulturtransfer im Rahmen der kultur- bzw. literaturwissenschaftlichen Theorien sagen. Der Bruchpunkt hier ist der Prozess, der mit der Postmoderne begann. Mit der rasanten Entwicklung medialer Techniken und Digitalisierung und „Gedächtnis- Boom“⁶ verändern sich auch die Form und der Inhalt der Literatur. Im Roman des 20. und 21. Jahrhundert sehen wir diese neue Erzählweise im Rahmen neuer literarischen Stoffe.

Die Kapitel des Bandes konzentrieren sich hauptsächlich auf Romane, die die Themen und Stoffe der Epoche beschreiben. Das Aufkommen der globalen Veränderungen und die Frage nationaler Identitätskonstruktion bzw. ihre Reflexionen auf literarische Texte (z.B. der Beitrag von Agnieszka Kodzis-Sofińska: „Von (No/ O)stalgie zur Kritik. Wladimir Kaminers Erinnerungsbilder an die Sowjetunion und Russland im Roman „Onkel Wanja“ kommt“) und Film (z.B. der Beitrag von Andrzej Gwóźdź: „Unterwegs nach Hause. Gedächtniskulturen der Zwangsmigration Deutscher nach 1945 im Kino zweier deutscher Staaten“) werden auch bearbeitet. Die Vergangenheit wird im Erinnerungsroman und Erinnerungsfilm problematisiert und inszeniert. Anhand von dokumentarischen Belegen wie Fotos, Briefen, Reportagen soll die Vergangenheitsbewältigung und Vergangenheitsbewahrung narrativiert werden. Mit Blick auf die Schwerpunktsetzungen des Hauptthemas werden die Wandelprozesse in literarischen Texten sowohl aus sozio-kultureller als auch aus politischer und ökonomischer Perspektive beleuchtet. Die Beiträge in diesem Band betonen nicht nur

⁶ Erll, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart/ Weimar: Verlag J. B. Metzler.

literarische Veränderungen in der deutschsprachigen Literatur, sondern sie thematisieren auch die anderen neuen Paradigmen oder Tendenzen in der Literatur im Allgemeinen.

Zudem beleuchtet dieser Band durch seine interdisziplinäre Methodik das Verständnis der Leserinnen/ des Lesers für die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse. Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer detaillierten Darstellung des Themenkomplexes. Die Erkenntnisse sind sowohl für Studierenden wie auch für Forscher/ Wissenschaftler ein sehr nützliches Nachschlagewerk.

***Hayat, Hakikat ve Edebiyat'a Dair Bir Kitap*¹**

Şengül Köstekli , Konya

Eser hakkında yazmadan önce Ali Osman Öztürk'e dair kısa bir biyografik bilginin gerekli olduğu kanısındayım. Zira yer yer kendi yaşanmışlıklarından küçük kıvrıntılar ile de süslediği bu kitabın oluşmasında hatırı sayılır bilgi birikiminin varlığı görülüyor. Her ne kadar Öztürk kendi özgeçmişini eserinde yansıtmadıysa da şu kısa bilgi yeterli ve yararlı olacaktır. Öztürk 1960 Ordu doğumludur, ilköğretim ve lise yıllarını da aynı şehirde tamamlamıştır, 1977'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde üniversite hayatına başlamıştır. 1981'de yükseköğretimini bitirir bitirmez Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi'nin Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne okutman olarak başlaması akademik kariyerinin ilk adımıdır. Kariyer basamaklarını emin adımlarla tırmanan Öztürk 1990'da doktorasını tamamlamış, 1991'de yardımcı doçentlik, 1994'te doçentlik ve nitekim 2002'de de profesörlük unvanlarını almıştır. 41 yıllık akademik hayatına onlarca başarılı eser ve çalışma sığdıran Öztürk, son çalışması "*Hayat Hakikat Edebiyat*" ile okurun karşısındadır.

Öztürk "*Hayat Hakikat Edebiyat*" eserinde okuyucuya "mental kütüphane" sinin küçük bir rafında duran, belki de başkalarına göre tozlanmış olarak nitelenebilecek, her birinin farklı kıymeti olan eserlerin içeriğini hem kendi bakış açısıyla hem de edebî metinleri yorumlama tekniklerine dayanarak aktarmaktadır. 15 bölümden oluşan eserde kimi zaman sadece yapıta yorum getirmiş kimi zaman da yazarlara yönelmiştir. Kendi seçtiği eserlerde (!) dikkat çeken bir husus vardır. Eserlerin yazarları Alman ya da Türk asıllıdır. Alman yazarların bir bölümünün sadece eserlerini analiz ederken diğerlerinin Türkiye'ye karşı tutumunu ya da ilgisini de dikkate almıştır. Eserin tamamında Öztürk ya yaşanmışlıkların (gerçek "hayat") yapıtlara yansımalarını ya da yaşanmışlıkların kendisini tahlil etmektedir. İlk dört bölümde Alman edebiyatının önemli şairlerinin eserlerini ele almıştır. Ancak ilk üçünde şiir analizi yapan Öztürk, dördüncü olarak tarihi bir şahsiyet olan Faust'un özellikle halk kitabını ve kısmen Goethe'nin tiyatro türünde kaleme aldığı "Faust" yapıtının edebiyata yansımalarını ele almaktadır. Birinci bölümdeki şair (Rilke) hayvanat bahçesinde kafes içinde gördüğü panterden etkilenerek onu gerçek "hayat" ile özdeşleştirerek yansıtmaktadır. Öyle ki şiirde nesnelleştirilen panter, kafes arkasında dahi alanının dışına çıkmış (transandantal) kendisine çizilen sınırı aşmıştır. Panter'in bu özelliği, Rilke'nin Lou'ya olan aşkına benzetilmektedir (Öztürk 2022: 25). Bu

bölümleri dikkate aldığımızda izleyen bölümlerin de gerçek “hayat” ile ilgili olduğu beklentisine kapılıyoruz. Yani “*Hayat Hakikat Edebiyat*” yapıtında gerçek “Hayat” in edebî eserlere, daha doğru bir deyişle “Edebiyat” a yansımalarının tahlillerini görüyoruz. Ancak bir de “Hakikat” var yapıtın başlığının tam da ortasında yerini alan. Öztürk’e göre “Hakikat” yapıtın neresinden okura göz kırpmaktadır acaba? Beşinci bölümde Öztürk biri 14. yüzyılda diğeri 15. yüzyılda Türklerin eline esir düşmüş iki Almanın hatıratlarında yer alan Türk toplumu ve kültürü hakkındaki izlenimleri analiz etmektedir. Türklerin söz konusu yabancı yazarlar üzerinde bıraktığı izlenim yaşanmışlıklar doğrultusunda genel olarak olumsuz (?) görünmektedir. “Hakikat” bu mudur gerçekten ya da Öztürk’ün son bölümde tahlil ettiği Vâlâ Nureddin ve Nazım Hikmet imzalı “Çanakkale Masalı”nda olduğu gibi mi düşünmeliyiz? Şairler Çanakkale savaşını anlatırken neden masal demişlerdir acaba? “Hakikat” neydi gerçekten? Çanakkale savaşı anlatısı bir masala (?) mı dönüşmüştü? Öztürk eserinde bu ve benzeri sorulara cevap vermektedir. Bu cevaplardan sadece bir tanesine değinmenin şiirin analizine dair küçük bir bilgi sağlayacağı düşüncesindeyim. Şiirin dizelerinde şairler kale, dev, evliya gibi masalsı öğeler kullanmış ve Çanakkale Savaşı’nı anlatırken bunlara masalsı bir işlev yüklemişlerdir. Üstelik şiirde bir de “mutlu son” vardır. Bu ve benzeri ayrıntılar şiirin başlığındaki “Masal” kelimesini açıklar niteliktedir. Öztürk bu ayrıntıların her birine detaylı açıklama getirmiştir. Yazar analizlerini şiirle açmış ve şiirle kapatmıştır. Aralarda düzyazı olan eserleri de ele almış ve bilhassa Türkiye’yi ziyaret etmiş yazarlara, onların Türkiye hakkındaki düşüncelerine, bakışlarına da yer vermiştir. Dikkat çeken bir konuyu da ünlü Doğu Alman yazarı Franz Fühmann ile ilgili bölümde görüyoruz. Fühmann dikkat çeken bir çocuk edebiyatı yazarı olup Doğu Alman rejiminin idealist hedefleri kapsamında çocuk edebiyatının metodik denetleme ve kontrol etme eğilimi arasındaki çatışma sonucu şekillendiği dönemden bile çok etkilenmemiş çocuk edebiyatı için büyük bir değerdir. Nitekim Sylvia Warnecke, Fühmann’ın eserleri hususunda da “ihmal edilmiş miras” olarak söz etmektedir (bkz. 2005: 285). Öztürk, İbrahim Özbakır ile kaleme aldığı bu bölümde Fühmann’ın Türkler ve Türkçe hakkındaki bilgisini “Babil Kulesi’nde Atların Buhar Tüten Boyunları” (Çocuk Edebiyatı) eserini inceleyerek göstermekte, eserden yola çıkarak Türk dilinin yapısına ilişkin değinilerde bulunmaktadır. Yaptığı analiz doğrultusunda Fühmann’ın Türkiye ve Türk diline ve kültürüne olan hâkimiyeti onun öz geçmişi, ziyaret ettiği bölgeleri araştırmaya yönelmiştir. Öztürk Türkiye’ye hiç yolu düşmeyen Fühmann’ın Türkler ve Türkçe hakkında bu denli bilgisinin nereden geldiği sorusuna yanıt aramaktadır.

Sonuç olarak *Hayat Hakikat Edebiyat* 15 makaleden meydana gelen bir derleme kitaptır. Öztürk her ne kadar eserde sade bir üslup kullanıyorsa da yer yer mesleki terimlerden kaynaklı olarak okur kitlesi için eserin anlaşılma zorluğuna sahip olduğu düşünülebilir. Ancak Ali Osman Öztürk’ün araştırmacı ve akademik kimliği göz önüne alınıp bu makaleleri belirli bir kitleye göre yazmış olduğu düşünülünce dilin gayet anlaşılır olduğunu da belirtmek gerekir. Bu kitap: “Bir yapıt nasıl analiz edilir, hangi hususlara dikkat etmek gerekir?” sorularına cevap vermektedir.

Kaynakça

Öztürk, Ali Osman (2022): *Hayat Hakikat Edebiyat*. 1. bs. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınevi.

Warnecke, Sylvia (2005): *GDR Children's Literature as a Reflection of the Conflict between Idealism and Control in Marxist-Leninist Cultural Policy: Franz Fühmann's Reineke Fuchs and Prometheus*. A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Ph.D. in the Faculty of Arts. (Online verfügbar unter: <https://www.proquest.com/openview/8d373887b2e514f2fcdabddd430a913/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&dishttps://orcid.org/s=y>).

*Friedrich Nietzsche Wagner'e Karşı*¹

Güler Meriçkan Güleç , Konya

Kısa adıyla *Wagner Olayı* kitabındaki “karşı” sözcüğü geniş anlamıyla bir olaya veya düşünceye, aynı güçte karşı olunarak, sorunu istenilen çağdaş boyutlara getirmede, ussal yönlendirmenin gerekçeleri “bir müzisyen sorunu olarak” ele alınır.

Çok yönlü bir Alman filozofu ve kültür eleştirmeni olan Friedrich Nietzsche, (1844-1900) aynı çağda yaşayan Alman opera bestecisi, tiyatro direktörü, müzik teorisyeni ve müzikte romantik akımın kurucusu Richard Wagner'in (1813-1883) müzik yapısına karşı çıkar. İki dâhinin çatışması olarak nitelendirilen Nietzsche'nin karşı çıkışı, Wagner'in müziğindeki olumsuzlukların Alman toplum yapısının çöküşünü oluşturma kaygısıdır.

Bu temel bir kaygıdır Nietzsche'de. Alman toplumunun Wagner'e bağlılığının pahalıya mal olacağını bir ruh bilimci diliyle anlatır kitap boyunca. Yaşamında ve yapıtlarında önemli bir yeri olan Wagner'le birlikte olduğu zamanları “Tanrı katında olmaya” benzeten Nietzsche'nin son yapıtı olan *Wagner Olayı*'nda ortak payda müziktir. Ruhunun olmadığını yinelediği müziğin, coşku ve biçim karşıtlığını ortaya kor. Sanata ve yaşama yeni bir bakış açısı getirilmesini hedefler.

“Müzik belirli bir kültürün toprağında yeşermesini bilen tüm sanatlardan kaynaklanır. Toprağın derinliklerinde olduğundan da geç boy atar ve bitkilerin sonuncusu olarak çıkar gün ışığına” (Nietzsche 1994: 23) düşünce dayanağıyla, sanatı ve felsefeyi gelişen bir yaşam için ilaç olarak tanımlayan Nietzsche, hakiki ve özgün müziğin kuğu şarkısı gibi ruh taşımasını da önemser. Yaşamı yadsıyan ve yoksullaştıran bir müzik, yaşamı trajik gören bestecisini yansıtırsa da yaşamda çekilen derin acıların olgunlaştırdığı insanların müziğindeki doluluğun farkına varılmasını ister.

Nietzsche, 1876 yazında bir festival ortasında, kuşkuyla dolu bir çöküş çağı insanından başka bir şey olmadığına inandığı Wagner'e veda eder. Wagner'in yıkık bir durumda olan Hıristiyanlık önünde diz çökmesi, Batı aydınlarının cesaretlerini yitirmesine neden olması, İmparatorluğun kuruluşuyla güçlenmeye başlayan milliyetçi duygularla müzik yapması, vedasının temelidir.

O dönem Almanlara özgü bir müzik yapan Wagner'in, büyük bir hayran kitlesi kazanması, yapıtları için özel opera binası inşa edilmesi bile ona karşı çıkmasını

engellememiştir. “Kendisini anlamayan Almanların, ulusal düşünceler üzerine kurduğu bir Alman İmparatorluğu Nietzsche’nin Antik Yunan, Antik Roma ve Antik Fransız kültürlerini temel alan ‘Avrupalılık’ anlayışına ters düşer.” (Nietzsche 1994: 8) Geleneği bir atlama tahtası olarak kullanan Wagner’i dinlemeye katlanmanın zorluğunda; Dionysos’a özgü coşkudan uzak oluş, abartılı ve gerçek dışı bir dramaturjiyle, içgüdüsel biçimleniş vardır.

Nietzsche, Wagner’e karşı açık bir mektup niteliğini taşıyan yapıtlarında, felsefe dilinin dolaylı anlatımından uzaklaşarak “ben” anlatım biçimi kullanmıştır. “Büyük devlet adamları, kâşifler, fatihler hep yaptıklarının içerisine tanınmayacak kadar gizlemişlerdir kendilerini. Sanatçının, yapıtın ve filozofun önce kendisini kimin yarattığını, kimin yaratabileceğini keşfetmesi gerekir. Onurlandırılan o büyük adamların arkalarında küçük ve kötü edebiyat yapıtları kalmıştır.” düşüncesi, gülerek acı olana söylemek gibidir (Nietzsche 1994: 39).

Nietzsche, Wagner’i çöküş çağı sanatçısı olarak nitelerken Almanya’nın Wagner’le kendilerini aldatmasını yadırgamaz. Almanlar kendisine tapabilecekleri bir Wagner yaratarak onu baş tacı etmişler, göklere çıkarmışlar ve ona karşı çıkmamayı seçmişlerdir. Bir bütün olması gereken müziği, karmaşık bir düzene sokmadaki çabası Nietzsche’yi yormuştur. “Wagner’in ‘müzik tarihinden başka bir yere ait’ müzisyen olarak, başkalarıyla tartışılmaz bir oyuncu, bir tiyatro dâhisi ve kusursuz bir sahneleme ustası olması ‘mitik içeriklerle donattığı’ genlerindeki gizli etkileme gücündendir.” (Nietzsche 1994: 77) düşüncesini çağdaşlarıyla paylaşır.

Nietzsche, Wagner’in yapabileceklerine öykünülemediğini, yapıtlarıyla kutsal(!) olduğunu, kimsenin de kendisine öykünmediğini belirtirken kendisi için sonsuzluk anlamına gelen müziğinin, İmparatorluğun yükselişiyle aynı zamana rastlamasını düşündürücü bulur. Akılcı bir biçim alan içgüdü’nün de güçsüzleşmesiyle, Wagner’e olan bağlılık pahalıya mal olur. Bu bağlılığın kültür üzerindeki etkisiyse; seçkin ve bilinçli eğitime giderek artan vurdumduymazlığın yanında, dâhilere duyulan inançtır. Wagner’i bir Alman müzisyen olarak nitelendirmedi, Almanlara özgü bir özellik bulamayan Nietzsche, onu “Almanlara özgü olana öykünmeyi gayet iyi öğrenmiş bir öğrenci” (Nietzsche 1994: 94) olarak tanımlamaktan çekinmez.

Wagner’le süren tiyatro üstünlüğüne de inanmayan Nietzsche, tiyatronun diğer sanatların üzerinde egemen olmasından yana değildir. Hıristiyanlığa özgü her şeyi, çöküş çağının dinsel anlatımıyla duygusallığın aldatıcılığında, dayanaksız ve yorgun bir duruma getiren Wagner’i, son yapıtı olan Parsifal’de baştan çıkarıcılığıyla da değerlendirir. “Wagner’e karşı bir savaş açıyorsam bu savaş aynı zamanda Alman beğeni sistemindedir. Wagner’e karşı diğer müzisyenler hiç dikkate alınmıyorsa bu daha da kötüdür; çöküşün genel nitelikte olduğudur.” (Nietzsche 1994: 100) düşüncesi hep öndedir.

Klasik diller filoloğu olarak birçok Batı dilini iyi bilen Nietzsche’nin; sık kullandığı yabancı sözcük ve tümcelerinin ona özgü bir biçimde Almancalaştırılması ondan yapılan çevirilerdeki zorluğun nedeni olduğundan, sağlam bir dil yapısına dayanmayan modern çağın Wagner’le senli benli bir dille konuşmasını kıyasıya eleştirir. Modern insanı da “Bir solukta ‘evet’ ya da ‘hayır’ diyebilen, etten ve kemikten oluşan, bir dâhi

olabilir.” (Nietzsche 1994: 107) diyerek tanımlar ve Wagner’in çağına karşı kendini sorumlu hissetmesi gereken bir sanatçı olarak çağının en iyi bilgisine sahip olmasını yineler.

Huzur ve zevk için didiniyorsan ‘inan’, hakikatin tutkunu olmak istiyorsan ‘sorgula’, ilkesini yaşamınca sürdüren Nietzsche’nin, çağdaşı Wagner’e karşı olmasındaki “sanat savaşımını” bugün de sürdürebileceğini düşünmeden edemiyoruz.

LESE.REISE – Ein Praxis-Handbuch zur basalen Leseförderung im Schulalltag¹

Seval Ayne Karacabey , Muğla

Dieses Handbuch, das sowohl theoretische als auch empirische Studien enthält, ist zur basalen Leseförderung im Schulalltag mit dem Schwerpunkt VORLESEN konzipiert. Das 2022 veröffentlichte Handbuch setzt sich zum Ziel, leicht umsetzbare, empirisch abgesicherte Konzepte von unterschiedlichen Autoren/innen zur Leseförderung für die Praxis zu präsentieren. Die beteiligten Autoren geben umfassende Einblicke, wie die Leseförderung durch den Einsatz von VORLESEN im schulischen Kontext gezielt und langfristig unterstützt und die Freude am Lesen erhöht werden kann. Das Handbuch stellt den Lehrpersonen Anleitungen zur Verfügung, welche Aufgaben im Kontext von LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN sich als effizient erweisen. Bilder und konkrete Beispiele aus dem Unterrichtsalltag zeigen kreative Methoden zur Arbeit mit Lesetexten und wie man Lernende zum Lesen motivieren kann.

Ausgehend von der Frage, wie LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN durchzuführen ist, wird der Versuch unternommen, im Schulalltag Schüler und Lehrende in die zentralen Kernpunkte der Leseförderung einzuführen und durch zahlreiche Unterrichtsentwürfe einen methodisch-didaktisch fundierten Weg zur Verwirklichung dieses Konzepts zur Leseförderung durch Lehrpersonen im Schulalltag aufzuzeigen. Anhand konkreter Beispiele aus dem Handbuch wird deutlich, dass die „Lehrerpersönlichkeit, die den Kern der Übertragung der Konzepte erst möglich macht“, im Mittelpunkt steht. Besonders bemerkenswert ist, dass nun in einem umfassenden Standardwerk mit aktuellem Stand 2022 in einer Gesamtdarstellung die bisherigen Forschungsergebnisse zu LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN vorgelegt werden. Das Handbuch umfasst fünf Themengebiete. Dem Editorial folgen die Grußworte der Kultusministerin von Baden-Württemberg, Theresa Schopper und das des Präsidenten des Sparkassenverbands Baden-Württemberg, Peter Schneider. Unter jedem Themengebiet sammeln sich die Beiträge der Autoren.

Teil 1: Wecken von Lesefreude + basales Lesetraining

Der erste Teil trägt die Überschrift *Wecken von Lesefreude + basales Lesetraining* und enthält drei Artikel, die unterschiedliche Förderbereiche aufgreifen. Dieser Teil betont die Relevanz der Lesefreude zur Entwicklung der Lesekompetenz. Dabei steht vor allem der Bereich ZUHÖREN in Form von „reinem Vorlesen“ und „Vorlesen und Mitlesen“ im Vordergrund. In dem Artikel *Mit dem Vorlesen beginnen. Vorlesen als Initialzündung zur Leseförderung* verfasst von Jürgen Belgrad und Annabel Müller geht es um die Schlüsselrolle des Vorlesens bei der Leseförderung. In diesem Artikel wird ein auf alle Schulstufen übertragbares Vorleseritual gezeigt. Dabei geben die Autoren nicht nur starke Impulse für das Vorlesen als Initialzündung zur Leseförderung, sondern auch ganz konkrete Beispiele und kreative Methoden zur Arbeit mit dem Vorlesen im Unterrichtsalltag. Hierzu werden didaktische und methodische Begründungen des Vorleserituals, Erfahrungen von Lehrpersonen und empirische Ergebnisse erläutert. Konkrete Tipps zur Umsetzung runden den Artikel ab. Dabei ist es wichtig, dass das Vorlesen zu Beginn der Unterrichtsstunde eingesetzt und durch die Lehrperson durchgeführt werden sollte. Es geht insbesondere um die Modellbildung für zu lesende Wörter und zusammengehörende Satzteile und das Training des ‚Kopfkinos‘ (Mentale Vorstellungen) für Imaginationen zum Gelesenen. Die Leseprozesse beim Vorlesen werden sehr anschaulich mit Begründungen vorgeführt. Das ZUHÖREN und vor allem ZUSCHAUEN spielen beim Verstehen des Vorgelesenen eine bedeutende Rolle.

Die Autoren beschreiben den Aufbau und das Ziel des Vorlesens. Zu berücksichtigen sind die Phasen vor und nach dem Vorlesen und die Dauer des Vorleserituals. An einem Unterrichtsbeispiel wird das Vorleseritual anschaulich gemacht, worauf man beim Vorlesen achten sollte. Zudem werden Vorlese Kriterien anschaulich erläutert. Dabei wird auf die unterschiedlichen Formen des Vorlesens verwiesen. Das Hauptziel dabei sollte die Steigerung der Lesefreude sein. Wichtig hierbei ist, dass das Lesen Vergnügen bereiten muss. Zur Erzeugung von Spannung und Lust ist die Auswahl der Bücher wichtig. Die Leseförderung sollte vor allem mit Büchern initiiert werden, aber auch Kurzgeschichten eignen sich zum Vorlesen. Der Artikel bezieht sich auf die positiven Ergebnisse zum Vorlesen wie die Rückmeldungen bzw. Perspektiven von Schüler/innen und von Lehrpersonen. Zusätzlich werden Ergebnisse einer Befragung präsentiert. Der Artikel hebt hervor, wie durch den Einsatz von Mimik, Gestik und sonstige körperliche Kommunikationen beim Vorlesen das Textverständnis verbessert wird.

In dem Artikel *Vorlesen und Mitlesen. Leseförderung am Modell* von Juliane Dube werden gezielt das Vorlesen und Mitlesen aufgegriffen. Das Mitlesen als Lesetraining steht zur Modellbildung und als direktes gleichzeitiges Anwenden beim Mitlesen im Vordergrund. In ihrem Artikel hebt sie die Bedeutung der Grundformen des Vor- und Mitleseverfahrens hervor. Der Beitrag zeigt empirische Studien zum Vorlesen, wie beim gleichzeitigen Mitlesen der Texte effektive Wirksamkeit erzielt werden kann und gleichzeitig gibt die Autorin einen Einblick zur Rolle und Durchführung verschiedener, empirisch geprüfter Varianten des Vor- und Mitlesens sowie zum Einsatz der Lehrperson als Lesevorbild und zum Einsatz von Hörtexten, Tipps für die Umsetzung

in der schulischen Praxis und im Distanzlernen zu Hause. Es wird beschrieben, wie das Vorlesen und Mitlesen durch die Lehrperson oder aber auch durch die Auswahl von Audiotexten wie Hörbücher (Hörbuch-Lesung) stattfinden kann. Die Gestaltung von kooperativen Vor- und Mitlesesituation im Distanzlernen können sowohl Telefonkonferenzen, Videochats oder Messengerdienste genutzt werden. Unterschiedliche Modelle mit empirischen Ergebnissen in Bezug auf Lesen und Hören werden aufgeführt.

In dem Beitrag *Spielend lesen lernen? Training und Spiel sinnvoll koppeln: ein verändertes Training der Leseflüssigkeit* von Jürgen Belgrad und Stephanie Hagel geht es um die Rolle des „spielenden Lesens“. Sie zeigen, wie das Lesen und die Leseflüssigkeit mit Spielen sinnvoll gezielt und effektiv trainiert werden kann und wie Spiele in das Lesetrainingskonzept zu integrieren sind. Die Autoren modifizieren das bekannte Training der Leseflüssigkeit in Lese-Tandems und kombinieren es mit spielerischen Elementen. Es werden zahlreiche Studien aufgeführt, die belegen, dass die spielerische Gestaltung einer Lesestunde die Leseflüssigkeit und das Leseverstehen unterstützt. Es gibt ausführliche Beispiele zur förderlichen Gestaltung einer Lesestunde im Spiel. Hinsichtlich des korrekten Lesens startet hier die Lehrperson mit Vorlesen und die Schüler/innen lesen halblaut mit: Vorlesen – Training – Lesespiele – Training – Quiz ist der variable Rhythmus dieser Vorgehensweise von Leseflüssigkeit. In Bezug auf den Ablauf des Leseflüssigkeitstrainings und auf die Förderung der Leseflüssigkeit durch Lese-Tandems lassen sich einige Ideen für die eigene Praxis ableiten. Des Weiteren werden unterschiedliche Lesespiele (Blitzlesen, Lese-Bingo, Lese-Memory, Buchstabensalat sowie Spiegelschrift- Worterkennung) aufgezählt und ausführlich beschrieben, die sich durch ihre spielerische Komponente motivierend auf den Lernprozess auswirken. Das Lesen kann mit einem Lese-Pass unterstützt werden. Zum effektiven Leseflüssigkeitstraining dienen die Bildung von Lese-Teams mit abwechselnden Rollenübernahmen wie die des „Sportlers“ oder die Rolle des „Trainers“. Die einzelnen Phasen und Schritte werden tabellarisch erläutert und das Konzept des Tandem-Lesens vermittelt. Am Schluss gibt es einige Tipps, wie Lesemuffel zum Lesen begeistert und durch Lesespiele ermutigt werden können.

Teil 2: Gezieltes Lesetraining

Der zweite Teil trägt die Überschrift *Gezieltes Lesetraining*. Dieser Teil beinhaltet drei Artikel. Diese zeigen unterschiedliche Methoden und geben bedeutende Impulse. Der Artikel *Gestisches Vorlesen als Lesekino: Der Erfolg des Gestischen Vorlesens im Unterricht* von Vanessa Wind betont die Wirksamkeit des Vorlesens durch den gezielten Einsatz von Mimik und Gestik. Mit dem Konzept des „Gestischen Vorlesens“ wird das Projekt „Leseförderung durch Vorlesen“ auch auf die nonverbalen Kommunikationsanteile erweitert. Der Lesetext kann mit Einsatz von Mimik, Gestik, mittels einer Lese-App bis hin zu Spielformen des Theaters und von Beamer-PowerPoint-präsentierten Bildern vermittelt werden. An Beispielen wird gezeigt, wie es gelingt, das Potenzial der körperlichen Kommunikationen wirksam beim Vorlesen im Unterricht

einzusetzen. Insbesondere schafft es für leseschwache Schulkinder, Migranten und Geflüchtete Zugangsmöglichkeiten zur deutschen Sprache: ihren einzelnen Wörtern und deren Klängen und Betonungen. Der Einsatz stimmlicher Variationen, eine langsame Sprechweise, eine überdeutliche Artikulation, sehr viel Gestik und zahlreiche Bilder runden dieses GESTISCHE VORLESEN ab. Vorlesen mit Gesten und Bildern macht „Lesen-lernen“ lebendiger und effektiver – und animiert die Schüler/innen das Vorlesen partiell mitzugestalten. So können die „sehenden Zuhörer“ – auch ohne Deutschkenntnisse in DaZ Klassen - in den Text eintauchen. In diesem Sinne wird das Vorlesen zum Initiator eines ‚Sprachbades‘. Es folgen Studienergebnisse, die die Wirkung des regelmäßigen Vorlesens zeigen. Am Ende gibt die Autorin einen Überblick, wie das GESTISCHE VORLESEN Schritt für Schritt gestaltet werden kann.

In dem Beitrag *Lese-App BESSER LESEN – Oder: Kann ‚JOSCHI‘ Kindern beim Lesenlernen helfen?* von Frank Sturm wird präsentiert, wie die App BESSER LESEN ein individuell und gezielt abgestimmtes Training in vier Schritten durch karaokehaftes Vorlesen der App und Mitlesen des Kindes (mit und ohne Korrektur) auf Tablet, Smartphone oder auch Computer als Lesetraining gestaltet werden kann. Diese Technik gibt den Kindern die Möglichkeit, ihre Lese-Sprachfähigkeiten zu verbessern und gleichzeitig die Leseunlust der Kinder abzumildern. Dabei werden Zuhörkompetenz und Konzentration trainiert und damit das Verstehen erleichtert. Die einzelnen Schritte zu den o. g. Aspekte werden durch motivierende Zeichnungen veranschaulicht. In Bezug auf die Reihenfolge des Trainierens von Textsorten mit der Lese-App sollte von literarischen Texten (Bücher und Buchauszüge, Kurzgeschichten, Bildgeschichten und Fotoerzählungen, Gedichte) ausgegangen werden, da die Handlungsstränge von Literatur ein leichteres Textverstehen ermöglichen. Erst dann ist es sinnvoll, Sachtexte (Bedienungsanleitungen, Rezepte, Behörden- und Bankschreiben, Beipackzettel, Info-Texte zu Sachverhalten) zu trainieren. Danach folgen die nichtlinearen Texte (Grafiken und Schaubilder, Tabellen). Insbesondere für Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen die Eltern die deutsche Sprache nicht fehlerfrei beherrschen, ist die App BESSER LESEN eine gute Möglichkeit, die Sprach- und Lesefähigkeit zu vertiefen.

Schließlich stellt Markku Sparwald in dem Artikel *„Lesen durch Theaterspiel – ‚Mixed Feelings‘ eine Form der Leseförderung in medialen und theatralen Spielformen – nicht nur für mögliche jugendliche Schulabbrecher* ein Konzept vor, dass die Jugendlichen über das Training zum Auftritt in einem Theaterprojekt anleitet und mit eigenen Aufzeichnungen trainiert. In diesem Beitrag werden die Vorarbeit und Überlegungen zu dem Projekt „Mixed Feelings“ präsentiert. Im Zentrum des Projekts – in Kooperation mit unterschiedlichen Institutionen - steht das Theaterspiel, um hier selbstgeschriebene oder fremde Texte zu trainieren, über MP3-oder MP4-Aufnahmen eine Rückmeldung zu erhalten, um dann erneut ihre Präsentation verbessern zu können – und so Lesen und Theaterspiel motivierend zu verknüpfen.

Das Projekt richtet sich insbesondere u. a. an schulabsente und von Schulabsentismus gefährdete Mädchen und Jungen, Migranten und Geflüchtete. Die Inhalte der Texte sollten über den Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen Interesse am Präsentieren wecken und zum produktiven Handeln auffordern. Über das Theaterspiel werden so Texte

inszeniert, geprobt, aufgenommen und korrigiert erneut präsentiert. Über eigene Selbstdarstellung kann Begeisterung entfacht werden, die zu „intrinsischer Motivation“ führt. An den drei literarischen Grundgattungen Lyrik, Prosa und Drama werden exemplarische Umsetzungs-Beispiele gezeigt, so dass die szenische Inszenierung der Texte und das präsentierende Vortragen in Formen des medial unterstützten Theaterspiels ein aufholender Kompetenzgewinn möglich wird.

Teil 3: Gespräche über Gelesenes

Der dritte Teil trägt die Überschrift *Gespräche über Gelesenes* und beinhaltet zwei Artikel. In diesem Teil werden die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen zu den Effekten der Anschlusskommunikation und Erprobungserfahrungen vorgestellt. So erfahren wir, wie Literatur zum Genuss werden kann, wenn produktive Formen der Anschlusskommunikationen inszeniert werden.

Der Beitrag *Vorlesen und Formen der Anschlusskommunikation* von Patrick Gambin geht auf die erfolgreichen und seit Jahren schulisch erprobten Formen der *analogen Anschlusskommunikation* ein, die an epischen, lyrischen und dramatischen Texten im Unterricht sofort umgesetzt werden können. Er zeigt mit praktischen Hinweisen zur Methodik und Didaktik und zum kreativen, handlungsorientierten und kooperativen Umgang mit literarischen Texten, wie die im Unterricht eingesetzten literarischen Texte Begeisterung auslösen und Interesse wecken könnten. Anschlusskommunikation durch Feedback- oder literarischen Gesprächen können einen relevanten Austausch von Gedanken und Meinungen der Schüler/innen ermöglichen – und nicht nur bloß die Lehrkraft-Meinung reproduzieren. Zugleich sensibilisieren die literarischen Texte für Aspekte der ästhetischen Wahrnehmung. Und die Anschlusskommunikation ist auch *digital* möglich. In dem Beitrag *Möglichkeiten zur digitalen Anschlusskommunikation im Deutschunterricht. Praktische Umsetzung anhand von ausgewählten Beispielen* von Matthias Lindel, Michael Adam, Thomas Plösser geht es um die Modifizierung der *analogen Anschlusskommunikation* im Deutschunterricht in einer praktischen Umsetzung anhand von ausgewählten Beispielen: z. B. über QR-Codes, PADLET oder KAHOOT. Sie beschreiben die Anwendung und Funktionsweise der verschiedenen Systeme, die als digitale Tools zur Anschlusskommunikation dienen. Empfehlungen zum direkten Einsatz im (Literatur-) Unterricht runden die Erläuterungen ab.

Teil 4: Diagnostik & Bewertungen

Der vierte Teil trägt die Überschrift *Diagnostik & Bewertungen* und beinhaltet drei Artikel. Die Autoren zeigen Hilfestellungen für Lehrpersonen, wie sie einfach die Diagnostik von Lesefähigkeiten selbst durchführen und Bewertungen vorhandener Leseförderkonzepte vornehmen können. Der Artikel *Messung der Leseleistung in der Grundschule* von Daniel Berwanger überlegt, wie leicht zugängliche Diagnostik-Unterlagen am STOLPERWÖRTERTEST, am SALZBURGER LESESCREENING und

an ELFE sinnvoll im schulischen Kontext einzusetzen sind. Berwanger veranschaulicht anhand von Beispielen unterschiedliche Messinstrumente, die bei der Erfassung der Leseleistung und den Zusammenhang von basalen Lesefertigkeiten und Leseverständnis durchgeführt werden können. Insgesamt geht es um die Beurteilung der Leseleistung bzw. des Leseverständnisses und die kritische Auseinandersetzung, um den Erfolg der Fördermaßnahmen möglichst unkompliziert zu überprüfen. Berwanger zeigt die unterschiedlichen gestuften Testverfahren zur direkten Überprüfung der basalen Lesefertigkeiten.

In dem Artikel *Qualitätscheck – Eine Lesehitparade (Teil I und Teil II). Zehn Angebote im ‚ungewöhnlichen‘ Vergleich* überprüft Carmen Huber die Leseförderkonzepte: Es werden zehn Lesekonzepte ausgewählt und miteinander verglichen, um in einer außergewöhnlichen „Hitparade“ ihre Tauglichkeit für die Schule zu bewerten.

Es werden folgende Lesekonzepte für den Leseerwerb und das Lesetraining ausgeführt: *Antolin, Floh-Lesefitness-Training, Kieler Leseaufbau, Lautlesetandem/Lautleseverfahren, Lesen(d) lernen, Lesen macht stark, Reziprokes Lesen, Leseförderung durch Vorlesen, Leseschule Nordrhein-Westfalen, Reziprokes lesen, Viellese-Verfahren*. Alle 10 Lesekonzepte werden ausführlich vorgestellt und analysiert. Im Anschluss jeder Beschreibung gibt es jeweils einen QR-Code zur weiteren Vertiefung und Information. Am Ende gibt die Autorin einen Überblick zur Einsetzbarkeit in schulischen Situationen. Alle zehn Lesekonzepte beinhalten wichtige Elemente, die für die Weiterentwicklung der Lesekompetenz der Lernenden eine wichtige Rolle spielen.

Der letzte Beitrag *Wann sind wir kompetente Leser/innen? Das Wichtigste in Kürze* verfasst von Daniel Berwanger und Jürgen Belgrad versucht die Fachbegriffe zur Leseleistung in ihren basalen Funktionen möglichst einfach zu erklären. Hierzu werden zu den Aspekten wie Augenbewegungen beim Lesen, basale Fertigkeiten des Lesens, Leseverständnis im Sinne von Wortverständnis, Satzverständnis und Textverständnis knapp aber zutreffend erläutert. Darüber hinaus geht es auch um die Dimensionen der Leseflüssigkeit, die die Autoren ebenfalls in eine sinnvolle Reihenfolge auf der Wort- und Satzebene bringen und darstellen. Die Autoren vermitteln und eröffnen den Lesern in Form von visuellen Darstellungen die Grundfertigkeiten zum Leseverständnis. Das Kapitel vermittelt eine zusammenfassende und gut lesbare Beschreibung von Lesekompetenz.

Teil 5: Fortbildungen für Lehrpersonen zur konkreten Implementierung wirksamer Maßnahmen im lokalen Schulalltag

Der letzte Teil trägt die Überschrift *Fortbildungen für Lehrpersonen zur konkreten Implementierung wirksamer Maßnahmen im lokalen Schulalltag* und besteht aus zwei Beiträgen. Markku Sparwald zeigt in seinem Beitrag *Hybride Fortbildungen zum Projekt ‚Lesereise‘ – mobil – regional – aktuell* Fortbildungskonzepte und stellt hybride, multikanalige Fortbildungsansätze des Projekts „Lesereise“ vor. Sparwald thematisiert hybrides Lernen und Microlearning. Die Artikel des Projekts werden mit Hilfe von QR-

Codes digital erweitert: Erklärfilme, digitale Pinnwände sowie virtuelle Kammingespräche. Für die Bereitstellung der Lerninhalte ist dabei das Microlearningkonzept leitend. Dieser Teil will den Lehrpersonen einige Anstöße geben, wie sie sich vernetzen, fortbilden und Zugang zu den Inhalten verschaffen können. Sparwald legt den Fokus auf die Unterstützung der Entwicklung der Lehrperson und gibt Tipps für die Praxis. Zum Schluss zeigt Patrick Gambin sortiert nach Klassenstufen eine Übersicht zu ausgewählten Vorlesebüchern, Hier gibt es einige Tipps für Bücher zum Lesen und Vorlesen, sowohl „Klassiker“ als auch neuere Bücher.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Handbuch werden fachdidaktische Hinweise sowie praktische Vermittlungs- und Übungsbeispiele bezüglich der Leseförderung gegeben, die man direkt und ohne großen Aufwand in die Literatur-Lese-Unterrichtsplanung umsetzen kann.

Die übersichtliche Systematisierung zur Leseförderung durch Vorlesen ermöglicht es, zielgerichtet und für den jeweils spezifischen Bedarf auf den aktuellen Forschungsstand zuzugreifen. Gleichzeitig eröffnet die Auswahl der in das Handbuch aufgenommenen Texte einen Überblick über die „Leseförderung durch Vorlesen“, bzw. über die Lesekultur im deutschen Sprach- und Kulturraum. So ist dieses aktuelle und verdienstvolle Handbuch ein unverzichtbarer Begleiter bzw. Wegweiser für alle, die Teil der türkischen Germanistik und Deutschdidaktik sind. Das Lesen ist eine der wichtigsten Grundlagen für eine erfolgreiche Aneignung von Sprache. Das Handbuch vermittelt neueste Erkenntnisse der Methodik/ Didaktik zum Umgang mit literarischen Texten, mit kreativen, handlungsorientierten und kooperativen Aufgaben und weist auf die Tätigkeiten hin, die während und nach dem Lesen berücksichtigt werden sollten.

Interessant ist das Handbuch auch für die, die unabhängig vom Buch arbeiten wollen. Das Handbuch kann zudem als Wegweiser/ Kompass für die angehenden Deutschlehramts-kandidaten in ihrem Lehrberuf dienen. Dieser Bereich des Vor-Lesens im fremdsprachlichen Studium könnte spannend und interessant sein und womöglich sogar die Lesefreude der angehenden türkischen Germanisten und Deutschlehramtskandidaten (Lernenden) steigern: z. B. durch Lesestunden, Vorleserituale zur Förderung der Lese- und Zuhörkompetenz im fremdsprachlichen Studium.

Ein Trainingsbesuch zum Thema „das Fachhochschulprinzip“ am Beispiel der Hochschule Osnabrück (11. - 12. Mai 2022 – Osnabrück)

Özdal Koyuncuoğlu , Konya

Die Necmettin Erbakan Universität gründete im Rahmen eines Erasmusprogramms ein Konsortium (UBESK Konsortium) zum Thema „das Fachhochschulprinzip“. Das Vorhaben des Konsortiums war das Prinzip der Fachhochschule sowie deren Prozesse vor Ort zu untersuchen. Vom 11. - 12. Mai 2022 besuchte das Konsortium mit seinen Projektteilnehmern, die Hochschule Isparta (University of Applied Sciences) und die Hochschule Sakarya (University of Applied Sciences) die Hochschule Osnabrück. Know-how und Erfahrungen zu modernen Anwendungen in den angewandten Wissenschaften wurden ausgetauscht. Darüber hinaus besuchten die Projektteilnehmer fachspezifische Seminare, verschiedene Labore und Ausbildungseinheiten. Dabei wurde die strategische Ausrichtung der Hochschule Osnabrück auf Qualitätskultur und Nachhaltigkeit untersucht.

Highlights der Aktivität

Mittwoch, den 11. Mai 2022

Gunhild Grünanger, Leiterin des Zentrums für Internationale Mobilität der Hochschule Osnabrück, begrüßte die Teilnehmer und stellte die Referenten vor. Prof. Dr. Dorothee Straka präsentierte außerdem das zweitägige Veranstaltungsprogramm.





(Foto: Özdal Koyuncuoğlu)

Aline Poniatowski – Welcome Center am Zentrum für internationale Mobilität, Vorstellung des deutschen Hochschulsystems mit besonderem Fokus auf das Fachhochschulsystem.

Aline Poniatowski gab einen Vortrag über das deutsche Bildungssystem. Sie erläuterte anhand von Abbildungen und Tabellen den Unterschied zwischen allgemeinbildenden Gymnasien und Berufs- und Fachoberschulen, Berufsschulen, Fachoberschulen und Fachhochschulen sowie Hochschulen. Sie gab auch Auskunft über die Zahl der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland sowie die Zahl der Studierenden. Poniatowski erläuterte die besonderen Anforderungen, die von den Dozenten erwartet werden, um an den Fachhochschulen arbeiten zu können.

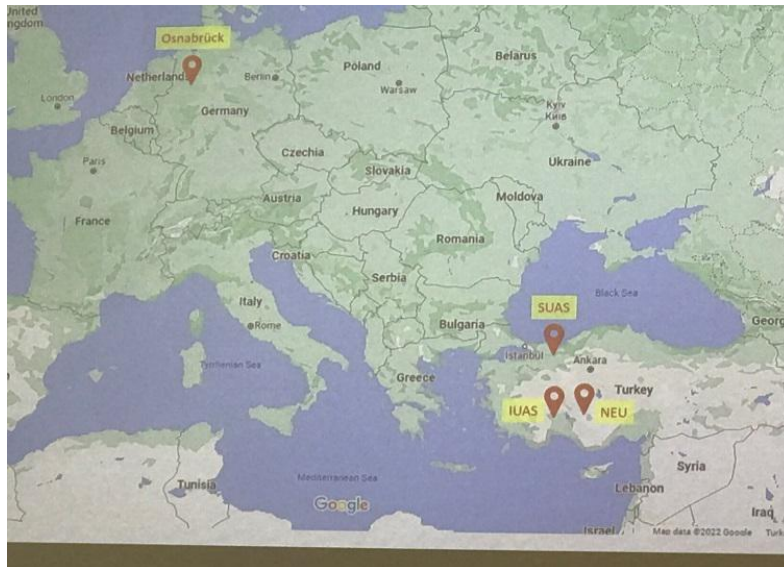




Dr. habil. Nevzat Gürlevik – Einführung in das türkische Hochschulsystem.

Partner des UBESK-Konsortiums, Hochschule Isparta Erasmus-Koordinator Dr. habil. Nevzat Gürlevik hielt seinen Vortrag über das türkische Bildungssystem und die neuen Perspektiven der Hochschulbildung in der Türkei (Missionsdifferenzierung und Spezialisierung, Forschungsuniversitäten, regionalentwicklungsorientierte Universitäten, thematische Universitäten, anwendungsorientierte Universitäten). Darüber hinaus zeigte Gürlevik den Unterschied zwischen traditionellen Universitäten und Fachhochschulen in der Türkei durch die Struktur der Konsortialpartner auf.





Prof. Dr. Rüdiger Anlauf – Vorstellung der Fakultät Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur mit besonderem Fokus auf den anwendungsorientierten Ansatz in Lehre und Forschung.

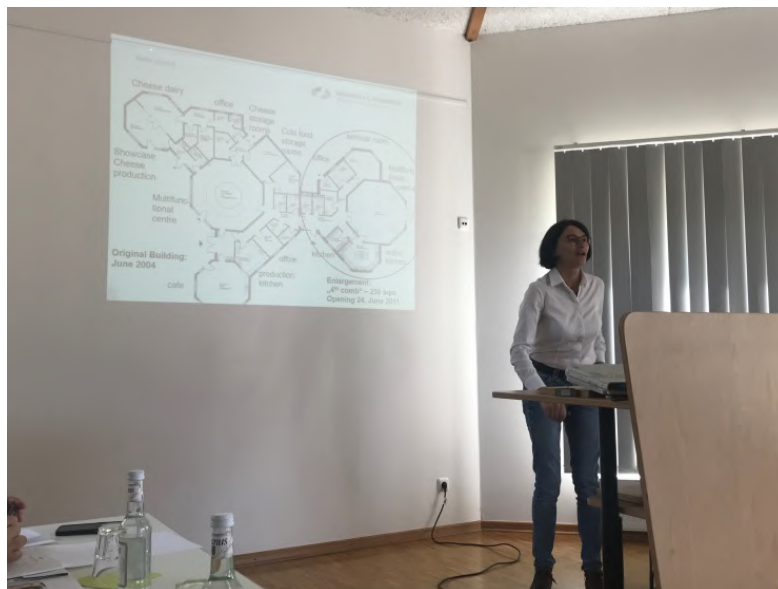
Prof. Dr. Rüdiger Anlauf gab einen Vortrag über den Standort der Fakultät Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur auf dem Campus, ihre Forschungsschwerpunkte und Bildungsangebote entlang der Wertschöpfungskette. Nach der Vorstellung der Bachelor- und Masterprogramme sprach er über die Forschungseinrichtungen (Forschungsfarm, WABE-Zentrum, 16 Labore). Er befasste sich auch mit den Curricula und Zulassungsvoraussetzungen von Bachelor- und Masterstudiengängen und insbesondere studentischen Projekten am Beispiel der Fakultät für Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur. Prof. Dr. Anlauf formulierte die Aufgaben des Beirats, der die Beziehungen zwischen Hochschule und Wirtschaft herstellt. Abschließend sprach er über die Bedeutung des Learning Centers und des Career Centers für Studierende. Im zweiten Teil des Know-how- und Erfahrungsaustausches wurden die Forschungseinrichtungen der Fakultät für Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur besucht. Während des Besuchs wurden den Forschern Fragen gestellt.





Prof. Dr. Dorothee Straka – Vorstellung des Bachelorstudienganges „Hauswirtschaft und Ernährungswissenschaften“.

Prof. Dr. Dorothee Straka hielt einen Vortrag über das Curriculum und weitere Besonderheiten des Bachelorstudienganges „Hauswirtschafts- und Ernährungswissenschaften“. Die Erfahrungen der Fakultät in Lehre und Forschung, insbesondere die Ausbildungseinheit und das Modell „Nachhaltige Lebensmittelproduktion und Nacherntetechnik (Waldhof Action Benefit Experience – WABE)“, wurden vorgestellt. Um die Logik und Funktionsweise der WABE-Trainingseinheit bzw. des Trainingsmodells zu verstehen, wurden dann die physikalischen Möglichkeiten vor Ort besichtigt.







Prof. Dr. Melanie Speck – Vorstellung des gemeinsamen Studienganges mit der Universität Osnabrück „Berufspädagogik – Ernährungswissenschaft und Hauswirtschaft“.

Prof. Dr. Melanie Speck sprach über die Besonderheiten des Bachelor-Programms „Berufspädagogik – Ernährungswissenschaft und Hauswirtschaft“ sowie Lernmöglichkeiten für Gaststudierende. Außerdem präsentierte sie die Projekte des Fachbereichs Hauswirtschaft und Ernährung der Hochschule Osnabrück in Kooperation mit der traditionellen Universität Osnabrück. Prof. Dr. Speck stellte außerdem die laufenden Projekte vor und gab Informationen zu den Studien- und Forschungsschwerpunkten des Fachbereichs.



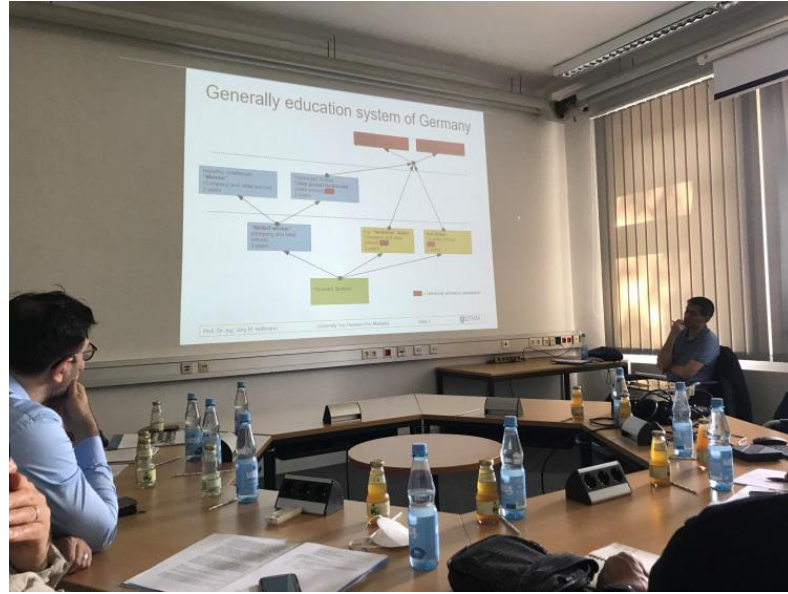


Donnerstag, den 12. Mai 2022

Prof. Dr. Jörg Hoffmann – Anwendungsorientierter Ansatz in Lehre und Forschung an der Hochschule Osnabrück am Beispiel der Bachelor-/ Masterstudiengänge Elektrotechnik.

Prof. Dr. Jörg Hoffmann erläuterte zunächst ausführlich das duale Bildungssystem in Deutschland. Aufbau und Curriculum der Bachelor- und Masterstudiengänge des Fachbereichs Elektrotechnik wurden vorgestellt. Prof. Dr. Jörg Hoffmann erläuterte die Praxisnähe von Lehre und Forschung an der Hochschule Osnabrück am Beispiel der Bachelor- und Masterstudiengänge Elektrotechnik. Darüber hinaus hielt Prof. Dr. Hoffmann einen Vortrag über Technologierevolutionen und Industrie 4.0 mit kritischer Sichtweise.





Teilnehmer der Necmettin Erbakan Universität

Dekan Prof. Dr. Uğur Adıgüzel, Stellvertretender Dekan Dr. habil. Ahmet Tayfur Akcan, Stellvertretender Dekan Dr. Ayşe Elif Yazgan, Projektkoordinator Dr. Özdal Koyuncuoğlu

Teilnehmer der Fachhochschule Isparta

Prof. Dr. Kamil Ekinci, Prof. Dr. Ahmet Tolunay, Dr. habil. Nevzat Gürlevik, Dr. Melik Ziya Yakut

Teilnehmer der Fachhochschule Sakarya

Dr. habil. Mustafa Zahid Yıldız, Dr. Engin Can, Dr. Gökhan Atalı

Das UBESK Konsortium bedankt sich herzlich bei allen Projektbeteiligten, insbesondere der Hochschule Osnabrück, und der türkischen Nationalagentur dafür, dass sie es ermöglicht haben, das Mobilitätskonsortiumprojekt effizient und zweckgemäß zu realisieren. Besonderer Dank gilt der Gunhild Grünanger, Direktorin des Zentrums für Internationale Mobilität der Hochschule Osnabrück für die freundliche Aufnahme und Ihre Gastfreundschaft, und dem Erasmus Koordinator der Hochschule Isparta, Dr. habil. Nevzat Gürlevik, die diese Zusammenarbeit aufgrund ihrer bilateralen Vereinbarungen ermöglicht haben.









„Dieses Projekt wurde im Rahmen des Erasmus+ Programm durchgeführt und vom Ministerium der Europäischen Union der Republik Türkei, EU-Zentrum für Bildung und Jugendprogramme (türkische Nationalagentur) und der Europäische Kommission gefördert. Weder die türkische Nationalagentur noch die Kommission ist für den Inhalt verantwortlich.“

“Bu proje T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığınca (Türkiye Ulusal Ajansı) yürütülen Erasmus+ Programı (Hayatboyu Öğrenme veya Gençlik Programı) kapsamında ve Avrupa Komisyonu'ndan sağlanan hibeyle gerçekleştirilmiştir. Ancak burada yer alan görüşlerden Türkiye Ulusal Ajansı veya Avrupa Komisyonu sorumlu tutulamaz.”

Blended Intensive Programme Paderborn – Izmir – Athen. Ökologie und Literatur

**Gizem Bahçivan , Izmir – Şevval Özgüner , Izmir – İrem Zeynep Şimşek ,
Izmir – Neslihan Ece Baysan , Izmir**

Literatur und Ökologie, in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Wie wird die Literatur durch den Klimawandel und die Umweltereignisse beeinflusst bzw. haben diese ökologischen Themen überhaupt einen Einfluss auf die Literatur? Im Lichte dieser Fragen wurde im Wintersemester 2022 im Rahmen des Blended Intensive Programms (BIP-Erasmus+) durch die Zusammenarbeit der Ege Universität, der National und Kapodistrian University von Athen und der Universität Paderborn die Lehrveranstaltung „Literatur und Ökologie“ konzipiert. Dieses Projekt, das durch die intensive Kooperation dieser drei Universitäten auf die Beine gestellt wurde, gilt als eines der ersten BIP-Programme überhaupt. Der strukturellen Vorgaben des BIP entsprechend fanden die Lehrveranstaltungen an den beteiligten Universitäten in Präsenz statt; gleichzeitig wurden in der virtuellen Phase ebenso insgesamt sechs gemeinsame Sitzungen organisiert, an denen sich alle Teilnehmer:innen aus Paderborn, Athen und Izmir beteiligten. Die virtuelle Phase nahm am 04.11.2022 ihren Start und endete am 13.01.2023. Zwischen dem 16.01.2023 und dem 20.01.2023 wurde die Mobilitätsphase an der Universität Paderborn umgesetzt. In der virtuellen Phase hielten Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán (Ege Universität), Dr. Swen Schulte Eickholt (Universität Paderborn) und Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou (National and Kapodistrian University of Athens) Vorträge über Literatur und Ökologie, Ecocriticism und Ästhetik der Natur.

Das erste virtuelle Treffen des Programms fand am 04.11.2022 statt. Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán thematisierte in ihrem Vortrag das triadische Funktionsmodell von Hubert Zapf und die Literatur als kulturelle Ökologie. Nach einem kurzen Überblick über den Ecocriticism und dessen Rezeption in Deutschland befasste sich Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán mit der Dialektik der Aufklärung. In ihrem Vortrag erläuterte sie die Aktualität der Dialektik der Aufklärung angesichts der Klimakrise und ging der Frage nach, in welchem Verhältnis das totalitäre Denken und die Beherrschung der Natur zueinander stehen. Betont wurde, dass die Dialektik der Aufklärung und die Zerstörung der Natur zusammen betrachtet werden sollten; ebenso wurde darauf hingewiesen, dass diese Faktoren unmittelbar mit der Klimakrise verknüpft sind. Vor diesem Hintergrund stellte Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán das triadische Funktionsmodell von Hubert Zapf ins Zentrum ihres Vortrags. Während der Veranstaltung wurde für ein besseres

Verständnis des triadischen Funktionsmodells mit interaktiven Aufgabenstellungen
Hansjörg Schneiders Roman *Das Wasserzeichen* unter die Lupe genommen und versucht, die Funktionen des Funktionsmodells und des kulturkritischen Diskurses zu erproben.

Das zweite Treffen des Programms fand am 18.11.2022 statt und Dr. Swen Schulte Eickholt ging der folgenden Frage nach: Was ist ein Habitat – Literarische Habitate? In seinem Vortrag erklärte Dr. Swen Schulte Eickholt, was ein Habitat ist. Darauf aufbauend stellte er eine weitere Frage, ob der Mensch selbst ein Habitat hat. In der Gruppenarbeit fanden die Teilnehmer:innen verschiedene Antworten auf diese Frage. Den Ergebnissen der Gruppenarbeit zufolge hat der Mensch ein Habitat, weil er selbst ein Lebewesen und ein Teil der Natur bzw. von der Natur abhängig ist. In diesem Zusammenhang stellte der Seminarleiter zwei Fragen: Wie formt das soziale, kollektive und kulturelle Gedächtnis einen Erinnerungsraum und umgekehrt? Welche topologischen und topographischen Merkmale von Ökosystemen finden sich in der Literatur? Zu diesen Fragen wurde eine interaktive Gruppenarbeit durchgeführt und die Antworten wurden unter den Teilnehmer:innen diskutiert. Im letzten Teil seines Vortrags ging Dr. Swen Schulte Eickholt auf das *Märchen von der Unke* der Brüder Grimm ein und er befasste sich mit den literarischen Habitaten in diesem Märchen.

Das dritte Treffen des Programms fand am 02.12.2022 mit einem Vortrag von Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou mit dem Titel *Zur Poetik des Klimawandelromans: Ilija Trojanow: EisTau* statt. In ihrem Vortrag setzte Prof. Dr. Antonopoulou sich mit den Narrativen des Anthropozäns auseinander. Mit Blick auf die Typen von Narrativen illustrierte Prof. Dr. Antonopoulou die fünf Narrative des Anthropozäns und versuchte herauszufinden, welche dieser fünf Narrative im Roman *EisTau* zu finden sind. In der anschließenden Fragerunde und Gruppendiskussion wurde das Narrativ der Katastrophe bzw. der Apokalypse im Roman bestimmt.

Am 09.12.2022 kamen die Teilnehmer:innen wieder virtuell zusammen. Bei dem vierten Treffen thematisierte Dr. Swen Schulte Eickholt die *Ästhetik der Natur* von Martin Seel und setzte sich mit den Begriffen der Kontemplation und der Korrespondenz auseinander. Bei der Erläuterung der Begriffe Kontemplation, Korrespondenz und Imagination betonte Dr. Swen Schulte Eickholt, dass diese Konzepte Ähnlichkeiten mit Zapfs triadischem Modell aufweisen. Darüber hinaus betonte Dr. Swen Schulte Eickholt, der zu Beginn seines Vortrags Naturbilder präsentierte, dass jeder Mensch unterschiedliche Naturbeschreibungen und Reaktionen beim Betrachten solcher Bilder hat. An dieser Stelle machte er auf die Unterschiede zwischen den Naturbeschreibungen der Protagonisten in den literarischen Werken und der Wahrnehmung dieser abgebildeten Natur durch den Leser aufmerksam. Mit einem Hinweis auf die emotionale Wirkung der Naturbeschreibungen in den literarischen Werken ist Dr. Swen Schulte Eickholt auf die ästhetische und theoretische Kontemplation eingegangen.

Die letzte Sitzung des Jahres 2022 fand am 16.12.2022 statt. Bei diesem Treffen setzte sich Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán mit dem Roman *Die Schrecken des Eises und Finsternis* von Christoph Ransmayr aus der Perspektive der kulturellen Ökologie auseinander. Nach einem kurzen Überblick auf die Narrative des Romans hob Prof. Dr.

Saniye Uysal Ünalán auch die Affinität zwischen Expeditionsreise und Kolonialismus hervor. Beide Praktiken haben eine Beeinträchtigung des Habitats zur Folge, die auch zu einem dialektischen Verhalten des Menschen führt. In diesem Zusammenhang untersuchte Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán, die in ihrem Vortrag auch die Dialektik der Aufklärung thematisierte, das Motiv der Schiffsreise und die Beziehung zwischen Mensch und Natur im Roman. Im Anschluss an die Fragerunde wurde betont, dass die Figuren im Roman glauben, dass sie die Natur beherrschen, was aber eigentlich eine Illusion ist. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass das Schiff im Roman zunächst als Zufluchtsort empfunden wurde, der sich aber aufgrund der natürlichen Gegebenheiten bzw. der Kälte in einen Todesort für die Figuren verwandelte.

Das letzte Online-Treffen des Programms fand am 13.01.2023 mit einem Vortrag von Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou statt. In der Sitzung, in der die Perspektiven des Ökofeminismus diskutiert wurden, kamen auch die Cultural Animal Studies zur Sprache. In diesem theoretischen Rahmen wurde Marlen Haushofers Werk *Die Wand* als ein Beispiel unter die Lupe genommen. Darüber hinaus konzentrierte sich Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou auf das Verhalten der Erzählerin des Romans gegenüber der männlichen Figur und wie sich der Kontrast im Umgang mit dem toten Mann und dem toten Hundekörper erklären lässt. Ausgehend von diesem Diskussionspunkt wurde festgehalten, dass die Erzählerin des Romans die Tiere vorrangig beschützt und kein Mitleid gegenüber Lebewesen kennt, die dem von ihr geschaffenen Lebensraum schaden könnten; daher stellt sie die Tiere, mit denen sie zusammenlebt, in den Mittelpunkt ihres Lebens. Nach dieser Frage- und Diskussionsrunde, in der ein wirkungsvoller Gedankenaustausch stattfand, endete die letzte virtuelle Sitzung des Programms.

Die erste Präsenzsitzung begann mit den Grußworten von dem Dekan der Kulturwissenschaftlichen Fakultät Prof. Dr. Volker Peckhaus. Der Dekan betonte die Vorteile einer Zusammenarbeit in diesem Format und die Bedeutung des internationalen Charakters. Diesbezüglich verwies er auf die Aktualität des thematischen Schwerpunktes, was ein gemeinsames Thema für die ganze Welt darstellt, und brachte zum Ausdruck, dass die Diskussionen dazu beitragen werden, gute Ergebnisse zu erzielen.

Anschließend wurde das Programm mit den Begrüßungen der Programmleiter:innen Dr. Swen Schulte-Eickholt (Paderborn), Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalán (İzmir) und Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou (Athen) fortgesetzt. In Bezug auf die virtuelle Phase der gemeinsam konzipierten Lehrveranstaltung brachten die Dozentin*innen ihre Erfahrungen zum Ausdruck und betonten die Wichtigkeit der Präsenzphase. Auch der Ansprechpartner des Programms Prof. Dr. Michael Hofmann ging in seiner Begrüßung auf den thematischen Schwerpunkt des Programms ein und betonte das Energieproblem, das Klimaproblem, die Beziehung zwischen Mensch und Natur sowie die damit verknüpften ethischen und moralischen Faktoren. Prof. Dr. Hofmann wünschte den Student*innen, die die Vorträge halten werden, viel Erfolg und er beendete seine Rede mit guten Wünschen für den guten Ablauf des Programms.

Nach der Begrüßungsphase begann das Programm mit dem ersten Vortrag von Alina Weißbäcker aus der Universität Paderborn. Das Thema des Vortrags war

Klimawandel im Jugendroman: Euer schönes Leben kotzt mich an von Sali Lloyd. Weißbäcker hob die ökologischen Elemente des Romans hervor, in dem die Natur und Naturkatastrophen aus der Sicht eines jungen Menschen dargestellt werden, und wies auf die Narrative der Katastrophe hin. Sie verwendete Gabriele Dürbecks Narrative des Anthropozän, um den Roman zu analysieren. Dabei verdeutlichte sie die Situation im Roman mit den Katastrophenbildern wie Waldbrand und Überschwemmung. Im Diskussionsteil wurden Diskurse über die Haltung der Menschen bei diesen Katastrophen offengelegt.

Die zweite Sektion des Tages begann mit dem Vortrag *Homo Faber im Wilden Westen: Parallelen zwischen dem Roman von Max Frisch Homo Faber und dem Ökoroman von Michalis Modinos Wilder Westen* von Eugenia Rapanaki aus Athen. Rapanaki verwendete beim Vergleich der Romane Zapfs Modell. Sie bezog sich auf die Unwiderstehlichkeit des Schicksals, die in beiden Romanen parallel ist, mit der Tatsache, dass die Natur unwiderstehlich ist. Rapanaki betonte auch, dass die Klimakrise eine Situation ist, die von denen genutzt werden kann, die die Macht haben wollen, was ein Raum für die Kulturkritik schafft, wenn man es im Kontext von der Literatur betrachtet.

Der zweite Vortrag war von Dimitra Pastousea aus Athen. Das Thema des Vortrags war *Proto-ökologisches Denken in Wilhelm Raabes Roman Pfisters Mühle*. Frau Pastousea behandelte die Themen wie Umweltproblematik, Weltanschauung und Wertesystem in ihrer Analyse. Frau Pastousea stellte die Mühle in den Mittelpunkt ihrer Analyse, was als ein ökologisches Fenster im Roman wahrzunehmen ist. Darauf aufbauend hob sie auch die Verbindung der Mühle mit den eigenen Erinnerungen hervor. Angeschmutztes Wasser wurde mit den belasteten Werten der Verantwortlichen in Verbindung gebracht. Frau Pastousea interpretierte diese Situation als Folge der Industriegesellschaft.

Der dritte Vortrag der Session war von Maike Engelke aus der Universität Paderborn. Das Thema des Vortrags war *Katastrophen- und Gerichtsnarrative bei Shafak und Raabe*. Engelke verglich den Roman *Das Flüstern der Feigenbäume* von Elif Shafak mit dem Roman *Pfisters Mühle* von Wilhelm Raabe. Engelke nahm einen strukturellen Vergleich zwischen den beiden Romanen vor. In den beiden Romanen erklärte sie die vom Menschen verursachten Katastrophen in der Natur und betonte infolgedessen die Tatsache, dass die Katastrophen in der Natur negative Auswirkungen auf das menschliche Leben hatten.

Der erste Tag endete mit einem Studentenplenum. Alle Student:innen teilten sich in Kleingruppen ein und diskutierten über die Themen, die an diesem Tag zur Sprache gebracht wurden.

Der zweite Tag des Programms begann mit dem Film *Klima und Umweltkrisen in Griechenland*, der von Konstantinos Metaxas und Katerina Chatzinikoli von der Universität Athen vorbereitet wurde. Unter Bezugnahme auf die Naturkatastrophen in Griechenland wollten die Student:innen ein Umweltbewusstsein für dieses Thema schaffen.

In der zweiten Sitzung des Tages diskutierten Konstantinos Metaxas und Katerina Chatzinikoli den amerikanischen Film *Don't Look Up* in einem ökologischen Kontext. In dieser interaktiven Sitzung mit den Teilnehmer:innen wurde der Film über die Geschichte zweier Astronomen diskutiert, die daran arbeiten, die Menschen vor einer Weltzerstörung durch einen riesigen Meteoriten zu warnen. Am Ende der Sitzung betonten die Teilnehmer:innen, dass ein allgemeines Bewusstsein geschaffen werden müsse, damit solche Probleme gelöst werden können. In diesem Rahmen wurde die Bedeutung der Einheit betont und es wurde hervorgehoben, dass die gesamte Menschheit gemeinsam handeln sollte, damit die Welt weiterleben kann.

Die dritte Sitzung des Tages wurde mit dem Vortrag *Veganismus als Revolte zur Selbstbestimmung: Eine ökofeministische Analyse des Romans Die Vegetarierin von Han Kang* von Anastasia Bramou-Kasantijdou von der Universität Athen fortgesetzt. Zunächst wurde der Begriff des vegetarischen Ökofeminismus terminologisch erläutert. Bramou-Kasantijdou sprach vom vegetarischen Ökofeminismus als eine aktivistische und akademische Bewegung, die sich darauf konzentriert, die menschliche Herrschaft über nichtmenschliche Tiere anzunehmen. Sie erklärte, dass alle Formen der Unterdrückung miteinander verbunden seien. Anschließend sprach sie über das Thema und den Aufbau des Romans *Die Vegetarierin*. Bei der Untersuchung des Romans wurde festgestellt, dass sowohl Tiere als auch Frauen keine direkte Kontrolle über ihren Körper haben und ihnen ihre Subjektivität entzogen wird. Am Ende des Vortrags wurde der Schluss gezogen, dass Gewalt sich als menschlich herausstellt, aber die Menschen können die Gewalt vermeiden, indem sie sich ihrer menschlichen Natur entziehen.

Die vierte Sitzung wurde mit einem Vortrag mit dem Titel *Das Flüstern des Feigenbaums* von Nicole von Prondzinski von der Universität Paderborn fortgesetzt. Zuerst sprach sie über die Autorin des Buches, Elif Shafak, und über das Thema des Buches. Es gibt viele verschiedene Erzähler im Buch, einer der Erzähler ist Feigenbaum. Sie erläuterte, dass das Buch als ein Klimawandel-Roman definiert werden könne, weil die Zerstörung der Natur als ein Teil einer emotionalen Liebesgeschichte behandelt werde. Anschließend analysierte sie das Buch nach der Erzähltheorie nach Martinez/Scheffel. Sie untersuchte das Buch im Kontext von Hubert Zapfs triadischem Funktionsmodell. Nach diesem Modell gibt es drei Funktionen: Einen kulturkritischen Metadiskurs, einen imaginativen Gegendiskurs und einen reintegrativen Interdiskurs. Nach einer kurzen Erwähnung dieser Funktionen beendete sie den Vortrag mit der Feststellung, dass die Frage gestellt werden kann, ob es dank der Sprache des Baumes eine Reintegration zwischen Menschen und Kultur gebe.

Gegen Ende des Tages hielt Panagiota Kalogera von der Universität Athen einen Vortrag mit dem Titel *Romantische Ökologie. Hölderlins Klimapoetik als Beitrag zur Vorgeschichte des Anthropozän-Diskurses*. Am Anfang sprach sie über Friedrich Hölderlins Klimaverständnis. Dann kam sie zu dem Bruch im Verständnis über das Klima. Abschließend versuchte sie, Hölderlins Klimabegriff im Kontext der philosophischen und ästhetischen Tendenzen seiner Zeit einzuordnen.

Der zweite Tag wurde mit dem Vortrag von Zoi Saroulidou und Latania Politaki aus Athen zu *Ökologie und Kinder-/Jugendliteratur: Das Verhältnis von Natur und Kindheit in den Anfängen der KJL und dystopische Endzeitszenarien in den aktuellen Jugendromanen* beendet. Am Anfang stellten sie die Tendenzen der Kinder und Jugendliteratur in Bezug auf die Ökologie dar. Dann kamen sie zu der Analyse von drei repräsentativen Werken. Sie schilderten den Inhalt mit einigen interpretatorischen Elementen. Bei dem ersten Werk handelte es sich um das Märchen *Das fremde Kind* von E.T.A Hoffman. Dann präsentierte Saroulidou *Theloniuss' große Reise* von Susan Schade. Anschließend kamen sie zu dem dystopischen Jugendroman *Breathe – Gefangen unter Glas*.

Der dritte Tag begann mit einem Studentenplenum. Türkische, griechische und deutsche Student:innen bildeten untereinander Kleingruppen. Die Dozent:innen schlossen sich auch verschiedenen Gruppen an. Die Student:innen erläuterten ihre eigenen Recherchen und die Erkenntnisse, die sie aus den Sitzungen gewonnen hatten, so dass die Student:innen der verschiedenen Universitäten sich untereinander über Literatur und Ökologie austauschten. Nach diesem interaktiven Teil begann die erste Präsentation des dritten Tages mit Şevval Özgüner von der Ege Universität.

Der Vortragstitel von Özgüner lautete *Kritik der Beziehung zwischen Natur und Menschen in Judith Hermanns Erzählung Kaltblau*. Im ersten Teil ihres Vortrags erläuterte Özgüner Zapfs triadisches Funktionsmodell und die kulturökologischen Sichtweisen aus Adornos und Horkheimers *Dialektik der Aufklärung*. Im zweiten Teil ihres Vortrags analysierte sie die Beziehung zwischen den Figuren in Hermanns Erzählung *Kaltblau* und den ‚Kältebegriff‘. Der Protagonist der Erzählung werde ein kälterer Charakter, wenn die Wetterbedingungen seiner Umgebung kälter werden. Als Ergebnis des Vortrags wurde betont, dass die Menschen die Natur, die Umwelt und den Lebensraum verändern, solange sie ihren eigenen Interessen dienen. Die in der Präsentation verwendeten Quellen zur Biologieforschung erregten die Aufmerksamkeit der Teilnehmer:innen. In diesem Rahmen wurde eine Diskussion geführt.

Die zweite Präsentation wurde von Neslihan Ece Baysan von der Ege Universität gehalten. Das Vortragsthema von Baysan war *Marlen Haushofers Die Wand aus einer ökofeministischen Perspektive*. Sie erklärte das Verhältnis zwischen Natur und der Protagonistin in dem Roman aus ökofeministischer Perspektive. Baysan erläuterte zunächst den Begriff Ökofeminismus, fasste dann Haushofers Roman kurz zusammen und zeigte die Beziehung zwischen der Protagonistin und den Tieren anhand von Zitaten aus dem Roman. Im Anschluss an die Präsentation wurden Kommentare und Meinungen zu den Passagen aus dem Buch an Baysan weitergeleitet.

Die zweite Sektion des Tages startete mit Elli Carrano aus Athen. Das Thema von Frau Carrano lautete *Ein Sprung in die Tiefenzeit der Erde. Carla Benedettis Vorschlag für eine ökologische engagierte Literatur*. Mithilfe von ausgewählten Zitaten erläuterte Carrano die Gedanken von Carla Benedetti zur Verbindung zwischen Literatur und Ökologie. Laut Carranos Ausführungen vertrat Benedetti die Meinung, dass Literatur und Ökologie nicht getrennt werden sollten und dass beide Konzepte profitieren, wenn sie

miteinander kooperieren. Nach Carranos Präsentation dankten die Teilnehmer:innen Carrano dafür, dass sie die Ansichten eines italienischen Künstlers zu diesem Thema eingebracht hat.

Die Sitzung wurde mit der Präsentation von İrem Zeynep Şimşek von der Ege Universität fortgesetzt. Şimşeks Vortrag lautete *Das Verhältnis von Mensch und Natur in der Erzählung Sommerhaus, später von Judith Hermann*. Şimşek begann ihre Präsentation, indem sie den Begriff Ökokritik erklärte und Informationen über das ausgewählte Werk, *Sommerhaus, später* gab. Sie präsentierte eine ökologische Analyse über die Kodierung der Figuren in dieser Erzählung mit bestimmten Naturelementen, die Erwähnung der Charakterzüge im Zusammenhang mit der Natur und den Kontrast zwischen kalten und warmen Elementen in der Handlung. Nach ihrer Präsentation betonte Şimşek, dass diese Erzählung durch das Motiv der Kälte und der Umgebungen wie das Sommerhaus, das der Handlungsort ist, aus ökologischer Sicht interpretiert werden kann. Im Diskussionsteil wurde die Präsentation kommentiert und die Teilnehmer:innen, die das Buch gelesen hatten, äußerten ihre Meinung dazu.

Die letzte Präsentation des Tages hielt Gizem Bahçıvan von der Ege Universität. Der Vortrag von Bahçıvan trug den Titel *Die zerstörerische Persönlichkeit eines aufgeklärten Menschen in Simon Schwartz' Packeis: eine postkoloniale Ökokritik*. Bahçıvan analysierte die Graphic Novel *Packeis* aus einer postkolonial-ökokritischen Perspektive. Zur Klärung ihres Ansatzes stellte sie Abbildungen aus der Novelle vor. Den Mittelpunkt ihrer Analyse stellten die beiden Hauptprotagonisten der Geschichte dar. Sie interpretierte die Persönlichkeiten der Charaktere in Bezug auf die Dialektik der Aufklärung von Adorno und Horkheimer. Bahçıvan beendete ihren Vortrag mit zwei Fragen an die Teilnehmer:innen. Damit wurde der am Ende der Präsentation entstandene Diskussionsteil interaktiv vervollständigt. Die Teilnehmer:innen beantworteten die Fragen zu Bahçıvans Vortrag, womit die letzte Präsentation des Programms endete.

Nach dem Abschlussvortrag des dritten Tages fand eine Podiumsdiskussion unter dem Titel *Ökologische Prozesse in literarischer Vermittlung* statt, die von Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalın, Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou und Dr. Swen Schulte Eickholt begleitet wurde. Zunächst sprach Prof. Dr. Antonopoulou während des Abschlussteils über ihre Erfahrungen. Sie erklärte, dass das Programm erfolgreich abgeschlossen wurde und gab einen Ausblick auf die Programme, die in Zukunft durchgeführt werden können. Anschließend betonte Prof. Dr. Uysal Ünalın die Relevanz der durch dieses an der Ege Universität zum ersten Mal realisierten Programms gewonnenen Erfahrungen und die Bedeutung des Präsenzteils. Der Organisator des Präsenzprogramms Dr. Schulte Eickholt bedankte sich bei allen Teilnehmer:innen und informierte über mögliche zukünftige Programme und die Fortsetzung der Zusammenarbeit der drei Universitäten.

Die XXVI. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik

Yüksel Gürsoy , Konya

Die Internationale Germanistentagung in Braşov [Dt.: Kronstadt] ist einer der ältesten in Rumänien vielleicht sogar in Europa. Kronstadt liegt in der Region Siebenbürgen und hat eine interessante Geschichte. Siebenbürgen war einst das Territorium Ungarns. 1421 und 1434 gab es zwei große Kämpfe mit den Türken, da sie eine Grenzlage zum Osmanischen Reich war, wurde das Gebiet von den Türken bedroht. Der ungarische König, der Angst vor dem Osmanischen Reich hatte, lud einen Ritterbund deutscher Herkunft (Deutsche Ritter) ein, um Siebenbürgen zu schützen. Die deutschen Ritter gründeten somit Kronstadt im 13. Jahrhundert. Aufgrund der Tatsache, dass Kronstadt an den Handelswegen liegt und von der Steuer befreit war, hat sich hier ein unglaublicher Reichtum angesammelt. Aus diesem Grund ist die Architektur der Region märchenhaft schön. Man kann auf den schönen Kopfsteinpflastern der Stadt spazieren gehen, sich zwischen Märchenhäusern verirren und Kaffee in Cafés schlürfen.



Die Aussicht vom Berg Tampa auf die Altstadt Kronstadt (Foto: Yüksel Gürsoy)¹

Die hier lebende deutsche Bevölkerung, die im XII. Jahrhundert in Siebenbürgen angesiedelt wurde, wanderte entweder nach Westdeutschland aus oder wurde zwangsweise nach Sowjetrußland verbannt, als Rumänien nach dem Zweiten Weltkrieg an das kommunistische Regime übergang. Deutsche machen heute nur 0,5 % der Bevölkerung aus. Die ADZ, eine deutschsprachige Tageszeitung, die fünfmal in der Woche erscheint, informiert über die hier lebende deutsche Minderheit. Eine der ersten Reaktionen gegen die Regierung während der Ceausescu-Ära begann 1987 auch in Kronstadt. Hunderte von geschädigten Arbeitern gingen auf die Straße, um ihre Grundbedürfnisse wie Lebensmittel einzufordern. Obwohl es bei den Zusammenstößen zwischen Ceausescus Soldaten und dem Volk Opfer gab, löste dies eine Reihe von Ereignissen aus, die später die Geschichte des Landes verändern sollten. Jetzt ist Kronstadt nach der Hauptstadt Bukarest die zweitouristischste und vielleicht die schönste Stadt in Rumänien. Kronstadt enttäuscht die Erwartungen der Besucher mit seiner Architektur, Cafés und Restaurants bestimmt nicht. Die Schwarze Kirche ist die größte gotische Kirche im Raum von Wien bis Istanbul. Sie wurde zwischen 1383-1480 erbaut.



Die Schwarze Kirche befindet sich in der Altstadt von Kronstadt

In Piata Sfatului schlägt seit dem Mittelalter das Herz der Stadt, da sich hier unzählige Restaurants, Cafés und Übernachtungsmöglichkeiten versammeln. Ein schöner und echter deutscher Marktplatz.



Kronstadts Prunkstück Piata Sfatului (Ratsplatz), bei der deutschen Bevölkerung als Marktplatz bekannt



Der Marktplatz ist mit seinen Cafés und Restaurants einer der schönsten Hauptplätze Rumäniens und oben sieht man den Berg Tampa

In der Mitte des Platzes stehen der Trompeterturm und die Casa Sfatului, das Rathaus. In diesem Turm spielen ab und zu Trompeter in Trachten. Der Berg Tâmpa, eine Verlängerung der Karpaten, die fast ganz Kronstadt umgibt, ist der beste Ort, um Kronstadt von oben zu sehen. Hier befindet sich auch die erste Festung von Kronstadt, die von den Deutschen Rittern erbaut wurde. Der rund 400 Meter hohe Berg ist von der Stadt aus in drei Minuten mit der Seilbahn erreichbar.

In so einer Stadt organisierte die Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät der Transilvania-Universität mit der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens zwischen dem 23. und 25. März 2023 ihre XXVI. Internationale Tagung zum Thema „Alles Helden, oder was? Paradigmen, Perspektiven, Traditionen und Tendenzen in Kultur, Kunst, Literatur und Sprache“. Die Förderer waren Michael Schmidt Stiftung und Selgros Cash& Carry und die Partner waren das Studenten-Kulturhaus und Komplex Memorandului. Bei der Eröffnung der Tagung am Freitagmorgen, den 24. März um 9 Uhr im Multikulturelles Zentrum der Transilvania Universität führten musikalisch Paul Cristian (Klavier) und Elena Cristian (Violine) ein, die auch bei den vorherigen Tagungen mitwirkten. Danach nahmen der Reihe nach der Dekan der Philologischen Fakultät Dr. habil. Adrian Lăcătuș, Prof. Dr. Carmen E. Puchianu und Dr. habil. Delia Cotarlea im Namen des Organisationskomitees die Begrüßung vor.



Eröffnungsveranstaltung: Von rechts Paul Cristian (Klavier), Elena Cristian (Geige), Dr. habil. Delia Cotarlea, Dekan der Philologischen Fakultät Dr. habil. Adrian Lăcătuș und Prof. Dr. Habil. Carmen E. Puchianu

Gegen 10 Uhr fing die Tagung mit dem Plenarvortrag von Lekt. Dr. Stefan Lindinger (Athen): Männliche Helden, weibliche Opfer. Joseph August von Törrings Dramen aus der bayrischen Landesgeschichte: *Kasper der Thorringer* (1779/1785) und *Agnes Bernauerinn* (1780) und danach mit der Dr. habil. Adina Lucia Nistor (Jassy): Beraht, harti, kuoni, grund. Heldenzüge in germanischen Ruf- und Familiennamen, mit der Dr. habil. Sunhild Galter (Hermannstadt) Wie Helden gemacht werden. Kästners *Der Handstadt auf der Loreley* und mit der Dr. habil. Ilena Ratcu (Bukarest): „Die Helden sind müde geworden ...“, Beiträge zur Verwendung des Schlagwortes Heid/erou im Deutschen und Rumänischen an. Nachdem Mittagessen im Restaurant Ceasul Rau gingen die Vorträge in der Aula Sergiu T. Chiriacescu der Transilvania Universität im Raum U12 bis 18 Uhr weiter. Alle Vorträge sorgten für angeregte Diskussionen und Meinungs Austausch und kritische Meinungen blieben auch nicht aus. Am Abend des 24. März fand die Kronstadt premiere der Kabarett-Kaktus-Inszenierung „Entsorgt. Theater des Ichs. Eine Carpatesca cum Persona mit Live-Musik und Videokollagen“ statt. Das Ensemble Kabarett Kaktus (2011 gegründet) besteht aus dem Musikerehepaar Elena (Violine) und Paul (Klavier) Cristian und der Theatermacherin Carmen Elisabeth Puchianu.



Theaterperformance des Ensemble Kabarett Kaktus:
Entsorgt. Theater des Ichs. Eine Carpatasca cum persona mit live-Musik und Videocollagen



Eine Szene im Memorandului Komplex vom Theater: Entsorgt

Nach der Theateraufführung um 21 Uhr gab es einen Umtrunk im Restaurant Next Door auf Kosten der Tagungsteilnehmer. Am Samstag, den 25. März gab es zwei Sektionen. Die Vorträge im Raum U12 gingen weiter und im Raum U13 gab es einen Doktorandenforum, wo Promotionsstudentinnen zu Wort kamen. Zwei Tage mit guten Begegnungen und Gesprächen gingen so gegen 13 Uhr mit dem Gruß zu Ende. 27 Germanistinnen/ Germanisten aus dem In- und Ausland (Türkei, Polen, Deutschland, Griechenland und Österreich) haben Vorträge gehalten, die im erneuerten Format der Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung im Kronstädter Aldus-Verlag in Zusammenarbeit mit dem Universitätsverlag 2024 veröffentlicht werden. Die Internationale Germanistische Gesellschaft freut sich schon auf die nächste XXVII. Tagung. Das wissenschaftliche Komitee der Tagung bestand aus den namhaften Germanistinnen:

- Prof. Dr. habil. Carmen E. Puchianu, geschäftsführende Vorsitzende der GGR, Transilvania Universität (Kronstadt)
- Prof. Dr. habil. Doris Sava, Vorsitzende der GGR Zweigstelle Hermannstadt, Lucian Blaga Universität
- Dr. habil. Delia Cotarlea, Schatzmeisterin der GGR, Transilvania Universität (Kronstadt)
- Dr. habil. Maria Muscan, Ovidius Universität (Konstanza)



Universitatea
Transilvania
din Braşov

FACULTATEA DE LITERE



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

veranstaltet die

**XXVI. INTERNATIONALE TAGUNG
KRONSTÄDTER GERMANISTIK**

unter dem Motto

**Alles Helden, oder was? Paradigmen,
Perspektiven, Traditionen und Tendenzen in
Kultur, Kunst, Literatur und Sprache.**

Förderer:

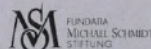
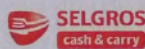
Michael Schmidt Stiftung
Selgros Cash & Carry

Partner:

Studenten-Kulturhaus
Komplex Memorandului

23.-25. März 2023

Multikulturelles Zentrum der Transilvania-Universität
Aula *Sergiu T. Chiriacescu* der Transilvania-Universität
Raum UI2 und UI3





DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2023/ 1

Autorinnen und Autoren

Betül **Alkan**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Almanca Eğitimi Programı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir. E-Mail: betulakalkan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0322-3352>.

Yunus **Alyaz**, Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Bursa. E-Mail: alyaz@uludag.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9121-042X>.

Behiye **Arabacıoğlu**, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Bölümü, Eskişehir. E-Mail: bceliker@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5868-5319>.

Seval **Ayne Karacabey**, Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Muğla. E-Mail: sevala@mu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-3325>.

Gizem **Bahçivan**, Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: gizembahcivan5@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-0416>.

Neslihan Ece **Baysan**, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: neslihanecbaysan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7208-1431>.

Ayşe **Bozkurt**, Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Karaman. E-Mail: ademirel@kmu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6324-5123>.

Ayşe Arslan **Çavuşoğlu**, Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD, Konya. E-Mail: acavusoglu@erbakan.edu.tr , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9426-3722>.

Çiğdem **Çiftçi**, Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tarih Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi. E-Mail: cigdemciftci@artuklu.edu.tr, ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0003-3011-8114>.

Nihan **Demiryay**, Prof. Dr., Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Çanakkale. E-Mail: ndemiryay@comu.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9275>.

Zehra Ergül **Gönay**, Öğr. Gör., Türk-Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul. E-Mail: zehra_ergl@hotmail.com.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0271-5574>.

Güler Meriçkan **Güleç**, Araştırmacı-Yazar, Türkiye, E-Mail: merickan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-7224>.

Yüksel **Gürsoy**, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Konya. E-Mail: ygursoy@selcuk.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4469-4572>.

Rahime Özgün **Kehya**, Dr., Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema-Televizyon Bölümü, Kars. E-Mail: ozgunkehya@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-3689>.

Gonca **Kişmir**, Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: donen@ankara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1820-3546>.

Deniz **Koyuncuođlu**, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Kırklareli. E-Mail: deniz.bas@klu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4068-8386>.

Özdal **Koyuncuođlu**, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Konya. E-Mail: okoyuncuoglu@erbakan.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-2702>.

Şengül **Köstekli**, Y. L. Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi, Konya. E-Mail: s.kostekli@icloud.com, ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0028-7948>.

Şevval **Özgüner**, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: sevvalozguner@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6072-2898>.

Burcu **Öztürk**, Dr., Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: burcuozturrk@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5588-0963>.

İrem Zeynep **Şimşek**, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: iremzynpsimsek@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6741-2550>.

Ahmet **Tanır**, Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İskenderun. E-Mail: ahmet.tanir@iste.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6148-5417>.

Lokman **Tanrikulu**, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir. E-Mail: ltanrikulu@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1862-8176>.

Bilal **Üstün**, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir. E-Mail: bustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9490-3109>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2023/1

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Hikmet **Asutay** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nihan **Demiryay** (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan **Köksal** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa **Özdemir** (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Dalim Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İnci **Aras** (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Yıldız **Aydın** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur **Bazarkaya** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun **Göçerler** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Doç. Dr. Talat Fatih **Uluç** (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Doç. Dr. Bilal **Üstün** (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Özlem **Tekin** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Kadir **Albayrak** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Seval **Ayne Karacabey** (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Gönül **Karasu** (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Neriman **Nüzket Özen** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Habib **Tekin** (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Araş. Gör. Dr. Yunus Emre **Sarı** (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin **Baleci** (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Talat Fatih **Uluç** (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)

Dr. Öğr. Üyesi Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Saniye **Uysal Ünalın** (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. İrem **Atasoy** (İstanbul Üniversitesi)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Türk Alman Üniversitesi)

Webmaster

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Englischredaktion

Araş. Gör. Furkan **Aka** (Ege Üniversitesi)

Araş. Gör. Uğur **Yılmaz** (Ege Üniversitesi)

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

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

Uluslararası Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Sam-Huan Ahn

Prof. Dr. Peter Auer

Prof. Dr. Peter Colliander

Prof. Dr. Arber Çeliku

Prof. Dr. Yüksel Ekinci-Kocks

Prof. Dr. Anette Horn

Prof. Dr. Dietmar Goltschnigg

Prof. Dr. Ortrud Gutjahr

Prof. Dr. Ernest Hess-Lüttich

Prof. Dr. Ludger Hoffmann

Prof. Dr. Ryozo Maeda

Prof. Dr. Charlotta von Maltzan

Prof. Dr. Norbert Mecklenburg

Prof. Dr. Eva Parra Membrives

Prof. Dr. Christoph Nayhaus

Prof. Dr. Eva Neuland

Prof. Dr. Ewald Reuter

Prof. Dr. Christoph Schroeder

Prof. Dr. Zoltan Szendi

Prof. Dr. Kathleen Thorpe

Prof. Dr. Teruaki Takahashi

Prof. Dr. Pornsan Watanangura

Prof. Dr. Jianhua Zhu

DIALOG

**INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
(ONLINE- AUSGABE)**

ANKARA 2023 /1

DİYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

GERDER (Germanistler Derneđi) [Türkischer Germanistenverband], Ankara

Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER,

vertreten durch den Vorsitzenden von GERDER, Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir)

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya), Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Ankara), Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara), Prof. Dr. Saniye Uysal Ünal (İzmir), Prof. Dr. Faruk Yücel (İzmir), Doç. Dr. İrem Atasoy (İstanbul)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir) (Baş Editör), Prof. Dr. Leyla Coşan (Istanbul), Prof. Dr. Yasemin Balcı (Istanbul), Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (Istanbul)
Dr. Öğr. Üyesi Halit Üründü (Niğde)

Editorial Assistant:

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Özbakır (Sivas), Araş. Gör. Furkan Aka (Izmir), Araş. Gör. Uğur Yılmaz (Izmir)

Anschrift der Redaktion

c/o Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü;
Izmir Ege University; Department of Translation
(Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü);
TR 35100 Bornova-İzmir/TÜRKEİ
Tel: +90(232)3111347
Fax: +90(232)3881102
E-Mail: mtoncu@yahoo.com veya mtoncu@gmail.com